Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA"
Nr. 4 (38), 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 computerizată:
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

QUO VADIS?

O şcoală de succes înseamnă nu doar o instituţie care oferă loc de lucru pentru profesori şi spaţiu pentru formarea elevilor...
Interviu cu Tatiana NAGNIBEDA-TVERDOHLEB 2
Vsevolod CIORNEI
Succesul real este exilarea succesului fals la periferia existenţei 3
Iurie CRISTEA
Bacalaureatul Naţional – cît de gol este „Regele Examenelor"? 5

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU, Claudia TAISS
Dimensiunile educaţională şi socială ale evaluării şcolare 7
Adrian GHICOV
Reprezentarea pedagogică a categoriilor de performanţă 11
Tamara CRISTEI
Hermeneutica pedagogică a textului 15
Vladimir BABII
Principiul introdeschiderii artistice: o privire de sinteză 18
Emil STAN
Responsabilitatea maeştrilor 22

EXERCITO ERGO SUM

Argentina CHIRIAC
Tehnici de lucru în însuşirea limbii române la alolingvi 27
Otilia STAMATIN, Ana GHEORGHIŢĂ
Pregătirea cadrelor didactice pentru colaborarea cu părinţii 28
Silvia PETROVICI-GUZUN
Grupul – formă esenţială de socializare a individului 30
Larisa KOBÎLEANSKAIA
Modalităţi şi strategii de ajustare a comportamentului la situaţii dificile de viaţă 34
Nona DEINEGO
Algoritmi de testare adaptivă 36
Clubul *Paideia* 2006-2007 39

UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Tatiana TURCHINĂ, Tatiana VERSTEAC
Familia dezintegrată şi viaţa afectivă a copilului 41
Cristina BELDIGA
Comunitatea în sprijinul copiilor din familii dezintegrate 44

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Tatiana RUSULEAC
Diferenţierea în premisa personalizării – o cheie a succesului în instruirea matematică primară 47
Irina AL KHALAF
Receptarea valorilor literar-artistice de către elevii claselor primare la orele de limbă franceză 52

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Succesul şcolar 55



O şcoală de succes înseamnă nu doar o instituție care oferă loc de lucru pentru profesori şi spațiu pentru formarea elevilor...

Interviu cu Dna Tatiana NAGNIBEDA-TVERDOHLEB,
Director general al DGETS a Consiliului municipal Chişinău

1. *Ce înseamnă, în opinia dvs., un elev de succes, un profesor de succes, o şcoală de succes?*
2. *Care ar fi corelația dintre aceşti factori în asigurarea unei societăți de succes?*

1.

Un elev de succes, din punctul meu de vedere, este cel pentru care viața înseamnă şcoală, iar şcoala înseamnă viață; cel pentru care "a face temele" echivalează cu "a trăi clipa, a face față oricărei provocări". Un elev de succes găseşte media de aur între "ştiu" şi "pot", utilizează adecvat "pot" pentru a confirma zi de zi că "sînt". Unui elev de succes îi ajunge înțelepciune pentru a culege informații şi a acumula experiență din cotidian, or, analizîndu-le, să le afle explicația, justificarea sau să le conteste personal, să facă din acestea o motivație în plus pentru realizările (sau nerealizările, de ce nu) de mîine.

Pentru a ajunge un elev de succes trebuie:

- să concepem activitatea de învățare astfel încît să mobilizăm potențialul lui motivațional;
- să schimbăm atitudinea copilului față de posibilitățile şi perspectivele sale de dezvoltare;
- să creăm o atmosferă propice învățării în clasă şi în şcoală;
- să implicăm elevul în acțiuni colective;
- să aplicăm adecvat recompensele şi pedepsele;
- să stabilim o colaborare strînsă între profesori şi elevi;
- să formăm la elevi responsabilitatea față de învățătură.

Ar fi indicat să ne călăuzim de principiul că mai important decît nota este informația care se conține în ea.

Nota acordată elevului îl va mobiliza doar în cazul cînd nu se va referi strict la capacitățile lui, ci la eforturile depuse de el.

O regulă de notare esențială este compararea succeselor elevului cu performanțele sale, şi nu cu ale colegilor.

Un profesor de succes este cel pentru care zîmbetul înseamnă o carte de vizită atunci cînd intră în clasă, cel care nu ezită şi nu evită să spună unui elev că a avut de învățat din comunicarea cu el, cel căruia nu-i este frică să fie *personalitate,* luînd atitudine față de tot ce se-ntîmplă în societate şi neascunzîndu-se după misteriosul şi impersonalul statut de *cadru didactic*...

Pentru a avea profesori de succes urmează ca:
- administraţia să le ofere condiţii de manifestare a creativităţii;
- perfecţionarea continuă să fie un imperativ;
- cadrele didactice să se implice în organizarea meselor rotunde, a conferinţelor ştiinţifico-practice în scopul sporirii interesului pentru meseria practicată (pentru studii şi învăţare continuă);
- dascălul să înţeleagă priorităţile, valorile, atitudinile şi acţiunile discipolilor săi; anume el trebuie să-şi aducă contribuţia în modul cel mai activ la formarea personalităţii elevilor.

O şcoală de succes înseamnă nu doar o instituţie care oferă loc de lucru pentru profesori şi spaţiu pentru formarea elevilor...

O şcoală de succes presupune un management riguros bazat pe o comunicare constructivă. De eficienţa acestei comunicări, de faptul cum va fi ea menţinută, cum se vor asculta unii pe alţii întru obţinerea anumitor succese, cum o persoană va putea transmite celorlalţi o imagine reală despre un lucru, despre sine însăşi etc. depinde soarta întregului colectiv.

Realizarea unui management eficient la nivel de instituţie şcolară presupune obligativitatea unor relaţii interpersonale corecte în cadrul echipei manageriale (director-adjuncţi); în interacţiunea echipa managerială-colectiv didactic; în relaţia profesori-părinţi-elevi.

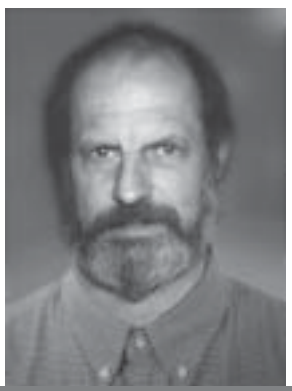
Dacă relaţiile nominalizate se vor baza pe corectitudine şi stimă reciprocă, atunci vom putea să cultivăm aceste valori şi discipolilor noştri.

2.

Societatea de succes este o comunitate în care coabitează personalităţi, fiecare cu dreptul şi partea lui de succes, fiecare cu sentimentul propriei reuşite, fiecare cu valorile sale, dar, totodată, cu certitudinea că participă la succesul TUTUROR...

Consemnare: Nadia CRISTEA

Succesul real este exilarea succesului fals la periferia existenţei



Vsevolod **CIORNEI**

publicist

Aprecierea succesului şi insuccesului, criteriile de determinare a succesului sînt o problemă în primul rînd socială, aspectul ei şcolar fiind doar o parte sau o reflectare a celei generale. Cercul este cît se poate de vicios, ca de obicei în cazurile generate de modelul "ce-a fost mai întîi – oul sau găina?". Adică, societatea îi impune şcolii criteriile de evaluare a succesului sau şcoala rodează un model de evaluare a acestuia pentru a-l aplica ulterior la o scară mai mare în societate? Răspunsul nu e dintre cele monosilabice, şi nu numai pentru societatea moldovenească, ci pentru toate civilizaţiile, inclusiv cele care pentru moldovenii încremeniţi în tranziţie constituie un model.

Iar la moldoveni ţele sînt şi mai încurcate anume de această tranziţie de la un mod de viaţă la altul şi implicit de la un set de criterii de apreciere a succesului social la altul. În linii mari – fără a intra în amănunte – în societatea sovietică măsurariul succesului era poziţia în societate, aceasta fiind determinată în parte de capacităţile profesionale şi virtuţile personale, dar în şi mai mare parte de apartenenţa la partidul-stat, aceasta, la rîndul ei, solicitînd loialitate (corporativă şi personală), conformism social şi, mai ales, ritualic. În societăţile occidentale axate pe mecanismele pieţei libere banii au ajuns indicatorul principal al succesului – fireşte că există criterii suplimentare în fiecare branşă (după cum existau şi în societăţile socialiste), dar nivelul remunerării sau cîştigurile din vînzări este un indicator general înţeles de toată lumea de la vlădică la opincă fără cunoaşterea detaliilor "tehnologice" ale activităţilor umane multiple şi diverse. Astfel, indiferent de opinia criticii literare, o carte e de succes dacă ajunge bestseller (adică cea mai bine vîndută), în muzică e acelaşi lucru – topurile se bazează în fond pe cifrele de vînzare a discurilor, mai întîi a celor de ebonită, iar acum şi a celor virtuale (se numără accesările contra plată din Internet); succesul filmelor este evaluat de cifrele box-office-ului etc. Ce-i drept, în paralel, există şi premiile profesionale (Oscar, Globul de Aur, Cesar, Donatello la filme, Grammy cu o sumedenie de compartimente specifice în muzică,

Emmy pentru producțiile TV, premiul literar francez Goncour are o valoare financiară simbolică – prețul unui bilet de metrou sau așa ceva)… Se publică în permanență fel de fel de clasamente ale popularității personalităților din cele mai diverse domenii, ale operelor, fel de fel de sondaje şi investigații sociologice… Adică, succesul indicat de bani (ca remunerare sau profit) este verificat, colaționat cu evaluarea în alte dimensiuni, nelucrative.

La noi deocamdată zăpăceala e mare, pentru că în acest tip de societate de tranziție banii încep a deveni indicatorul succesului, dar omul poate face bani, de regulă, fiind inclus în structurile puterii sau cel puțin apropiat de ele. Adică, nu banii ridică statutul social, ci, invers, statutul social generează bani. Iar ridicarea statutului social se face pe vechi, adică pe bază de loialitate corporativă şi personală şi conformism. Pe de altă parte, piața este mică şi listele de bestsellere în toate domeniile nu pot fi concludente, iar criteriile paralele de testare a succesului nu funcționează dată fiind subdezvoltarea profesională cam generală pe la noi.

Dar şi la noi, şi la "ei" (cei cu civilizația avansată) este limpede că nu întotdeauna (nici pe departe) succesul comercial sau popularitatea publică coincide cu valoarea intrinsecă a personalității sau a produsului material sau intelectual furnizat de ea societății. O evaluare cît de cît obiectivă a succesului ar putea veni dintr-un fel de medie aritmetică a echivalentului financiar, a popularității publice şi a notei date de experți în materie.

Şi în şcoală, cum e? Cam la fel, numai că remunerarea financiară este abstractizată, fiind substituită cu remunerarea prin note. Cît de materiale şi aproape palpabile ar părea aceste numere naturale dintre 1 şi 10 din cataloage şi agende, dacă nu ar fi explicabil acest fenomen aproape paranormal! În şcoală copiii sînt sub permanent control şi sub permanentă apreciere. Notele sînt practic unicul criteriu de apreciere a succesului (în mod aproape automat şi cu siguranță abuziv sinonimizat cu valoarea). Dar şi un instrument de control, supunere şi manipulare atît din partea pedagogilor, cît şi a părinților – nu al celor mai evoluați, firește, dar cei evoluați constituie în mod tradițional minoritatea.

Ce semnalizează, de fapt, cifrele minuțios înscrise în cataloage şi agende? Succesul copiilor pe tărîmul însuşirii ştiințelor? Aşi! Ele semnalizează (cele din agendă – pentru părinți, în mod operativ) în ce măsură pedagogii sînt satisfăcuți de cutare sau cutare elev. De regulă, notele nu reflectă cunoştințele reale ale elevilor, ci doar faptul că în opinia profesorului elevul a reprodus corect tema. Şi invers. Astfel relațiile şi aprecierile din şcoală repetă modelele proaste din societate (sau le anticipează) – succesul nu depinde de copil, ci de adulții din jur. Pedagogii decid ce este succesul şi ce este eşecul, părinții îi cred, de obicei, pe cuvînt pe pedagogi.

Şi succesul real care ar trebui să fie autodepăşirea, progresul personal, aflarea unor lucruri sau însuşirea unor deprinderi necunoscute anterior pentru copilul respectiv este substituit de buna sau proasta opinie a pedagogului. Care nu totdeauna (dar, de fapt, de foarte puține ori) poate fi obiectiv. Pentru că e om şi are problemele lui şi nu poate sau nu vrea să plonjeze în abisul psihologic al elevului.

Şi la fel cum în societate cîştigarea banului meritat este înlocuit cu vînarea banului prin toate mijloacele care scuză scopurile, acumularea cunoştințelor este substituită de goana după note. Cu orice metode şi orice preț (la figurat, dar şi la propriu). De regulă, listele cu note arată frumos, cu şiruri de "10" care indică un fals succes – succesul în lupta contra adevărului. Urmează vieți deformate, trăite conform aceluiaşi model de vînare a aparențelor, destine sacrificate construcției unor "sate de-ale lui Potiomkin" şi, în ultimă instanță, a unor societăți şi țări derutate şi falimentare.

Succesul autentic este foarte personalizat – pentru unii este normalitatea, pentru alții superlativele. În fond, marele succes al personalității umane este să se găsească pe sine însăşi şi să se împace cu sine însăşi, să-şi cunoască potențialul şi să-l valorifice la modul optim. Unii vor ajunge să elaboreze nanotehnologii, alții vor vinde zarzavaturi la piață. Şi unii, şi ceilalți îi sînt necesari omenirii. Succesul fiecăruia este în împlinirea celor dorite. De ce trebuie încătuşat cineva în complexele notei cinci la fizică, dacă destinul lui este să devină un bun crescător de legume? Se va orienta oare vreodată şcoala spre această cultivare a personalității împlinite în defavoarea snobismului pro-eminențial?

Este o întrebare atît de utopică, încît mai că-mi vine să regret că o pun. Nu regret numai pentru că, dacă n-am avea măcar vise frumoase, realitatea ar deveni deprimantă de tot. Şi-i păcat, pentru că viața e doar una şi doar pe la început pare lungă…



Bacalaureatul Național – cît de gol este „Regele Examenelor”?

„Sistemul de evaluare trebuie să fie transparent şi credibil, asigurînd astfel ca elevi cu aceleaşi performanţe să obţină aceleaşi rezultate şi certificatul respectiv, indiferent de starea socială a părinţilor. Sistemul trebuie să excludă posibilitatea pedagogilor de a manipula în folosul unei şcoli sau unui elev”.

Ion Spinei, Şef DEE, 2001

„Toamna se numără bobocii” – spune o veche zicală românească. În învățămînt, aceştia se mai numără şi primăvara-vara, dacă avem în vedere rezultatele examenelor. Toamna se numără doar „bobocii”-studenți. Şi dacă anume ei constituie adevăratul obiectiv al învățămîntului, înseamnă că zicala este absolut corectă.

A mai trecut un an de studii, unii părinți şi absolvenți au depăşit deja eternele bariere psihologice – examene de capacitate, examene de BAC, modalități de înscriere la studii, contestări, clipe de amar şi fericire etc., – ca la toată lumea.

E toamnă, din nou e linişte şi pace. Pînă la examenele din primăvară mai este mult. Poate ar fi oportun să reflectăm asupra unor realități din sistemul de evaluare de la noi. Avînd în vedere complexitatea acestui sistem – ca fenomen, organizare şi, de ce nu, generator de rezultate, propun să ne axăm deocamdată atenția pe examenele cu cea mai mare rezonanță socială – examenul BAC. Să o luăm cronologic:

10 martie 2006. Alma Mater: *...Regulamentul de organizare a BAC-ului prevede că examenele se vor desfăşura în nişte centre cu un număr de 250-450 de candidați, adică de cîteva ori mai mulți decît în anul trecut. Examenele vor fi organizate în alte instituții decît în cele în care au învățat candidații, pentru a asigura bacalaureatului statut de examen extern, în conformitate cu rigorile europene în acest domeniu.*

Putem doar intui efectul acestei poveşti cu „rigori europene”, deoarece chiar peste o lună:

12 aprilie, 2006. AP Flux: *Ministerul Educației, Tineretului şi Sportului a operat unele modificări la Regulamentul de organizare şi desfăşurare a examenelor de bacalaureat, precum şi de absolvire a şcolii medii generale, care prevedea organizarea examenelor în centre create doar la nivel raional, orăşenesc şi municipal. Ion Spinei ... a precizat că în localități vor putea fi formate centre de susținere a examenelor de bacalaureat în cazul în care în localitatea respectivă vor exista cel puțin 25 de candidați la bacalaureat.*

Nu cred că cineva ştie deja cum va fi organizată sesiunea BAC din primăvara anului 2007 – e mult prea devreme. Poate pe la iarnă, prin februarie, se vor face primele tatonări şi vor fi difuzate primele... hai să le zicem, opinii timide, al căror obiectiv ar fi să testeze reacția publică. Dar fiți fără grijă, în caz de „ceva”, va mai rămîne suficient timp pentru modificările „de rigoare”... Deja vu?

Oricum, părinții care sînt la rînd pentru a susține BAC-ul în anul ce vine au reflexul format (pe parcursul anilor) şi au învățat pe din afară algoritmul de susținere a BAC-ului moldovenesc.

În primul rînd, ar trebui de pus bine (de pe acum) cu conducătorul instituției unde urmează să fie susținut BAC-ul. De indulgența acestuia „depinde mult”. Eventual, dacă instituția e mică, ar trebui intuit unde vor susține „copilaşii” acest „blestemat” examen. De regulă, s-au format „tradiții” de mişcare a “trupelor”, stabilite exclusiv pe principiul comodității şi raționalității – că doar nu vor pleca elevii dintr-o instituție mică în alta mai mare, dar care se află la alt capăt de oraş? Nu este logic şi nici rentabil... Şi de ce ar trebui afectate relațiile de colaborare construite pe parcursul anilor?

În al doilea rînd, cam prin aprilie-mai, ar trebui recrutați profesorii de elită la obiectele de studiu – toată nădejdea e în ei – aceştia vor fi „rugați frumos” să dea o mînă de ajutor sărmanilor copii. Slavă Domnului, tehnologia modernă ne permite să depăşim vechile metode rudimentare, gen „ascunderea profesorului undeva în instituție”... Avem celulare moderne, cu scaner, iar dacă nu le avem, le împrumutăm de la cineva, că doar toată lumea înțelege oportunitatea momentului...

9 iunie, 2006. Timpul: *Aproape zilnic contactez Secția evaluare de la Ministerul Educației, încercînd să aflu ce s-a mai întîmplat nou la examene. Acelaşi răspuns: nici un incident. În acelaşi timp, mai mulți cititori ne telefonează la redacție, rugîndu-ne să mergem la anumite şcoli sau licee ca să vedem ce fărădelegi se fac în timpul examenelor. Ne relatează scenarii cu profesori care, deşi n-au voie să intre în şcoală, fac ce fac, dar, pînă la urmă, îşi susțin discipolii. Zilele trecute0, mergînd pe lîngă un liceu, am surprins discuția copiilor care abia ieşise de la examene. Vorbeau şi gesticulau agitat, povestind mulțumiți cum au copiat de pe fițuici şi cum le-au transmis mai departe altor colegi.*

Dar dacă nota nu este cea la care se aspiră (se mai întîmplă – nu a ajuns fițuica la timp, s-a copiat mai mult pe diagonală etc. – doar se munceşte în condiții de

stres...)?! Nu e nici o problemă – întotdeauna există o a doua şansă – contestarea.

27 iunie, 2006. Alma Mater: *Ca şi anul trecut, peste 5000 de candidaţi au depus contestaţii, pentru că nu au fost de acord cu aprecierea comisiei de verificare.*

… În cele mai multe cazuri, notele celor care au depus contestaţii nu s-au schimbat, dar unii candidaţi au fost totuşi în cîştig. Astfel, din cele peste 1000 de contestaţii depuse la matematică, 300 au fost rezolvate în folosul candidaţilor.

Să admitem totuşi că un oarecare Fănel a fost atît de stresat încît nu a putut descifra buchiile de pe fiţuică – acestea au fost prea multe şi prea complicate (simboluri, formule...). Din nou nici o problemă: salvarea – sesiunea repetată!

5 iulie 2006. Moldova Suverană: *Pe 3 iulie a început sesiunea repetată pentru liceenii şi elevii care au picat examenele de bacalaureat şi ale ciclului gimnazial. "Am decis repetarea sesiunii pentru a da copiilor încă o şansă să meargă la facultate", spune Ion Spinei, şeful Direcţiei evaluare şi examinare din cadrul Ministerului Educaţiei, Tineretului şi Sportului.*

Să fie sănătoşi şi să ne trăiască cei care au inventat această găselniţă, că bine au gîndit! Chiar dacă nu iau note mari (bate la ochi...), copiii totuşi ies de la examene cu document... că doar sînt copiii noştri. În consecinţă:

9 iunie, 2006. Timpul: *Cum la noi peste tot se fură ca în codru, mai ales cînd se stinge lumina, lucrul acesta îl învaţă şi elevii. Pe lîngă faptul că sîntem „un popor deştept", de la o vreme ne merge vestea că sîntem şi „un popor descurcăreţ". Deşi fărădelegile continuă, statisticile ne arată că 99 la sută dintre elevi promovează examenele de bacalaureat, 97% – absolvesc cu brio şcolile medii şi 94% – gimnaziile.*

Bravo! Nimic de adăugat...

Prin urmare, stimaţi părinţi, stimaţi elevi, stimaţi profesori! Nu vă faceţi griji referitor la "ce va fi" şi "cum va fi" la BAC 2007. TOTUL VA FI BINE! Fără „document" nu va rămîne nimeni!

Cine are nevoie de Programe BAC încă de pe acum? Pe cine mai interesează gradul de dificultate al testelor? Pe cine mai interesează gradul de complexitate al Curriculumului Naţional? Ia mai lăsaţi cu îndemnurile la carte şi altele de acestea!

În încheiere vin cu un caz care a devastat pentru mult timp moralul unui colectiv întreg de cadre didactice. Vorba e că un elev care s-a remarcat prin "performanţa" de a acumula note de „5" mai la toate disciplinele, a reuşit să obţină un succes trăsnet la BAC – trei de „10" şi un „9"!..

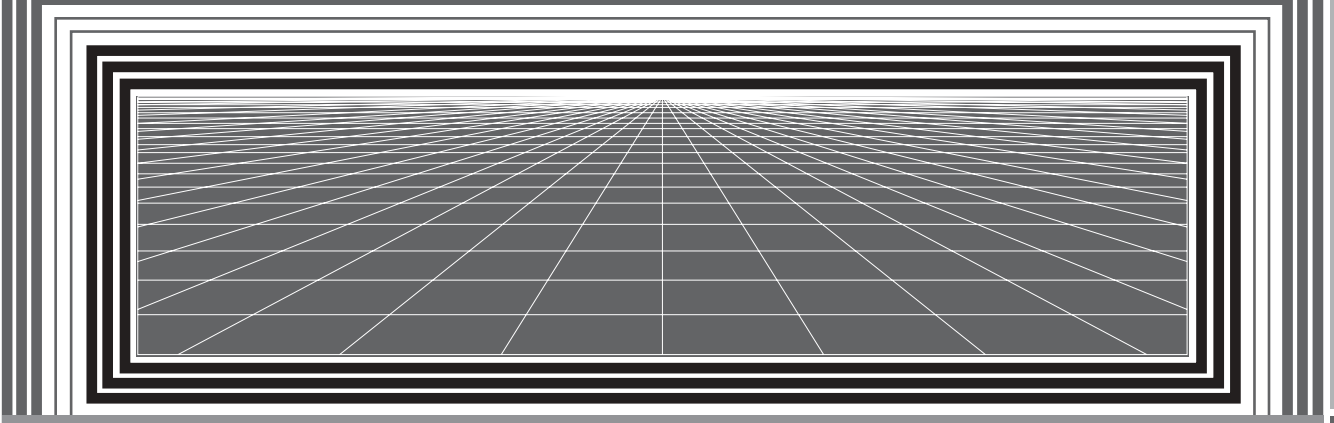
Cine e acest elev, de la care instituţie? Ce mai contează coordonatele exacte ale unei plante de pe un cîmp totalmente părăginit? Oricum, „acolo unde trebuie" aceste coordonate se cunosc prea bine. Pe de altă parte, părintele acestui elev este demn de admiraţie – a dat un exemplu celorlalţi părinţi despre modul în care ar trebui de „luptat" pentru propriul copil, demonstrînd totodată încă două lucruri: a) nu contează nivelul intelectual al copilului, contează cunoaşterea algoritmului de susţinere a BAC-ului; b) în Moldova e posibil orice!

27 iunie, 2006. Alma Mater: *Pe parcursul actualei sesiuni de bacalaureat nu a fost înregistrat nici un caz de mituire a profesorilor încadraţi în examen. Pentru că apelurile parvenite la minister erau anonime şi nu indicau numele celor care s-au făcut vinovaţi de acest fel de delicte, nimeni nu a putut fi penalizat pentru astfel de încălcări, a mai relevat Ion Spinei.*

În loc de încheiere:

– *Regele e gol!* a strigat un copil.
– *Taci, tontălăule! Ei şi dacă e gol? Aşa e mult mai simpatic şi mai convenabil...*

Iurie CRISTEA,
Liceul Teoretic "Columna", mun. Chişinău



Dimensiunile educațională şi socială ale evaluării şcolare

In contrast to other aspects of education, evaluation is significantly socially laden given that it reveals school products. Because of that, evaluation unveils to society "an image in itself" of education. Evaluation is, however, more important, since it refers to the identity of those educated. Therefore, when examining evaluation, we should think of the relationship educational-social as a relationship between the identity of a student and the social process of her correct formation.

Una din temele de mare actualitate ale pedagogiei ca ştiinţă aplicată este *evaluarea şcolară*, unde se înregistrează achiziţii tot mai importante în contextul reformei educaţiei şi a învăţământului.

Demersul modern pentru evaluarea şcolară, în lume, dar şi în R.Moldova şi România, este reprezentat de recunoaşterea re-conceptualizării, modernizării şi actualizării evaluării şcolare drept acţiuni ce constituie al patrulea pilon al oricărei reforme educaţionale [cf. 1].

În viziune tradiţională, dar şi modernă, esenţa evaluării este considerată cunoaşterea efectelor activităţii educaţionale, în scopul elaborării unui nou parcurs didactic-educativ. Nevoia de a măsura eficacitatea şi eficienţa procesului didactic-educativ, de a obţine informaţii relevante privind rezultatele şcolare, de a asigura o educaţie conformă cu standardele naţionale şi mondiale şi de a oferi retroacţiunea (*feedback*-ul) necesară tuturor factorilor implicaţi justifică importanţa evaluării în educaţie. Evaluarea reprezintă unul din cele trei elemente esenţiale ale procesului de învăţământ, triada *predare-învăţare-evaluare*. În condiţiile reformei educaţionale din cele două ţări, evaluarea şcolară este regîndită, pe baze noi şi flexibile, conforme conceptului educaţional modern – *învăţământul formativ-productiv*, şi concepţiilor de reformare a sistemelor naţionale de învăţământ.

Evaluarea vizează situaţia instituţiilor, dar şi a actorilor educaţiei care reflectă calitatea sistemului sau a unei părţi a sistemului educaţional. Evaluarea şcolară presupune *măsurarea* gradului de îndeplinire a obiectivelor stabilite la nivel de sistem; *aprecierea* acestuia prin obţinerea unor dovezi experimentale sau de altă natură, folosirea datelor respective pentru elaborarea aprecierii finale. Iată de ce preocupările specialiştilor în direcţia perfecţionării proceselor evaluative vizează un obiectiv mai larg, şi anume creşterea continuă a eficienţei activităţii didactic-educative, evaluarea rezultatelor şcolare fiind o condiţie necesară pentru autoreglarea procesului instructiv-educativ în vederea realizării unui demers didactic-educativ reuşit. Un element esenţial al profesionalizării domeniului evaluării şcolare este diversificarea şi specializarea agenţilor responsabili cu implementarea politicii educaţionale privind evaluarea.

Analiza conceptului de evaluare şcolară arată că aceasta îmbină perspectiva sociologică, realizabilă în termeni de sistem, cu cea psihopedagogică, angajată la nivelul procesului de învăţământ. Deşi conceptul în cauză cunoaşte o multitudine de valenţe, utilizări şi actualizări, toate acestea sînt susceptibile de a se produce pe temeiuri epistemologice comune a două dimensiuni: *educaţională* şi *socială*.

Ca *dimensiune educaţională*, evaluarea şcolară este adresată elevului şi nevoilor sale de cunoaştere, formare şi dezvoltare; ea antrenează şi vizează toate componentele definitorii ale actului paideic, în interconexiunea şi interacţiunea lor, precum: adecvarea scopului şi obiectivelor şcolare la valorile şi cerinţele sociale, concordanţa dintre desfăşurările curriculare şi paradigmele ştiinţei şi culturii, relaţia dintre conţinuturile învăţământului şi scopul educaţional, între conţinuturile stipulate şi posibilităţile de învăţare ale elevilor, aprecierea activităţilor educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conţinutul şi obiectivele educative etc., şi, în final, evaluarea evaluării înseşi. De asemenea, evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative ale componentelor

procesului didactic-educativ şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale [cf. T. Haladyne, 2].

Evaluarea şcolară modernă avansează de la controlul cunoştinţelor (viziunea tradiţională) la tendinţa de a se constitui drept cale principală în perfecţionarea procesului educaţional, revendicînd o strategie globală a formării/dezvoltării *identităţii personalităţii celui educat*.

În acest sens, evaluarea nu este doar o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului educaţional, ci un act integrat al activităţii pedagogice.

Ca atitudine a celor doi subiecţi ai educaţiei, evaluarea şcolară modernă diminuează semnificativ sau chiar exclude funcţia punitivă, acordînd prioritate valorii formative a acesteia.

Ca act subiectiv însă, desfăşurat pe temeiuri obiective – *axiologia educaţiei cuprinde toate componentele acesteia*! [cf. 3], evaluarea şcolară nu poate exista ca acţiune pur obiectivă. Profesorul tinde spre o evaluare corectă şi autentică, prin raportarea achiziţiilor şcolare (=cultural-spirituale) ale elevului la standardele educaţionale, dar şi la ritmul propriu de formare/dezvoltare al acestuia. De aceea, proiectarea, gestionarea şi monitorizarea subsistemului evaluării şcolare include cu necesitate şi autoevaluarea, care întregeşte imaginea despre sine a elevului din perspectiva judecăţii de valoare emise de profesor, dar care judecată însă este de origine colectivă, socială, profesorul reprezentînd, în mare, materializarea subiectivă a demersului obiectiv (social) pentru calitatea şi modalitatea formării/dezvoltării identităţii celui educat.

Prin urmare, şi *funcţiile pedagogice* ale evaluării şcolare, cărora li se atribuie de către majoritatea autorilor declanşarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) şi chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calităţii activităţii didactic-educative pe coordonata corespondenţelor curriculare dintre obiectivele pedagogice, conţinuturile pedagogice şi metodologia pedagogică (de predare-învăţare-evaluare) – *de informare pedagogică* (interpretarea şi verificarea rezultatelor şcolare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative), *de diagnoză pedagogică* (interpretarea şi verificarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative), *de prognoză pedagogică* (decizii cu valoare anticipativă, de stimulare a activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare) [cf. S.Cristea, 4, p. 133] – ar trebui înţelese nu doar ca valori în funcţiune ale unor elemente ale sistemului educaţional (obiective, conţinuturi, metodologii, management etc.), ci, întîi de toate, ca valori formate/în devenire ale *identităţii personalităţii* celui educat.

Un argument semnificativ în acest sens îl reprezintă, de exemplu, cele 4 moduri prin care evaluarea influenţează procesul învăţării, marcate de P.Bradfoot, trei dintre ele fiind axate anume pe personalitatea în devenire a celui educat:

1. Prin evaluare elevii sînt motivaţi spre învăţare. Dacă rezultatele evaluării sînt pozitive elevul are încredere în el şi succesul şcolar îl motivează. Efectul opus – insuccesul şcolar – generează demoralizarea elevului şi nu întotdeauna un eşec îl determină să înveţe mai mult.
2. Prin evaluare profesorul şi elevii decid care sînt carenţele învăţării şi pe ce trebuie să pună accentul.
3. Evaluarea îi ajută pe elevi să ştie cum să înveţe.
4. Evaluarea îi ajută pe elevi să aprecieze efortul învăţării [5, p. 87].

Cu toate acestea, rezultatele învăţării (*rezultatele şcolare*) sînt condiţionate esenţial de *ce* (conţinuturile educaţionale) şi *cum* (metodologiile educaţionale) predau *profesorii*. Ca unul dintre cei doi factori subiectivi principali ai educaţiei, profesorul se manifestă în această calitate prin *măiestria profesională*. Valorile pe care le promovează însă sînt determinate social: scopul educaţional şi sistemul de obiective, conţinuturile educaţionale şi metodologiile predării-învăţării-evaluării, modul în care este administrat procesul de învăţămînt (managementul educaţiei) etc., precum şi principiile pe care se desfăşoară acesta, sînt social determinate, adică îi sînt delegate profesorului de către comunitatea umană, el trebuind să le realizeze efectiv. În final, o evaluare şcolară *pozitivă* (=corectă, competentă, eficientă) schimbă comportamentul elevului, provocîndu-l la gîndirea propriei activităţi de învăţare/formare/dezvoltare. Această activitate fiind cu deosebire una intelectual-spirituală, se produce astfel fenomenul *gîndirea gîndirii* (Aristotel): elevii cugetă asupra a ceea ce au de realizat şi îşi conştientizează acţiunile, precizează punctele în care au nevoie de ajutor. În aşa mod se realizează şi autoevaluarea, prin care îşi cunosc potenţialul intelectual-spiritual şi de cunoaştere. În acest moment al actului educaţional poate interveni profesorul, ghidîndu-i pe elevi spre dezvoltarea capacităţii de autoevaluare şi ajutîndu-i să adopte un program şi un sistem de învăţare propriu. Dar toate aceste acţiuni au valoare educaţională doar în cazul în care sînt raportate la nevoia şi procesul de formare a identităţii personalităţii elevului.

Ca dimensiune socială, evaluarea şcolară reprezintă demersurile cu privire la educaţie şi învăţămînt ale structurilor şi comunităţilor sociale, politice, economice şi cultural-spirituale (inclusiv educaţionale), manifestate la scară naţională, regională (zonală) şi locală, prin exponenţii acestora – partidele şi personalităţile politice, ale culturii, ştiinţei, educaţiei, religiei şi bisericii, mass-media, ONG-urile.

Sfera de reprezentare socială a evaluării include:

a) evaluarea instituţiilor şcolare;
b) evaluarea colectivului didactic, comisiei metodice;
c) evaluarea elevilor [4, p. 136].

Dintre funcţiile evaluării şcolare cu valoare socială, care vizează calitatea învăţământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural şi economic la nivel de politică a educaţiei, distingem:

a) *funcţia de validare socială* a produselor sistemului de învăţământ, la diferite niveluri de integrare şcolară şi profesională;
b) *funcţia de orientare socială, şcolară şi profesională,* la diferite niveluri de decizie, care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educaţiei (profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii locale etc.);
c) *funcţia de selecţie socială, şcolară şi profesională,* la diferite niveluri de clasificare şi ierarhizare a rezultatelor activităţii didactice exprimate în termeni de proces şi de produs [*Ibidem*, p. 132].

Evaluarea şcolară este strîns legată de contextul social, economic şi politic al unei ţări, deoarece sistemul educaţional îi pregăteşte pe toţi cetăţenii pentru inserţia social-politică, profesional-economică şi cultural-spirituală. O evaluare incorectă şi ineficientă îi poate determina pe subiecţii educaţi să manifeste comportamente şi atitudini care să creeze tensiuni în comunitatea şcolară, socială, profesională etc. Şi invers, o evaluare şcolară competentă este eficientă anume pentru contribuţia sa substanţială la formarea unor personalităţi libere, dar şi responsabile social-politic, profesional-economic şi cultural-spiritual.

Or, evaluarea şcolară nu totdeauna este obiectivă/nu poate fi obiectivă în totalitate – căci este realizată de către subiecţi, adică de către oameni subiectivi – de aceea ea reprezintă nu numai o importantă acţiune educaţională, dar şi un punct mereu sensibil al sistemului de învăţământ.

Valoarea social-politică a evaluării şcolare este subliniată, de exemplu, de P. Bradfoot, care acum zece ani afirma că „evaluarea este cel mai puternic instrument politic în educaţie" [5, p. 28].

Afirmaţia are un subtext de o semnificaţie foarte importantă, ea constînd în faptul că evaluarea, în general, şi evaluarea şcolară, în special, reprezintă o acţiune de încurajare sau de diminuare a identităţii subiectului evaluat. Cu atît mai sensibil este percepută evaluarea de către elevi, care se află abia în procesul constituirii *identităţii* personale, de aceea orice acţiune evaluativă în acest context are semnificaţii şi repercusiuni deosebite. Fiecare individ are o anumită identitate, care reprezintă esenţa fiinţei sale. Aceasta însă este conştientizată într-un fel de către individul însuşi şi mai mult sau mai puţin în alt fel de către alţi oameni şi/sau grupuri sociale. În cazul în care evaluarea din afară este, în mare, conformă cu reprezentările individului despre propria sa valoare ca fiinţă umană (=identitate personală), aceasta este apreciată de către individul respectiv ca o evaluare pozitivă, căci îl încurajează în propria sa identitate.

Este suficient însă ca evaluatorul să realizeze o evaluare greşită sau insuficientă, chiar şi în aspecte neesenţiale fiinţei celui evaluat, şi subiectul evaluat va aprecia această acţiune ca pe una ce atentează la identitatea sa.

Pentru una din orele de limba şi literatura română elevii din clasa a V-a au avut de pregătit o compunere gramaticală în care să descrie cea mai dragă persoană. Florin a fost singurul elev care a declarat că nu şi-a făcut tema. La jumătatea orei, colegul său de bancă mi-a spus (*C.T.*) *că Florin scrisese de fapt tema, dar nu era o compunere, ci o poezie despre mama sa, pe care însă nu vrea să o citească, de teamă că ceilalţi colegi vor rîde de el.*

La sfîrşitul orei, Florin m-a întrebat dacă poate citi poezia scrisă de el. A citit poezia cu o voce joasă, uitîndu-se tot timpul în hîrtie, mişcîndu-şi piciorul drept înainte şi înapoi şi trăgîndu-se de gulerul cămăşii. Cînd a terminat, colegul lui din ultima bancă a spus: "N-am auzit nimic. Poţi să mai citeşti o dată poezia, mai tare?". Florin a spus: "Nu" şi s-a aşezat.

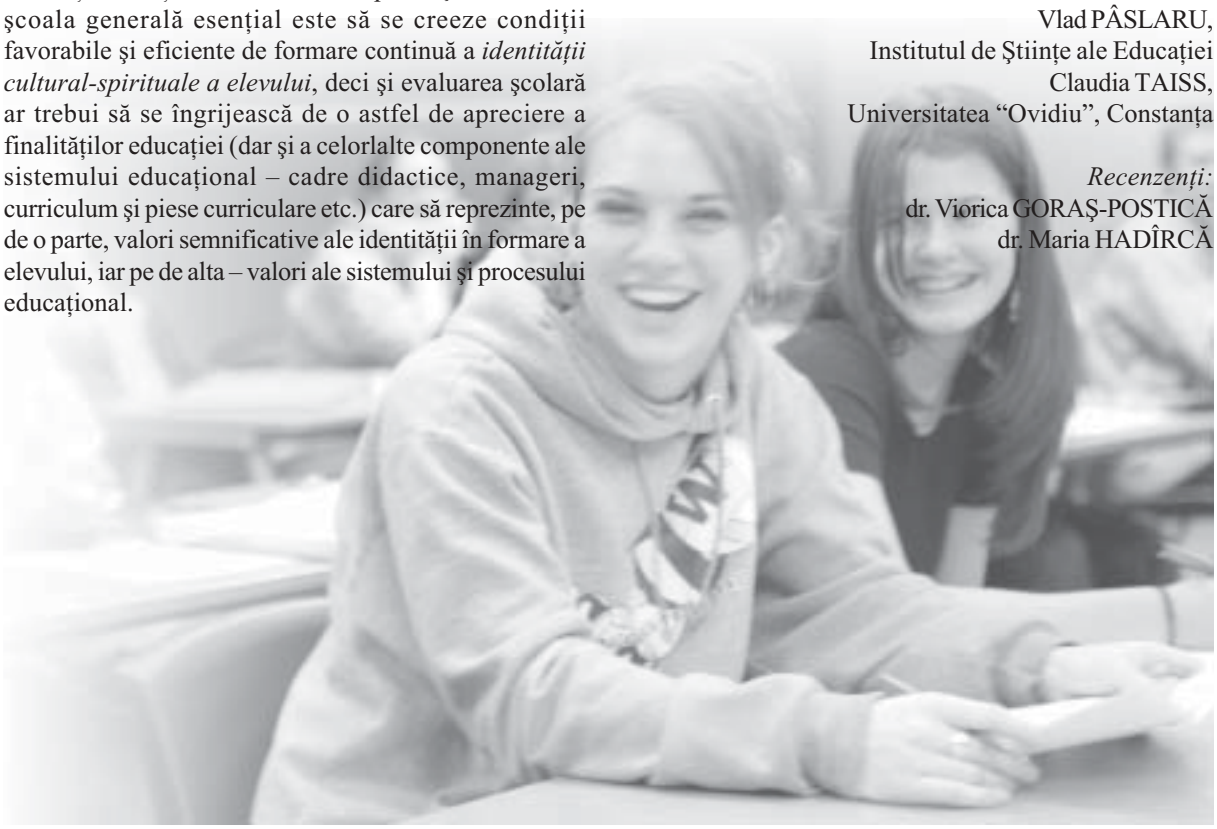
Interpretare. Florin dovedeşte un talent literar real pentru vîrsta lui, dar nu are încredere în forţele sale (*univers intim – identitate personală*). Nu-i place să citească în faţa clasei şi îi este teamă de reacţia celorlalţi (*socializare slabă*). Refuzul de a citi încă o dată poezia se datorează probabil timidităţii sale (*univers intim puţin socializat – unitatea intim-social formată la nivel rudimentar*) şi faptului că nimeni nu l-a încurajat pînă acum să facă acest lucru (*absenţa influenţei unui factor de socializare*). Talentul său trebuie stimulat (de către *factori educaţionali – adică sociali*), ca şi încrederea de sine, ambele dimensiuni ale personalităţii/identităţii sale – *intimă* şi *socială* (recitarea propriei poezii în faţa clasei este un act social) – urmînd să se constituie într-un tot întreg – *identitatea personală*.

Legătura organică a celor două dimensiuni ale evaluării şcolare, *educaţională* şi *socială*, devine evidentă mai ales în cazul în care încercăm o radiografie a atitudinilor sociale faţă de educaţie, în general, şi faţă de evaluarea şcolară, în special. Astfel, dinspre social ne vin prea puţine opinii despre programele şcolare neadaptate particularităţilor de vîrstă ale elevilor, despre manualele şcolare slabe sau suprasolicitante, despre profesorii slab pregătiţi sau despre cei prea exigenţi (în ultimă analiză, un profesor prea exigent este şi el un profesor slab pregătit sub aspect psihopedagogic!), dar se emit foarte multe opinii despre proiectarea şi administrarea incorectă a examinării şcolare. Acestea bulversează anual întreaga societate, constituind un subiect chiar şi pentru parlamentari: deconspirarea testelor de evaluare pentru admiterea absolvenţilor moldoveni la studii în România în 2001 [cf. 6]; reiterarea aceleiaşi acţiuni în România, în 2006, în urma cărora s-au iscat scandaluri politice, fiind în consecinţă operate chiar şi remanieri în conducerile centrale ale învăţământului din cele două ţări.

Cu toate acestea, socialul nu a fost în stare să schimbe esențial situația, dintre cele trei componente ale procesului educațional, *predare-învățare-evaluare*, cea din urmă fiind – şi este! în măsură mai mare neglijată, acordîndu-i-se de-a lungul anilor o importanță necorespunzătoare valorii sale educativ-formative. La nivel social, dar şi educațional, în special managerial, faptul dependenței calității educației de modul de concepere şi proiectare a evaluării şcolare nu este conştientizat decît la modul general, fenomen atestat chiar şi în țările dezvoltate [cf. T. Haladyne, 2]. Societatea susține ideologic şi financiar evaluarea, dar pune accentul pe pregătirea absolvenților pentru inserția oportună în social-economic. Deşi în esență între şcoală, familie şi societate se atestă o unitate a influențelor educative la nivel axiologic şi metodologic, şcoala şi familia se mai îngrijesc şi de universul intim al elevilor, adică de formarea identității lor cultural-spirituale, şi uneori refuză o socializare excesivă a lor, chiar ocrotindu-i de social, pentru a nu fi influențați malefic de fenomenele sale negative, generalizate de sintagmele *influența străzii*, *educație de cartier*, *spirit de gaşcă* etc.

Se constată astfel că dimensiunile educațională şi socială ale evaluării şcolare interacționează, această acțiune putînd avea atît valori pozitive, cît şi repercusiuni nedorite în educația elevilor.

Or, definirea evaluării şcolare, aşa cum arată discriminarea esenței acesteia, ar trebui să pornească de la esența educației la o anumită treaptă de şcolaritate. În şcoala generală esențial este să se creeze condiții favorabile şi eficiente de formare continuă a *identității cultural-spirituale a elevului*, deci şi evaluarea şcolară ar trebui să se îngrijească de o astfel de apreciere a finalităților educației (dar şi a celorlalte componente ale sistemului educațional – cadre didactice, manageri, curriculum şi piese curriculare etc.) care să reprezinte, pe de o parte, valori semnificative ale identității în formare a elevului, iar pe de alta – valori ale sistemului şi procesului educațional.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Roegiers, X., *Manuel scolair de developpement de competences dans l'eseignement /BIEF*, Departement de Science de l'education de l'URL, 1998; Vl.Pâslaru, *Evaluarea – al patrulea pilon al reformei şcolare*/*Didactica Pro…,*2005, nr. 5-6 (33-34), p. 34-37.
2. Haladyne, T., *Developing and Validating Multiple-Choice Test Issues*, Lawerence Erlbaum associates Publishers, UK, 1994.
3. Pâslaru, Vl., *Valorile educației din perspectivă curriculară,* în: *Sinergia conceptelor educaționale moderne. Sinteze din ştiințele educației*/Institutul de Ştiințe ale Educației, Chişinău, 2000, p. 4 -7; Vl. Pâslaru, L. Papuc, I. Negură et al. *Construcție şi dezvoltare curriculară*. Partea I. Cadrul teoretic. Chişinău, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", 2005.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Grupul editorial *Litera Internațional*, 2000.
5. Bradfoot, P., *Assessment and Learning: Power or Partenership,* în: Goldstein, H., Lewis, T., *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues*, John Wiley UK, 1996.
6. *Timpul,* 4.01.2002; *Timpul,* 15.02.2002.

Vlad PÂSLARU,
Institutul de Ştiințe ale Educației
Claudia TAISS,
Universitatea "Ovidiu", Constanța

Recenzenți:
dr. Viorica GORAŞ-POSTICĂ
dr. Maria HADÎRCĂ

Reprezentarea pedagogică a categoriilor de performanță



Adrian **GHICOV**

Ministerul Educației și Tineretului

This article proposes an approach of the issue of the pupils' feats from the aspect of feat categories, which deepens the cognition of feat feature as the noticeable learning product. The pupil's maturity reflects in feat demonstration and the actions of forming these feats is a decisive reference point in different educational manoeuvres. Approaching the feat concept at a different understanding level is the reference objective of the given material.

În prezent educația este plasată într-un nou context sociocultural, iar elevul este orientat să aleagă din mai multe alternative, spre cîștigul autonomiei și acțiunii personale. Un prim element care facilitează acest lucru în termeni de aplicabilitate îl constituie conceptul de *performanță* și valențele ei pedagogice. Modalitatea în care performanța determină discursul educațional și modul în care acest proces conturează succesul obținut de către elev se compune din diferite elemente, organizate într-o anumită structură, ultima treaptă fiind ocupată de cele fundamentale, cu caracter definitoriu.

Școala modernă este marcată de cîteva scopuri: pregătirea noii generații pentru necesitățile manifestate pe plan social, cultural, economic; transmiterea cunoștințelor și formelor de cunoaștere care permit elevului dobîndirea unei viziuni *realiste și raționale* asupra lumii; facilitatea procesului de realizare a *potențialului unic* al fiecărui elev etc.

În acest sens, studiul performanței se plasează în contextul noilor cerințe, generate de dominanta informațională, iar elevii se situează într-un spațiu educațional definit de organizarea și conectarea informațiilor dintr-o perspectivă performatoare, într-un mediu educațional apropiat de realitatea complexă pentru care sînt formați.

Actualmente, gîndirea pedagogică este puternic angajată în rezolvarea aspectelor legate de obiective și competențe, pe care le implică orientările moderne, însă pierde din vizorul metodologic performanțele elevilor, ca rezultate și produse ale învățării. Problemele performanței elevului, precum și ale metodelor de stimulare a rezultatelor, generează o abordare întemeiată, cu șanse sporite de a evita erorile și de a oferi soluții rezonabile, susceptibile de dezvoltări ulterioare. Performanța urmează să intre mai activ în sfera pedagogiei, care se schimbă dinamic, pe măsură ce practică metode active și concepe acțiunea educațională la scara vieții elevului, aducîndu-și contribuția la explicarea și dezvoltarea actului performant. Astfel, performanța devine o cale caracteristic umană, prin care personalitatea elevului este scoasă din „a putea", eliberîndu-se și participînd, în mod activ și irepetabil, la „a produce concret". Este necesar ca personalitatea să se afle în primul plan al premiselor performanței, deoarece performanța reprezintă indicatorul potențialului elevului, factorul hotărîtor și responsabil de însăși calitatea atributelor performative. Atît procesul, cît și performanța ca produs sînt de mare semnificație educațională, deoarece performanța nu trebuie să aparțină unei elite, ci să se producă zilnic și în cele mai variate circumstanțe, fiecare elev avînd dreptul la afirmarea valențelor sale de performanță.

Pedagogia urmează să conștientizeze nevoia acută de performanță, ceea ce va conduce la transformarea ei într-un adevărat ***zeitgeist*** sau spirit al timpului. Convertirea practică a acestor idealuri legate de performanță presupune antrenarea în serviciile ei a instituțiilor educaționale și a întregii ambianțe educative.

Un șir de studii în domeniu au arătat că rezultatele concrete ale elevilor indică performanța acestora (R. Gagne, V. de Landsheere, G. de Landsheere, M. Minder, M. Mircescu, S. Cristea), însă nu a fost dezvăluit specificul unui posibil demers de formare a performanțelor ca un comportament real observabil și un rezultat măsurabil.

În felul acesta, se impune tot mai evident un nou tip de educație umană, fie ca un proces de „hrănire" cu idei în scopul de a scoate pe cineva dintr-o stare inferioară și a-l ridica la una superioară – culturală, fie ca o creștere, adică dezvoltarea inteligenței, afectivității, voinței, afirmă M. Călin [1, p.13]. Sensul actual al educației se prezintă ca o împotrivire ignoranței și inculturii. Învățarea de menținere este la început de mileniu, învățarea devine anticipativă, de progres, creativă și vizează cultivarea unor trăsături de personalitate, cum sînt: flexibilitatea și capacitatea de transfer a achizițiilor în domenii variate, disponibilitatea pentru asumarea riscului și responsabilității, spirit activ etc., relevă M. Mircescu [2, p. 15]. Dacă școala tradițională forma personalitatea

pentru viitor cu informaţiile şi cunoştinţele trecutului, azi este necesară prospectarea viitorului pentru a forma elevul în *perspectiva devenirii*. În acest sens, J. Galsworthy spunea: „dacă nu gîndeşti la viitor, nu poţi să-l ai" [Apud 2, p. 16]. Şcoala trebuie să-şi asume a preda viitorul.

Referindu-se la rolul educaţiei, M.Mircescu susţine că nu ne putem permite luxul de a lăsa neîntrebuinţate talentele şi energiile umane ce zac într-un rezervor imens al umanităţii [2, p. 79], iar G.Văideanu subliniază faptul că, prin funcţiile ei, educaţia pune în valoare cea mai preţioasă energie – energia umană, furnizînd un agent al dezvoltării care, prin calitatea lui, are un impact direct asupra calităţii vieţii sociale [3, p. 20]. Tot el vorbeşte de „claviatura calităţii" ca despre o treaptă nouă şi esenţială a şcolarizării.

De fapt, condiţia principală a educaţiei este aceea ca ea să se facă cu multă responsabilitate, răspunzînd la întrebarea: *Dar care este scopul unei bune realizări a actului educaţional?*. Probabil, în primul rînd, acela de a permite individului să-şi trăiască viaţa din plin, afirmă R.Gagne şi L.Briggs, de a realiza un ideal de valorificare eficientă a minţii şi a corpului cuiva în cadrul trăirii depline a vieţii ca un standard de excelenţă sau performanţă [5, p. 11].

Asimilarea *informaţiei* se realizează prin reintegrarea acesteia în sistemul anterior de cunoştinţe ale elevului.

Considerată drept o capacitate umană, atitudinea constituie o stare persistentă care modifică deciziile elevului cu privire la acţiunea de urmat. Performanţa influenţată de o atitudine reprezintă *alegerea unui mod de acţiune personală*. În accepţia lui R.Gagne, atitudinile sînt stări complexe ale organismului uman, care influenţează comportamentul elevului [5 p. 74], de fapt, alegerea unei acţiuni de către elev. O definiţie a conceptului poate fi următoarea: atitudinea este o stare internă care influenţează alegerea de către elev a acţiunii faţă de un obiect, o persoană sau un eveniment. Atitudinea este o stare interioară provenită din observaţii ale comportamentului, dar nu înseamnă însuşi comportamentul. Această definiţie implică faptul că atitudinile trebuie evaluate în termenii alegerii acţiunii personale de către elev. Ca rezultate ale educaţiei, capacităţile umane sînt specificate în termeni de performanţă, care se bazează pe obiective comportamentale sau *obiective performative.* Aceste obiective identifică *rezultatele aşteptate* ale procesului de învăţare. Ele se referă la categoriile performanţei elevului, *care pot fi observate în mod sigur.* În cadrul fiecărei categorii se aplică aceleaşi condiţii, indiferent de disciplina şcolară. În **categoriile de performanţă,** conform lui R. Gagne, se includ: (a) formarea intelectuală a elevilor, (b) a strategiilor cognitive, (c) pentru asimilarea informaţiei factuale, (d) formarea atitudinilor [5, p. 21]. Astfel, pentru elev devin posibile mai multe tipuri de performanţe prin fiecare tip de capacitate cultivată. Competenţele intelectuale pot fi uşor observate şi sînt depline întotdeauna în termeni operaţionali, ele pot fi puse în relaţie cu o clasă de performanţe umane, adică raportate la un produs pe care un elev bun este capabil să-l realizeze. Competenţele intelectuale, afirmă R. Gagne, se construiesc prin *supraetajare*, pentru a forma structuri intelectuale din ce în ce mai complexe. Prin mecanismul de transfer al învăţării, ele fac posibilă o competenţă intelectuală mereu crescîndă [5, p. 23]. Ele îl fac pe elev ***competent,*** capabil să răspundă la stimulii conceptuali ai mediului educaţional, ele sînt tipuri de capacităţi care determină ce poate face elevul şi sînt strîns legate de descrierea rezultatelor, ele au o natură cumulativă, fiecare dobîndindu-se cu ajutorul celei precedente, în mod previzibil.

Strategiile cognitive sînt capacităţi ce guvernează comportamentul de învăţare şi de gîndire al elevului şi controlează comportamentul de învăţare, pe care Bruner l-a numit *comportament matemagenic,* iar Skinner *comportament de autodirijare.* Aceste competenţe se pot îmbunătăţi într-o perioadă de timp relativ lungă [5, p. 34]. Cînd elevul devine capabil să utilizeze, de exemplu, metoda inducţiei, el o poate utiliza ca strategie într-o diversitate de situaţii extrem de variate în calităţile lor descriptive. Performanţa pe care o face posibilă strategia cognitivă a inducţiei este rezolvarea în mod eficient a unei varietăţi de probleme practice; această varietate este necesară, deoarece strategia cognitivă nu se poate însuşi din una sau două soluţionări de probleme. Strategia cognitivă este, de fapt, un tip special de competenţă intelectuală, o *deprindere organizată intern*, care dirijează comportamentele elevului. Prin urmare, în mod special, strategiile cognitive au ca obiect procesele de gîndire ale elevului, determinînd cît de creativ şi de fluent este modul său de gîndire şi cît de critic este spiritul în care gîndeşte [5, p. 60]. Performanţa, în acest caz, presupune găsirea unor soluţii noi la situaţiile problematice, în care nici clasa soluţiei, nici maniera specifică de rezolvare nu sînt precizate pentru elev.

Numărul mare de date informative, pe care şi le însuşeşte elevul, este o parte esenţială a învăţării, deoarece, fără un anumit volum de informaţie, învăţarea oricărei materii nu poate avea continuitate, *nu poate avea substanţă.* Există două motive principale pentru a dori un grad înalt de certitudine în dobîndirea cunoştinţelor: anumite informaţii sînt necesare pentru ca un elev să-şi continue învăţarea în cadrul unei teme sau al unui subiect. Acesta este un corpus de informaţii fundamentale, care face învăţarea ulterioară mai eficientă; o anumită parte de informaţii poate fi utilizată de persoană pe tot parcursul vieţii. Cînd informaţiile sînt organizate în corpusuri de date şi generalizări interconectate, avem de a face cu anumite *cunoştinţe*, constată R. Gagne [5, p. 67].

În contextul cunoaşterii, *prelucrarea informaţiei* este o activitate preponderent psihică şi constă în atribuirea unor semnificaţii ansamblului de semne percepute. La această etapă elevul însuşeşte informaţia, integrînd-o în propriul sistem de cunoştinţe; *selectarea informaţiei*

constă în identificarea noutăţilor din ansamblul de cunoştinţe oferite de profesor sau de altă sursă; *înţelegerea informaţiei* constă în atribuirea unor conţinuturi exacte formelor percepute şi integrarea noutăţilor în sistemul anterior de cunoştinţe; *evaluarea informaţiei* se bazează pe procesualitatea intelectuală – prezintă interes două criterii, în funcţie de care elevul decide asupra valorii informaţiei: criteriul de validitate stabileşte poziţia informaţiei pe dimensiunea *adevărat-fals;* criteriul de interes stabileşte poziţia informaţiei pe dimensiunea *util-inutil*; *interpretarea*. Formarea atitudinilor se fundamentează, în accepţia lui R.Gagne, pe organizarea contingenţelor de învăţare şi presupune faptul că, dacă un element de cunoaştere care trebuie învăţat este urmat de o activitate preferată sau de o recompensă, în aşa fel încît ultima să fie contingentă cu efectuarea primei, aceasta ilustrează prototipul de bază al învăţării. Ca performanţă, atitudinea este indicată de opţiunea pentru o clasă de acţiuni personale.

Odată formate, toate aceste capacităţi pot fi observate iarăşi şi iarăşi într-o varietate de performanţe ale elevului. Ele sînt numite capacităţi, specifică R.Gagne, deoarece fac posibilă predicţia multor manifestări particulare ale performanţei elevului. Capacităţile, pînă la momentul în care sînt uitate, sînt demonstrate ca performanţe şi nu se identifică cu ele, ci *mediază performanţele* [5, p. 35].

Pentru exemplificare propunem o secvenţă aplicativă ce vizează valorificarea inteligenţei în vederea formării performanţelor în baza probei *Autochestionare*, în care elevul este solicitat să „discute" cu sine, să judece eul său prin atitudine personală, elaborînd o informaţie factuală reversibilă, care reflectă atitudinea lui faţă de învăţarea limbii şi literaturii române. Prima acţiune prevede ca elevul să formuleze 10 întrebări, a doua – să formuleze cîte 10 răspunsuri în 2 variante diferite.

Conduita formulării întrebărilor în cadrul acestei probe se caracterizează prin poziţia activă a elevilor, prin atitudinea constructivistă şi criticistă, aspecte ce se dispensează din cadrul multifuncţional al întrebărilor şi răspunsurilor emise. Întrebările sînt orientate, în temei, pe următoarele domenii esenţiale ale experienţei posibile şi viitoare a elevilor: (a) atitudinea afectivă faţă de disciplina şcolară respectivă: *De ce prefer limba şi literatura română? Limba şi literatura e disciplina preferată? Cine m-a făcut să îndrăgesc limba şi literatura română? De ce limba şi literatura română trebuie studiată în şcoală?* (cl. IX); (b) necesitatea învăţării: *De ce trebuie să învăţăm limba română? Pentru ce avem nevoie de limba şi literatura română? În ce domenii îmi va fi de folos limba şi literatura română? Cu ce mă ajută studierea limbii şi literaturii române?* (cl. IX); *La ce foloseşte studierea procurii, cererii? De ce trebuie să cunosc algoritmul analizei morfo-sintactice a unei părţi de vorbire sau de propoziţie?* (cl. XII); (c) stabilirea esenţei: *Ce este limba română? Cu ce poate fi asemuită limba şi literatura română?* (cl.IX); (d) influenţe: *Ce a cultivat în mine cunoaşterea limbii şi literaturii române? Ce înseamnă cărţile pentru mine?* (cl.IX); (e) domeniul cognitiv: *Care sînt autorii mei preferaţi*? (cl.IX); (f) investigaţia: *E suficient să lucrez numai cu manualul de limbă?* (cl.IX); (i) funcţionalitatea: *În ce domeniu este utilă limba şi literatura română?* (cl.IX); de constatare a faptelor: *Cum se dezvoltă limba română în general? De ce nu ne alegem singuri operele pe care dorim să le studiem? La ce compartiment al limbii române întîlneşti dificultăţi?* (cl.IX).

Dacă ne referim la caracterul şi funcţionalitatea răspunsurilor în prima variantă, constatăm că acestea reflectă un elev:

- reflexiv: *Pentru că limba şi literatura română mă fac să privesc lumea cu alţi ochi, plini de speranţă; Şi e foarte bine că în momentul acesta încercăm să descifrăm enigma cărţilor* (cl.IX); *Pentru că arta literară ţine de cultura generală; Ca să mă simt liberă cînd vorbesc cu auditoriul; Pentru a-mi îmbunătăţi capacitatea şi calitatea exprimării* (cl. XII);
- adînc sensibilizat: *Limba română înseamnă frumuseţea ce nu poate fi întotdeauna văzută, dar poate fi simţită; E o artă, o magie, o încercare reuşită de a folosi cuvîntul potrivit în contextul în care să dobîndească sens şi semnificaţie* (cl.IX);
- capabil de a compara fenomene: *Limba şi literatura română poate fi asemuită cu focul sacru ce arde în sufletul fiecăruia din noi* (cl.IX);
- care vede rolul şi importanţa limbii şi literaturii: *Mă ajută să cunosc lumea largă; Cuvîntul are un rol deosebit în viaţa omului, el devine armă în mîna acestuia*; *Îmi dezvoltă gîndirea; Ne ajută să comunicăm cu semenii noştri; cuvîntul este cea mai importantă unitate cu ajutorul căreia putem să comunicăm, să ne exprimăm gîndurile, sentimentele, emoţiile; Este de folos în vorbire, scriere şi conversaţie* (cl.IX); *Învăţ texte pentru a-mi extinde cunoştinţele, pentru a-mi îmbogăţi vocabularul şi a deveni o persoană sensibilă la frumos; Ca să fiu o persoană inteligentă* (cl. XII)*;*
- care îşi proiectează acţiunile: *Să nu încetez a citi literatură suplimentară; M-a făcut să pătrund în esenţa întregii omeniri; Trebuie să citesc şi să învăţ cît mai mult prin limbă şi literatură* (cl. IX);
- analizează retrospectiv*: Cînd a început să-mi placă acest obiect?* ca să răspundă: *Trebuia să-l îndrăgesc chiar din primele zile de şcoală, dar l-am îndrăgit din clasa III* (cl. IX);
- analizează critic: *Cîte cărţi preferate ai?* ca să răspundă sincer: *Am puţine cărţi preferate, 6-7 la număr*, *dar trebuie să am mai multe*: *15-16 cărţi* (cl. IX).

Răspunsurile în varianta a doua oferă o dovadă pentru strategia de formulare a răspunsului în prima variantă, reconstruind, ipotetic, baza experienţei personale, oferind mai multe alternative funcţionale. Un asemenea construct de argumentare caută să dovedească faptul că premisele şi conţinuturile desemnate sînt importante pentru fiecare, anume în versiunea pe care i-o conferă autorul dat. Preluînd esenţialmente ideile intrinseci actului său reflexiv, elevul elaborează aceste „contrarăspunsuri", testîndu-şi atitudinea şi proiectele. În măsura în care elevul este capabil să formuleze asemenea răspunsuri, el satisface cerinţele ce derivă din cadrul performării. Răspunsurile în această a doua variantă reflectă un elev:

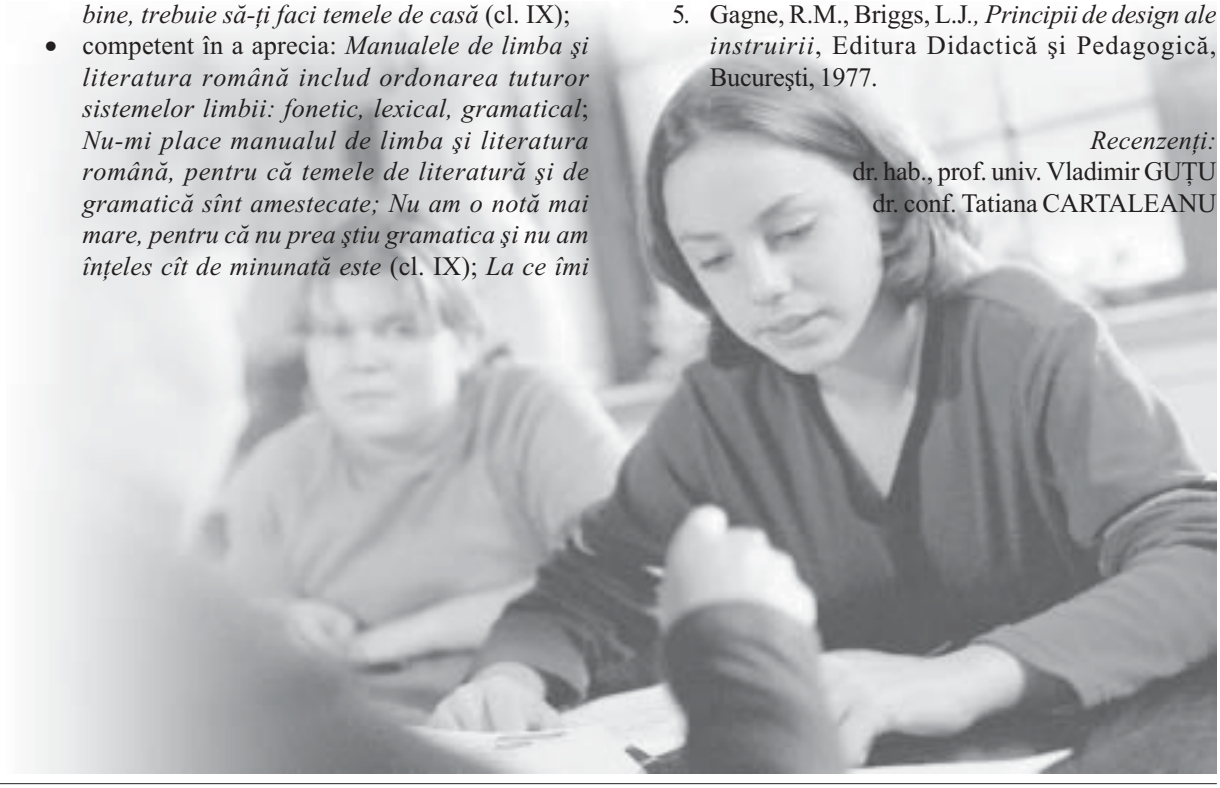
- orientat spre viitor: *Limba şi literatura română înseamnă baza creării unui viitor visat; Îmi place să citesc şi să aflu multe lucruri noi*; *Eu cred că, cu timpul, rolul limbii române va creşte simţitor pe arena internaţională* (cl. IX); *Este nevoie să citesc cărţi pentru a-mi dezvolta imaginaţia, să mă reprezinte inteligenţa şi intelectul să se dezvolte* (cl. XII)*;*
- convins în valoarea literaturii şi a limbii: *Cărţile sînt oglinda sufletului*; *Literatura română este un motiv pentru a mă mîndri cu patria mea; Limba maternă este fundamentul sufletului omenesc; Ea mă ajută să cunosc lumea, universul, dragostea* (cl. IX);
- axat pe acţiune concretă: *Pentru a şti mai multe, trebuie să depun un mai mare efort; voi şti a scrie corect şi frumos; mă va exprima mai frumos, se dezvoltă foarte mult intelectul; Ca să fie totul bine, trebuie să-ţi faci temele de casă* (cl. IX);
- competent în a aprecia: *Manualele de limba şi literatura română includ ordonarea tuturor sistemelor limbii: fonetic, lexical, gramatical*; *Nu-mi place manualul de limba şi literatura română, pentru că temele de literatură şi de gramatică sînt amestecate; Nu am o notă mai mare, pentru că nu prea ştiu gramatica şi nu am înţeles cît de minunată este* (cl. IX); *La ce îmi ajută limba română în viaţă?/Pentru cultura generală, îmi deschide noi orizonturi* (cl. XII).

Prin urmare, în contextul aspectelor abordate şi în baza valorificării rezultatelor acestui sondaj, putem **concluziona** că reorientarea şcolii spre sondarea viitorului în perspectiva devenirii elevului reclamă punerea în valoare a energiei lui prin „claviatura" calităţii, în vederea dobîndirii de performanţe, în a căror formare un rol deosebit îl are stabilirea punctului de reper la care se articulează noile achiziţii ale elevului. Specificarea capacităţilor elevului se face în termeni de performanţă, ca rezultat aşteptat, care poate fi observat, în mod sigur, şi în termeni de categorii de performanţă, ca formare intelectuală, strategică, de asimilare a informaţiei factuale, ca un comportament supraetajat. Un anumit rol în formarea performanţei o are atitudinea elevului, definită ca alegere, de către acesta, a unui anumit mod de acţiune personală. Atitudinea, în raport cu performanţa, implică capacităţile elevului, care nu se identifică cu ea, ci mediază performanţa.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Călin, M. *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative,* Editura ALL, Bucureşti, 1996.
2. Mircescu, M., *Educaţia pentru performanţă*, Editura Discipol, Bucureşti, 1999.
3. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
4. Minder, M., *Didactica funcţională. Obiective, strategii, evaluare*, Editura Cartier, Chişinău, 2003.
5. Gagne, R.M., Briggs, L.J.*, Principii de design ale instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.

Recenzenţi:
dr. hab., prof. univ. Vladimir GUŢU
dr. conf. Tatiana CARTALEANU



Hermeneutica pedagogică a textului



Tamara **CRISTEI**

Universitatea de Stat din Moldova

L'éducation linguistique de l'élève, comme objectif centrale de la discipline respective, nécessite une nouvelle perspective herméneutique, en partant de la compréhension de ce qui est non-dit dans le texte.

L'élève est sollicité de s'inclure dans un ensemble d'actes interprétatifs, où les compétences linguistiques jouent un rôle important.

La visualisation des voies possibles de la démarche éducative dans la réalisation de l'éducation linguistique par l'intermédiaire du texte devient une finalité de la réalisation des objectifs curriculaires, en partant de l'idée que l'élève reste toujours et dans diverses conditions, le premier destinataire du texte. La relation auteur du texte – élève - décodeur implique une stratégie coopérante, le texte étant dans un processus d'évolution permanente pour le lecteur.

Interpretarea unui text, care este un deziderat stipulat de curriculumul disciplinar actual atît la nivelul educației literar-artistice, cît şi la nivelul educației lingvistice, în special, se datorează factorilor pragmatici, afirmă cercetătorul U. Eco [1, p. 35]. Pentru a înțelege un text sînt necesare, fără îndoială, reguli care nu se pot reduce la cele ale unei gramatici a enunțului, dar, în acelaşi timp, ele nu admit nici abandonarea rezultatelor unei analize semantice a termenilor izolați, în afara textului, ca instrucțiuni *orientate către text*. Nu există un enunț care, actualizat din punct de vedere semantic în toate posibilitățile sale de semnificație, să nu necesite un co-text. Dar acest enunț are nevoie de un co-text actual, pentru că textul posibil era inițial sau virtual prezent în acelaşi spectru enciclopedic al sememelor care îl compun. O unitate semantică constituie, în însăşi structura sa, un potențial *program narativ* [1, p. 41].

Cercetătorul lansează una dintre cele mai neaşteptate idei şi anume aceea că **viața de toate zilele apare ca o rețea textuală,** în care motivele şi acțiunile, expresiile emise în scopuri comunicative, acțiunile pe care le provoacă, devin elemente ale unui țesut semiotic în care orice lucru îl interpretează pe oricare altul. Nu există termen care, fiind inițial o propoziție şi un argument, să nu semnifice textele posibile în care va putea sau ar putea fi introdus [1, p. 76]. Un text, aşa cum apare în **manifestarea sa lingvistică,** reprezintă un lanț de stratageme expresive, care trebuie să fie actualizate de către destinatar, şi fiecare mesaj postulează o **competență gramaticală** din partea destinatarului, chiar dacă mesajul este emis într-o limbă cunoscută. Un text se distinge de alte tipuri de expresie printr-o complexitate mai mare, iar motivul principal al complexității sale îl constituie tocmai faptul că textul este întrețesut cu *non-spus,* precizează cercetătorul [*Ibidem*, p. 81]. Şi anume din această cauză, constatăm, un text necesită acte de cooperare active şi conştiente din partea elevului. În acest caz, elevul urmează să: (a) actualizeze propria pregătire enciclopedică, astfel ca să înțeleagă, să zicem, întrebuințarea verbelor; (b) să depună un efort cognitiv pentru a extrage în baza utilizării formelor gramaticale unele concluzii; (c) să găsească spațiile albe şi să le umple; (d) să ajute textul să funcționeze etc.

Un text este produs pentru cineva care îl actualizează, chiar dacă nu se presupune că acest cineva să existe în mod concret şi empiric. U. Eco emite prima dintre renumitele sale teze: **Competența destinatarului nu este în mod necesar aceea a emitentului.** Pentru a decodifica un mesaj verbal, sînt necesare, în afara competenței lingvistice, o competență variabilă în funcție de împrejurări, o capacitate de a declanşa presupoziții. A doua teză: **Textul este un produs a cărui soartă interpretativă trebuie să facă parte din propriul mecanism generativ** [1, p. 83]. Următoarea teză a interpretării, formulată de U. Eco, spune în felul următor: **Într-un text, autorul vrea, de obicei, să-l facă pe interpret să învingă mai curînd decît să piardă. Iar cititorul deficitar din punct de vedere enciclopedic va fi mai devreme sau mai tîrziu „pîndit la strîmtoare"**. A patra teză: **Un text nu doar se bazează pe o competență, el contribuie la producerea ei**. A cincea teză: **Oricîte interpretări ale textului ar fi posibile, fiecare trebuie să fie ecoul alteia aşa încît ele să nu se excludă, ci să se confirme reciproc** [1, p. 91]. Prin urmare, concluzia pe care o putem trage este că noțiunea de interpretare implică întotdeauna o dialectică între strategia autorului şi răspunsul elevului ca cititor.

Un text este un construct sintactico-semantico-pragmatic a cărui interpretare prevăzută face parte din propriul proiect generativ; este un sistem de noduri sau de „articulații" care aşteaptă şi stimulează cooperarea cu

cititorul. Conținutul unui text coerent, chiar dacă este conceput ca încheiat de către autor, elevului cititor i se prezintă în devenire: el actualizează porțiuni succesive, propoziții consistente, observă o disjuncție de probabilități, în baza experienței sale. Elevul este chemat să colaboreze la dezvoltarea conținutului, anticipîndu-i stările succesive, elaborînd anumite previziuni. După lectură, își dă seama dacă textul i-a confirmat sau nu previziunile. Finalul textului nu verifică numai ultima anticipare a elevului cititor, ci și anumite anticipări trecute ale sale. În elaborarea acestor previziuni, el ia o anumită atitudine propozițională (crede, dorește, urează, speră, se gîndește) privitoare la modul în care vor evolua lucrurile. Făcînd astfel, configurează un posibil curs al evenimentelor sau o posibilă stare de lucruri, adică riscă ipoteze cu privire la structurile de **lumi posibile** [1, p. 177].

U. Eco face o diferențiere între cooperarea interpretativă, despre care am vorbit, și hermeneutică. În viziunea sa, atunci cînd cititorul scoate la lumină ceva pe care autorul nu și-a proiectat să-l spună și pe care textul pare totuși să-l expună cu absolută claritate, este vorba despre hermeneutică, care descoperă în text adevărul pe care acesta îl oferă, îl dezvăluie, îl lasă să transpară [1, p. 232]. Astfel, precizarea respectivă este o idee foarte valoroasă pentru practica educațională, distincția respectivă implicînd diverse strategii și tactici de lucru în baza textului.

De asemenea, U. Eco reușește să definească textul ca **act de invenție** ce instituie un nou cod, fixează pentru prima oară corelația între elementele expresiei și cele date de conținut pe care sistemul semantic, pînă în acel moment, nu le definise și organizase încă [1, p. 242].

Hermeneutica, în viziunea lui I. Plămădeală, este responsabilă de refacerea integrității semantice a textului [2, p. 16], iar interpretarea, afirmă P. Cornea, „este una dintre activitățile centrale ale hermeneuticii, situată între comprehensiune și aplicare". Dar spre deosebire de comprehensiune, în care sensul se formează treptat și cumulativ, în pas cu avansarea în lectură, pe vectorul început-sfîrșit, interpretarea determină sensul prin examenul simultan al textului întreg. Interpretarea se întemeiază pe lecturi repetate și atente și tinde să respecte cu maximă fidelitate particularitățile și instrucțiunile textului, spre a identifica în mod optim ce spune și ce vrea să spună textul [3, p. 125].

Sarcina hermeneuticii, ca artă a înțelegerii, în viziunea lui F. Schleiermacher, constă în a **preîntîmpina dificultățile** în reconstituirea textului și în desfășurarea gîndirii [4, p. 31]. Hermeneutica a luat naștere din simpla practică a comprehensiunii și, deoarece nu a avut în vedere decît cazurile dificile, a devenit un agregat de observații. În felul acesta, concepția hermeneutică vizează identitatea limbii și modul de a combina ideile la autorul textului și la cel care-l receptează [4, p. 39]. Practica riguroasă a comprehensiunii pleacă de la faptul că neînțelegerea se prezintă spontan, iar înțelegerea trebuie voită și căutată punct cu punct. Această idee urmează să fie luată ca bază în activitatea de lucru cu textul.

Hermeneutica, sau teoria generală a interpretării, are, în accepția lui P. Ricoeur, sarcina de a căuta în text dinamica internă ce domină structurarea lui și puterea de a proiecta și a da naștere unei lumi care ar fi cu adevărat „lucrul textului". **Înțelegerea textului** presupune capacitatea de a relua în tine însuți travaliul de structurare a textului, afirmă cercetătorul, idee la care aderăm din perspectiva pedagogică a hermeneuticii textuale [5, p. 32]. Ceea ce constituie textul ca text, este faptul că sensul introdus în el **a devenit autonom față de intenția autorului** și față de primul său destinatar. **Intenția, situația, destinatarul originar** reprezintă locul nativ al textului, iar un text care s-a eliberat de acest loc nativ deschide numeroase posibilități de interpretare și descoperă o polisemie ce invită la o *lectură plurală.* **Orice interpretare îl situează pe interpret *in medias res* și niciodată la început sau la sfîrșit** [5, p.46]. Concluzionăm că, în măsura în care sensul unui text a devenit autonom față de intenția subiectivă a autorului său, chestiunea esențială nu este de a regăsi, în spatele textului, intenția pierdută, ci de a desfășura, în fața textului, „lumea" pe care el o deschide și o descoperă. Cu alte cuvinte, sarcina hermeneuticii este de a discerne „lucrul" textului. Atunci, elevul schimbă eul, care este propriul său dascăl, cu sinele, discipol al textului. Plus la aceasta, opțiunea pentru sens este „predispoziția cea mai generală a oricărei hermeneutici" [5, p. 51-53].

P. Ricoeur dă următoarea definiție: „hermeneutica este teoria operațiilor înțelegerii în legătura lor cu interpretarea textelor; ideea directoare fiind cea a efectuării discursului ca text" [5, p. 71]. Hermeneutica constituie astfel stratul obiectivat al înțelegerii, datorită structurilor esențiale ale textului. Dar a înțelege un text nu înseamnă a găsi un înțeles inert, ci a desfășura posibilitatea de existență indicată de text. *Înțelegerea* anticipează interpretarea. Iar a înțelege înseamnă a citi și **a se distanța,** care semnifică faptul că nu trăim nici în orizonturi închise, nici într-un orizont unic, de aceea se implică tensiunea dintre ceea ce este propriu și ceea ce este străin, jocul diferenței fiind inclus în punerea în comun. **Distanțarea** face parte din fenomenul textului ca scriitură, reprezentînd condiția interpretării, nu este numai ceea ce trebuie să învingă înțelegerea, ci și ceea ce o condiționează [5, p. 95]. După cum afirmă cercetătorul, drumul obligatoriu al înțelegerii este *explicația,* iar a interpreta înseamnă a explicita felul de a fi în lume desfășurat *în fața textului.* În consecință, "a înțelege înseamnă a te înțelege în fața textului. Nu a impune textului propria ta capacitate finită de a înțelege, ci a te expune textului și a primi de la el un sine mai lung" [5, p. 110]. În această pereche, înțelegere-interpretare, înțelegerea oferă fundamentul, adică cunoașterea psihologiei străine, iar interpretarea aduce gradul de

obiectivare, datorită fixării şi conservării pe care scrierea o conferă semnelor.

Interpretarea, în accepţiunea lui P. Ricoeur, are un caracter de apropriere – **interpretarea unui text se desăvîrşeşte în interpretarea de sine a unui subiect, care începe să se înţeleagă mai bine, se înţelege altfel sau chiar începe să se înţeleagă**. Interpretarea face să devină propriu ceea ce înainte era străin, învinge distanţa culturală şi fuzionează cu interpretarea de sine. Textul actualizat îşi reia mişcarea; el avea numai un sens, adică nişte relaţii interne, o structură, acum el are o semnificaţie; prin sens, textul avea o dimensiune semiologică, acum are, prin semnificaţia sa, o dimensiune semantică. A interpreta înseamnă a ne însuşi *hic et nunc* intenţia textului [5, p. 142].

Prin urmare, sarcina interpretării textului este infinită, fiindcă ceea ce vrem să sesizăm în momentul receptării este un infinit atît în trecut, cît şi în viitor. Această artă a interpretării poate entuziasma, iar dacă nu produce un entuziasm, ea este nesemnificativă. Nu există nici un text de interpretat care poate fi înţeles dintr-o dată, ci, dimpotrivă, fiecare lectură permite o mai bună înţelegere, mai ales prin faptul că acea cunoaştere prealabilă este îmbogăţită. Numai pentru ceea ce este nesemnificativ ne mulţumim cu ceea ce am înţeles dintr-o dată [4, p.42].

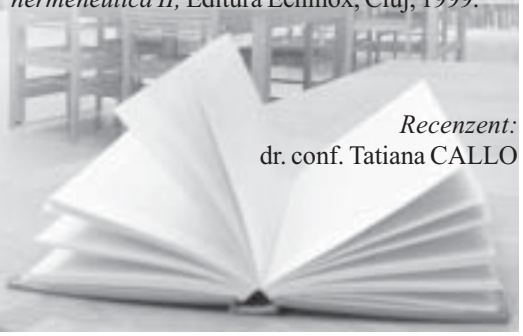
Pentru operaţia hermeneutică în şcoală este important să respecte următoarele norme, pe care le-am dedus prin sintetizarea ideilor expuse mai sus:

1. Creatorul însuşi nu este liber în creaţia sa, prin el se exprimă forţe mai puternice şi mai vaste decît el. Printre ele se află limba şi regulile impuse de specificul textului.
2. Textul trebuie înţeles mai întîi la fel de bine cum a făcut-o autorul lui şi apoi mai bine decît el.
3. Aşa cum orice text prezintă o dublă raportare, la **totalitatea limbii** şi **la totalitatea gîndirii** creatorului său, orice act de comprehensiune comportă două momente: a înţelege textul ca un decupaj din limbă şi a-l înţelege ca fapt al subiectului care gîndeşte.
4. Regula metodologică generală: (a) a începe cu o viziune de ansamblu asupra textului; (b) a avansa simultan pe toate laturile (perspectivele); (c) a nu se merge mai departe în procesul interpretării decît atunci cînd există un perfect acord între toate aspectele, în cazul unui anumit pasaj; (d) a merge înapoi, atunci cînd laturile nu sînt în acord, pînă unde se va descoperi eroarea de raţionament. În teorie ele se disting şi se tratează aparte, iar în practică le corelăm. **Interpretarea din perspectiva limbajului trebuie să fie premergătoare** [4, p. 45].
5. Într-un pasaj dat sensul fiecărui cuvînt trebuie să fie stabilit plecînd de la situarea lui într-un context. Fiecare cuvînt are o arie lingvistică determinată, de aceea, în procesul explicării nu se face apel la ceea ce nu face parte din această arie lingvistică. În acelaşi mod, întreaga scriere face parte, mai mult sau mai puţin, dintr-un context global şi dintr-un context imediat al fiecărui pasaj.
6. Dacă în text sînt conexate propoziţii cu un conţinut inegal, atunci conexiunea nu este nemijlocită şi trebuie de mers înapoi pînă la propoziţii cu un conţinut egal [4, p.67].
7. Nu trebuie să începem prin a acorda atenţie doar pasajelor dificile, ci şi celor uşoare, atît elementelor lingvistice formale, cît şi celor materiale; atît cuvintelor, cît şi propoziţiilor întregi [4, p. 77].
8. Pentru a verifica înţelegerea unei fraze în text este nevoie să se procedeze la „testul traducerii", adică la o reprezentare de adîncime, care raportează termenii şi îi explică prin echivalenţe (se simplifică) [3, p. 146].
9. Nivelul standard al comprehensiunii se atinge în măsura în care se rezolvă patru operaţii minimal obligatorii: dezambiguizarea şi clarificarea lexematică; explicarea informaţiilor complementare şi a presupoziţiilor utile; determinarea funcţiei frastice; degajarea sensului prin trecerea la nivelul de adîncime cu formarea unei reprezentări clare a imaginii verbale [3, p. 146].

Din cele expuse, putem **concluziona** că în procesul interpretării textului trebuie să distingem elementele problematice ale interpretării. Cu cît mai logic este un text, cu atît mai mult iese în evidenţă distincţia dintre ideile principale şi ideile subsidiare şi cu atît mai mult structurarea sa rezultă dintr-o privire generală.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Eco, U., *Lector in fabula*, Editura Univers, Bucureşti, 1991.
2. Plămădeală, I., *Opera ca text. O introducere în ştiinţa textului,* Editura Prut Internaţional, Chişinău, 2002.
3. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
4. Schleiermacher, F., *Hermeneutica,* Editura Polirom, Iaşi, 2001.
5. Ricoeur, P. *De la text la acţiune. Eseuri de hermeneutică II,* Editura Echinox, Cluj, 1999.



Recenzent:
dr. conf. Tatiana CALLO

Principiul introdeschiderii artistice: o privire de sinteză



Vladimir **BABII**

Universitatea de Stat "A. Russo" din Bălți

„*Omul trebuie să comunice, să gîndească, să elaboreze un proces de apropriere de realitate, deoarece este defectuos: îi lipseşte ceva. Are o lipsă, o rană, o deschidere, un viď*".

Umberto Eco

Introdeschiderea artistică constituie, în viziunea noastră, o calitate, o trăsătură, o deprindere, un principiu fundamental al eficienței umane, care – angajată în elanul unui set de principii (*proactivității, centrării valorice, creativității şi succesului personal*), reconceptualizate – reprezintă un compartiment indispensabil al procesului de schimbări în sistemul educațional. Pentru a acorda expunerii de față o relevanță semnificativă cu referință la principiul *introdeschiderii* artistice, vom scoate în relief, în mod comparativ şi critic, ce înțelegem prin noțiunile ***deschis*** şi ***închis*** din perspectiva unei educații eficiente. Evident, deschiderea copilului spre lumea artistică are loc prin activitate/acțiune şi, nu în ultimul rînd, prin intermediul *deschiderii* conținutului său intern spre aşa-numitele esențe informaționale ale muzicii: *motivul/melodia/intonația*, care sînt miezul unei creații.

În cele ce urmează ne vom referi, în special, la echilibrarea mentalității (conştiinței, gîndirii critice) şi comportamentului realizate prin acțiunea elevului în baza paradigmelor intonaționale (intonația *melosului, verbalizării* muzicale) ale interpretării şi creației. Percepția auditivă, dar mai cu seamă reproducerea sau crearea/formarea sunetului, adică acțiunea intonării, constituie o problemă de stil, o modalitate de *introdeschidere* profund individuală. Drept confirmare la cele spuse B.Asafiev consemnează: „fiecare om are *tonul* său caracteristic de comunicare, tonusul său vocal continuu de pronunție şi, tot atît de caracteristic pentru el, intervalele pe care se sprijină intonația sa" [6, p. 134]. Însăşi noțiunea *intonație* ne relevă conținutul esențial al acțiunii ***in*** + ***ton***, „a intra în ton, în tensiunea/energia lui" [3, p. 32], ceea ce semnalează „*a fi", „a te menține*", „*a te situa"* într-un anumit ***ton,*** cu semnificație de ***ton***us, adică dispoziție, stare emoțională interioară, care caută să izbucnească în exterior; mono***ton***ie, adjectiv utilizat cu sensul de fredonare pe unul şi acelaşi sunet, in***ton***are puțin expresivă, dar cu menținere în ***ton***. Intensitatea **ton***ului in***ton***ațional* se face tot mai relevantă odată cu interacțiunea dintre „melos" şi „intonația verbală", care formează în muzică un şuvoi sonor unic, însă nelipsit şi de momente de concurență. Pretextul momentelor de concurență constă în faptul că *intonația verbală* (melodie+cuvînt) se vede într-o ipostază mai *deschisă* în planul cunoaşterii artistice decît *intonația muzicală* propriu-zisă. Interpretarea cîntecelor, compunerea melodiilor pe versuri implică eforturi deosebite ale gîndirii şi sentimente artistice, manifestarea unei voințe pronunțate. Deşi predomină natura unui stil conştient, *deschis,* totuşi, în asemenea acțiuni sînt prezente şi multiple elemente ale subconştientului, legate de profunzimile intro*deschiderii,* care lasă o amprentă specifică (de speță) asupra stilului, „stilizării" produselor muzical-artistice. În tabelul 1 expunem cîteva secvențe ale acțiunii muzical-artistice *închise* şi *deschise*.

Tabelul 1. Acțiune muzical-artistică închisă/deschisă

Acțiune muzical-artistică:	
Închisă	***Deschisă***
– concepută ca datorie silită, lipsită de libertate;	– acțiunile sînt supuse conceptului de *libertate a opțiunii*;
– realizată conform normelor, instrucțiilor, algoritmilor;	– scopurile sînt trasate conform principiului *centrării pe acțiunea valorică;*
– centrată pe un cerc restrîns de valori, tradiții;	– obiectivele sînt supuse deziderатului dezvoltării/ *schimbării şi eficienței* personale;
– „exclude inițiative din interior şi influențe din exterior" [1, p. 192];	– drept forme de autoorganizare prioritare sînt evidențiate *autodirijarea şi autoevaluarea;*
– implică o gîndire noncritică, nonflexibilă;	– responsabilitate deplină pentru *reuşitele/eşecurile* personale;
– exclude necesitatea asumării de responsabilități.	– tendința spre „*situare în noutate*"; „*decizie prin libertate*" [4, p. 89].

Observaţiile asupra copiilor ne-au permis să identificăm şi să sistematizăm paradigmele individuale ale intonaţiilor muzicale caracteristice pentru tipurile: *proactiv şi reactiv* (Tabelul 2), care corespund modalităţilor de acţiune *deschisă/ închisă*.

Tabelul 2. Tipuri de intonare sub aspect proactiv/reactiv

A. Tipuri de intonare melodică:	
Proactivă	*Reactivă*
1. În interpretare	
– interpretare volitivă, entuziasmată; – pornire de la un model propriu, personal; – în timbrul vocii persistă un ***ton*** natural, stimulat de factorii emoţionali ai lumii interne; – legăturile dintre ***tonuri*** sînt însoţite de efecte emoţionale originale; – vocea tinde spre o d e s c h i d e r e a stării de spirit.	– interpretare formală; – imitarea fragmentelor intonaţionale învăţate; – vocea este susţinută într-un ***ton*** vag, inexpresiv, stimulată fiind de o atitudine evazivă; – legăturile dintre ***tonuri*** poartă un caracter fiziologic, acustic; – vocea ascunde, camuflează, inhibă adevărata stare de spirit.
2. În creaţie	
– linia melodică este dominată de proiectări şi realizări originale; – elementele melodice imitative folosite în creaţiile proprii sînt centrate pe valori artistice; – melodiile cu sens de „răspuns” la cele cu sens de „stimul-întrebare” atestă un ***ton*** afirmativ cu o semnificaţie profundă.	– linia melodică este haotică, fapt care denotă o instabilitate internă; – elementele melodice folosite în creaţiile proprii sînt nişte elemente de colaj ce invocă conţinutului un sens banal; – melodiile cu sens de „răspuns” la melodiile cu sens de „stimul-întrebare” atestă un conţinut inexpresiv.
B. Tipuri de intonare ritmică:	
– intenţionalitate metro-ritmică prudentă, ritmicitate expresivă; – selectarea accentelor, gruparea conştientă a intonaţiilor ritmice; – evidenţierea secvenţelor ritmice caracteristice ideii artistice.	– intonare ritmică inexpresivă; – ritmizări susţinute într-o manieră haotică; – prezenţa deprinderilor de ritmizare excesivă.

Ţinînd cont de faptul că muzica se sprijină pe triada mijloacelor de expresie: *melodie, ton/mod şi ritm,* sistematizarea şi descrierea intonaţiilor este efectuată în relaţionare cu specificul acestor trei factori. Stimulii muzical-artistici: **sunet, armonie, metro-ritm,** constituind elementele fundamentale de comunicare, pun în acţiune „vibratorul” interiorităţii elevului. Elevul este impus a se „întreba” şi autoevalua în ce măsură este *abil* să *răspundă* la stimulii parveniţi din exterior, deoarece anume aceasta îi determină puterea responsabilităţii (*răspuns + abilitate)* de a influenţa asupra lumii, adică îi determină *natura proactivă*. Efectul unei asemenea influenţe este mijlocit de factorii opţiunii şi conştiinţei personale.

Intro*deschiderea* copilului spre lumea artistică poate fi descrisă printr-o formulă elementară, care reflectă fenomenul de pătrundere intenţionată în esenţele conţinutului muzical prin intermediul proiectării aşa-numitei *hărţi personale*. Vom da explicaţii asupra *formulei de deschidere spre lumea muzicii*. Admitem că avem o structură S cu înţelesul N =(M × G), unde M constituie obiectul acţiunii, iar G – sensul conţinutului care, prin *stimulare*, prin fluctuaţie produce un *sens nou* G^1. În acest caz, *noul sens* G^1 permite a obţine formula: $S + G^1 = S^1$, adică o nouă structură S^1 cu înţelesul $N^1 = (M^1 \times G^1)$. Procesele descrise mai sus se desfăşoară sub unghiul de vedere al aspectelor dinamicii interne, adică în funcţie de particularităţile temperamentului, disponibilităţile aptitudinale, experienţele achiziţionate în domeniul muzicii şi altor arte, programele genetice (ex., inteligenţa) – toate formînd un cadru de stimuli (Sn) *interni* ai personalităţii elevului.

Între structura S a înţelesului iniţial N = M × G şi structurile complementare **Nn**, le vom numi *proactiv-inovaţionale*, se instaurează, de regulă, o relaţionare de natură nonformală, adică sensurile apar în mod intuitiv (ex., „astfel îmi invoc simţurile, un ceva din interior”). Relaţia dintre înţelesul iniţial **N** şi înţelesul sau înţelesurile care apar pe parcurs **Nn** sînt de natură *dinamico-semantică*.

Anume faptul apariţiei unor mici digresiuni, dar mai cu seamă a asociaţiilor mentale la graniţa palierului *semantic,* determină, în mare măsură, implicarea în proces a *libertăţii de a alege*, care în educaţie necesită a fi tolerată, stimulată.

Pornind de la semantica muzical-artistică, unde fiece frază muzicală trezeşte un anumit sentiment, sugerează un anumit înţeles, un sens sau o gamă de sensuri/

sentimente, vom remarca că efectul unei şi aceleiaşi fraze iterative poate declanşa un alt sens/sentiment, diferit sau similar celui inițial, la una şi aceeaşi persoană, cu atît mai mult la persoane diferite sau la persoane de vîrstă diferită. Din perspectiva eficienței muzical-artistice, o astfel de situație nu depăşeşte nivelul inferior al unei acțiuni proactive şi ține să se producă ca fenomen mental *informal,* cu indice cantitativ. Deja la acest nivel elementar, nemaivorbind de alte niveluri proactive, fenomenele intermediare dintre sensul inițial şi cel complementar pot şi trebuie (în condiții educaționale optime) să genereze continuu noi sensuri/sentimente şi idei. Judecata vizată constituie un prim pas în complexul proces de intro*deschidere* a elevului *spre* un *mediu* specific al existenței umane – *mediul muzicii.*

Abuzul de informație muzicală (redundanța de imagini artistice, elucubrația verbală) face ca *mediul muzical* să fie suprasaturat, ineficient. De aceea, se resimte nevoia identificării mijloacelor *de filtru*, care ar oferi spațiu larg mijloacelor incitatoare ale sensurilor muzical-artistice şi care ar stopa abundența neîntemeiată a mijloacelor ultramuzicale sau/muzicale, însă lipsite de esență. Stimulul muzical este de aşa natură, cu excepția muzicii dansante, încît el nu cere de la interpret un răspuns, o reacție imediată. Asemenea stimul, trecut (procesat) prin conştiință, provoacă un efect comportamental de viitor. Care va fi natura unui asemenea efect? Depinde de gradul de proactivitate al *interpretului*, care poate interpreta stimulul (S) muzical ca mijloc de *autoafirmare, comunicare interpersonală, succes personal, muncă intelectual-cognitivă, satisfacție, valorificare a potențialităților individuale, stimulare a interesului* etc.

Stimulii muzicali prin tensiunea lor emoțională, care constituie *baza vieții noastre conştiente* (M. Drăgănescu) grație sentimentelor/sensurilor puse în funcțiune, îl fac pe copil să se situeze într-un sistem intro*deschis lumii* prin *descoperirea operei muzicale* (I. Gagim), prin posibilitatea de a opta. Înălțimea sunetelor, timbrul lor, ritmul, armonia sînt *ocazii de transpuneri* (M. Golu), de proiectări ale dispozițiilor afective (tristețe, bucurie, nostalgie, optimism, sugrumare, melancolie etc.). Constatăm: cu cît creşte intensitatea reacționării elevului la evenimentele vieții spre care îl ridică arta muzicală prin avalanşa de reprezentări, cu atît creşte necesitatea dominării spiritului asupra acestor reprezentări. Imaginea muzical-artistică în acest caz ar putea fi substituită cu semnificativul „idee", însă ultima include în sine mai mult decît o reprezentare, deoarece prin idee înțelegem chiar şi cel mai mic element al formei muzicale (*un motiv, o frază*), în timp ce prin reprezentare – nu atît forma, cît conținutul obiectului cunoaşterii. Ideea unui mesaj muzical este însoțită totdeauna de o stare a sufletului meu, în care mă aflu acum sau mă aflam atunci, altădată (ex., cu uimire sau cu părere de rău, de bine etc.). Cu alte cuvinte, *ideea* este un *stop-cadru*. Noțiunea, simbolul (cuvîntul, sunetul) distanțează de starea mea de atunci, ea cuprinde numai elementele *recunoaşterii.*

Prezența participativă a elevului, în special a preocupărilor sale individuale, şi timpul, energia consumată constituie o conduită intelectuală specială. De aici tragem concluzia că stimulii muzicali sînt axați pe două forțe psihologice factoriale: prima ține de sfera proceselor cognitive şi a doua – de sfera necesităților afective. Emoția este o reacție (R) de scurtă sau de lungă durată la o situație-stimul (S/S) cu o tonalitate agreabilă sau dezagreabilă, care poate reprezenta un comportament sau o acțiune practică cu un subtext subiectiv, ascuns, *închis*. Ne întrebăm: în ce măsură pot fi controlate, dirijate emoțiile artistice? Se pare că ele se situează într-un spațiu afectiv (dispoziții, sentimente, pasiuni, trăiri), care ar funcționa dincolo de conştient, în defavoarea posibilității de a lua decizii, de a acționa echilibrat. Studiind un şir de concepte asupra *emoției* şi *afectivității,* ne convingem că aceste două stări psihice se află în relație de inter*transparență*. Cu referință la acest subiect I.Ciofu face următoarea constatare: „emoția, aşa după cum este acceptat, reprezintă un proces afectiv bine conturat, de bază, foarte frecvent şi nuanțat ca intensitate" [2, p. 218]. Vom specifica că fiind un *proces de bază* în activitatea muzicală, *emoția* este nu numai *o reacție afectivă*, ci şi un *stimul* al activității propriu-zise. Cu alte cuvinte, *emoția* poate fi cultivată, stimulată, dirijată, direcționată (orientată), dozată, frînată (inhibată) şi, ce e mult mai semnificativ, *dominată* de persoană. La acest nivel, emoția are toate şansele de a deveni un *factor motivațional*. Ea este o stare indisolubilă activității, acordîndu-i ultimei *tonul, mişcarea, tensiunea şi echilibrul* necesar, adică îi determină starea de intro*deschidere*.

Evenimentele muzical-artistice stimulează starea emoțional-afectivă, conştiința persoanei, însă nu în proporții infinite, ci doar în „cantitate permisă", corespunzătoare posibilităților de „primire" de către factorii de identitate a copilului/adolescentului. Identitatea, pe cît este posibil, nu permite o influențare negativă, contribuind la pregătirea pentru înfruntarea probelor de viitor.

Copilul – spirit dornic de a se iniția în tot ce este nou, original – se află mereu în căutarea *spațiului independenței* sale şi crede/speră mult în faptul că muzica îi va oferi aceste posibilități, altfel nici nu poate fi. Însă acest lucru se va întîmpla numai atunci cînd educația nu va irosi energia şi timpul pentru a sustrage actorii procesului de la mediul menționat, ci, dimpotrivă, va căuta modalități pentru a crea un *mediu modelizat*, optim pentru *independența manifestă* a fiecăruia. Cu toate că firea umană este de natură socială (tinde mereu spre aproapele său), totuşi, în esențialitatea făpturii sale de individ unicitar, ea este dispusă genetic să conteze pe propriile energii adaptaționale la mediile existențiale, inclusiv cele educaționale. În această ordine de idei, se cere a afirma că oricare implicație în *mediul individual* al persoanei

trebuie, întîi de toate, să fie „autorizată" de constructul *Eului*, nu neapărat supus influenței instituționalizate (formale). Tendințele influențelor educaționale spre a cuceri *mediul individual* nu înseamnă stipularea unei situații de *refugiu* sau de sine*închidere*. Mult mai semnificativă pare a fi favorizarea şi stimularea unui stil de acționare perceptiv-creativă care să ofere condiții interne/externe optime pentru *deschiderea* copilului spre artă.

Un loc aparte în concepțiunea *ieşirii din sistemul individual în exterior* rezervăm *intenționalității,* care reprezintă o stare acțională ce are loc cu o intenție, cu un anumit scop, planificat/proiectat. A desfăşura o activitate/acțiune, a te afla într-o stare activă constituie programul genetic al ființei umane. Însă firea umană nu acționează la voia întîmplării, *în vid,* ci cu referință la un anumit material, la un anumit stimul, care reprezintă, de regulă, motivul/obiectul şi mijlocul de desfăşurare al acțiunii. De rînd cu toate acestea, mai este nevoie de anumite mecanisme de *intrare în mediul* individual al informațiilor-stimuli – proces care se încheie cu proliferarea mediului cognitiv individual, dar şi distrugerea, blocarea cogniților secundare, depăşite. Fenomenele evidențiate formează un tot întreg; pentru eficacitatea lor se impune prezența *intenționalității* dozate de o voință autonomă, a cărei intensitate depinde de energia cu care are loc *ieşirea din mediu*. Puterea/forța reacționării la stimulii muzical-artistici implică crearea din partea naturii elevului a aşa-numitei *enzime* afectiv-intelectuale care îndeplineşte funcția de cuantificare a volumului de coparticipare la evenimentele parvenite din exterior în mod condiționat sau în mod liber şi independent.

Pentru percepția muzicală rezervăm o fază pregătitoare care urmăreşte scopul de a regla, întîi de toate, reflexia receptorilor externi ai organului auditiv cu implicarea sistemului nervos central. Altfel spus, prin intermediul stimulilor are loc o acțiune selectivă a acestora, raportați la stimulii care vor urma; la unele persoane se manifestă cu un randament înalt de anticipare intuitivă. Respectivele procese sînt însoțite de componentele psihice proactive: *conştiință, memorare voluntară, intuiție, voință autonomă, acționare selectivă, suprapunere, blocare, conservare, schimbare*. Ele se produc cu *consimțămîntul* solicitărilor centralizate ale creierului, adică, nu fără formația reticulară cu rolul decizional, „alegerea programelor de comportament" [5, p.116]. Procesele date sînt stimulate de trebuințele materiale sau spirituale ale individului la moment sau pentru realizarea scopului fixat.

Percepția muzicală actuală este însoțită de componentul temporal al anticipării, al „senzației anticipative" [3, p. 32] a evenimentelor sonore cu caracter proxim. Amplitudinea şi randamentul actului anticipativ depind de experiența individuală, puterea şi energia proactivă a persoanei, care vin să-i complinească, în mare parte, aşa-numitele comenzi operante „de filtru" cu funcția de preselecție/selecție prin blocarea evenimentelor irelevante şi adoptarea celor relevante. În termeni empirici ai percepției muzicale, în baza autoobservărilor constatăm următoarele: „ascult" însă „nu aud", adică „nu doresc să aud" ceea ce nu găsesc de cuviință sau ceea ce nu-mi trezeşte interes şi, contrar acțiunilor evidențiate, „ascult cu mare atenție", pentru a cuprinde cît mai multe elemente componente (relații melodice, structuri ritmice, constructe armonice, caracteristici timbrale etc.) ale întregului creației muzicale. În primul caz comanda operantă „de filtru" este coordonată de „reactivitatea emoțională" a persoanei, iar în cazul al doilea are loc perceperea şi conceperea informației muzicale prin integrare, prin alegerea programelor individuale de comportament. Productivă şi reciproc avantajoasă rămîne a fi relația dintre *auz* şi *văz*, care se reduce la promovarea proactivă a conceptului *bimodal*.

Principiul intro***deschiderii*** artistice capătă o putere deosebită în cazul cînd situațiile pedagogice instrumentate de acesta sînt susținute concomitent de coprincipiul de alternativă, cel al **închiderii**, care, în relația dată, nu constituie un factor frenator al procesului, ci dimpotrivă, contribuie la procesele de intro*deschidere* artistică propriu-zisă.

Ca să ne dăm seama de adevărul celor spuse, vom scoate în evidență natura şi modul de funcționare a coprincipiului de ***închidere*.** Orice creație muzicală are imaginea, tema, ideea sa proprie. Cu cît mai multe mijloace de expresie muzicală îşi dau concursul la expunerea conținutului muzical-artistic, cu atît acest conținut este mai amplu, adică mai *deschis* pentru ascultător/interpret. Însă, deseori, inclusiv în condițiile şcolii, conținuturile muzicale sînt prezentate printr-o singură melodie (formă monodică) sau printr-un singur ritm (muziciere/creație ritmică). Odată ce alte mijloace de expresie muzicală lipsesc, ascultătorul/interpetul caută, în mod logic sau intuitiv, să „completeze" melodia, ritmul expus cu mijloace *absente* din cîmpul auditiv (armonii, ritmuri, figurații melodice, *culori* timbrale etc.). Ascultătorul în timpul comentariilor sale verbale caută, de regulă, să completeze aşa-numitele *goluri* muzical-artistice, bazîndu-se pe coprincipiul ***închiderii*** creației muzicale. Astfel, pas cu pas, elevul *deschide*, descoperă pentru sine straturile mijloacelor de expresie muzicală (prezente sau absente) în creațiile supuse audiției sau interpretării.

Atît coprincipiul ***deschiderii*,** cît şi coprincipiul de alternativă, cel al ***închiderii***, oferă pentru procesul de cunoaştere teoretică şi practică a muzicii anumite posibilități pe temeiul că focalizează potențialitățile şi energiile elevului de pe pozițiile interiorizării, dar şi de pe cele ale exteriorizării materiilor muzicale. În concluzie la acest demers am putea expune ideea că *aria de deschidere/*intro*deschidere artistică a elevului vădeşte explicit nivelul proactiv/creativ al reformării sale muzical- artistice.*

În termeni pedagogici, vom confirma enunțurile anterioare, vom orienta sistematizarea acțiunilor bazate pe principiul *introdeschiderii* artistice a copiilor spre elaborarea unui sistem de obiective:

- a compara sentimentele provocate la moment cu cele ale percepției;
- a reține cele recepționate;
- a interioriza efectele sonorităților muzicale;
- a sistematiza intonațiile muzicale;
- a diferenția melodiile, armoniile, ritmurile, timbrurile creației muzicale;
- a evidenția intonațiile caracteristice;
- a stiliza caracterul şi conținutul artistic;
- a identifica conținutul discursului muzical în termenii imaginarului metaforic;
- a imagina original;
- a descompune întregul în microstructuri cu sens de esențialitate;
- a centra atenția „asupra" valorilor şi a orienta „spre" valoric;
- a te stimula pe tine însuți şi a valorifica noi reprezentări prin extinderea spațiului de influență a mediului muzical-artistic şi mediului individual;
- a trăi prin „văz" şi „auz" mesajul muzical ca pe tine „ însuți", ca pe altul;
- a conştientiza succesele şi eşecurile personale şi ale altora prin studiul mesajului muzical, conceput ca un *mediu-stimul* specific;
- a reflecta proxim;
- a evoca fapte experiențiale consonante cu mesajul muzical actual;
- a suscita noi idei vizavi de conținutul creației muzicale percepute;
- a critica situațiile, mediul muzical nesatisfăcător, nonvaloric;
- a aproba sau a dezaproba;
- a evalua şi autoevalua;
- a măsura resursele individuale şi energia, puterea necesară unei atitudini *eficiente* pentru lumea muzicii şi modul/stilul de „a fi", „de a exista".

Obiectivele desemnate mai sus necesită a fi grupate în scopuri supraordonate, focalizate din perspectiva scopului-motiv, care ar determina gradul fenomenului de intro*deschidere* a persoanei spre lumea artistică. Această misiune rămîne pe seama profesorului-practician.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Ciofu, I., Golu, M., Voicu, C., *Tratat de psihofiziologie*. Vol. I. *Senzorialitate*. *Emoție*. *Indeferențe individuale cu o prefață de acad. A.Kreindler*, Bucureşti, 1978.
3. Gagim, I., *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educației muzicale*. Referat ştiințific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie, Chişinău, 2004, 56 p.//Cu titlu de manuscris.
4. Ogodescu, Simion, D., *Persoană şi lume. Ordinea triadică şi gîndirea contemporană*, Editura Albatros, Bucureşti, 1981.
5. Pavelcu, V., *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalității*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
6. Асафьев, Б., *Избранные труды*, Москва, т. 4, 1955.



Emil **STAN**

Universitatea Petrol-Gaze, Ploieşti

Responsabilitatea maeştrilor

"Se mai spune că Socrate a văzut în vis,
pe genunchii săi, un pui de lebădă,
căruia îi crescură deodată aripile şi zburâ în sus
după ce scoase un sunet puternic şi dulce.
Ziua următoare, Platon i se prezentă ca discipol,
iar Socrate recunoscu în el lebăda din vis."
(Diogene Laertios)

O întrebare ignorată astăzi (într-o perioadă care a uitat să mai pună întrebări, dar caută abulic răspunsuri) este reamintită în mod percutant de George Steiner, cu prilejul Prelegerilor *Charles Eliot Norton*, ținute la Harvard în anul academic 2001-2002: "Este Maestrul răspunzător de comportamentul discipolilor? Dacă da, în ce măsură şi din ce punct de vedere (etic, psihologic, juridic?)" (1, p. 126-127).

Originile acestei întrebări pot fi regăsite în nedumerirea îndurerată a lui Xenofon, care nu putea să-şi explice orbirea

de care dăduseră dovadă concetățenii săi, culpabili de a-l fi trimis la moarte, nevinovat, pe Socrate: "De mirare mi se pare şi faptul că unii s-au lăsat convinşi că Socrate strica tineretul – el care, pe lîngă ce am spus, era, în primul rînd, atît de stăpînit în plăcerile iubirii şi ale stomacului. Apoi, el era cît se poate de răbdător la frig şi căldură, precum şi la toate caznele vieții. Socrate era obişnuit în aşa măsură cu un trai modest, încît sărman fiind, ştia să se îndestuleze cu puțin şi să-şi păstreze mereu buna dispoziție. Cum ar fi putut el, astfel fiind, să nu-i facă şi pe alții să fie pioşi şi respectuoşi față de legi, înfrînați în iubire, să nu se dedea lenii şi moliciunilor?" (2, p. 5).

O persoană cu un asemenea comportament şi cu asemenea concepții, conchide Xenofon, nu putea să strice tineretul, pentru că exemplul oferit de felul lui de a fi se plasează în registrul excelenței umane. Dovadă stau o sumedenie de tineri care i-au stat în preajmă, <devenind oameni de ispravă, virtuoşi>, învățînd <să se poarte cum se cuvine cu rudele, cu sclavii, cu prietenii şi concetățenii lor>: Chairecrate, Hermogene, Simmias, Kebes, Faidondas etc.

De ce a putut să prevaleze comportamentul unor Alcibiade şi Critias? Să fie Socrate responsabil şi pentru ceea ce au făcut aceştia? În fond, care ar putea fi, la prima vedere, calitatea esențială a unui maestru? Xenofon vorbeşte de un acord fundamental între discurs şi fapte, astfel încît maestrul constituie imaginea unei ființe unitare, în total acord cu sine însăşi. Socrate avea nevoi puține (un alt mod de a spune că practica abținerea), dar nici nu argumenta în favoarea excesului; într-o discuție cu Antifon pledează pentru desprinderea de nevoi ca o cale către libertate şi ca o modalitate de apropiere de perfecțiunea divinului: "- Aşadar, Antifon, grăi Socrate, îmi pare că tu crezi că fericirea e traiul în lux şi desfătări; eu însă sînt încredințat că fericirea înseamnă să nu ai nevoie de nimic. Şi mai cred că cu cît ai nevoie de mai puțin, cu atît eşti mai aproape de adevărata fericire. Şi cum divinitatea este suprema perfecțiune, omul cu cît se apropie de ea, cu atît e mai aproape de perfecțiune" (2, p. 25).

Preocupat de suflet, nu nesocoteşte nici trupul, certîndu-i pe aceia care neglijau exercițiile şi mişcarea în aer liber. În plus, prețuia prietenii şi prietenia, ca o modalitate de interogare colectivă în raport cu umanul şi cu precaritățile acestuia; onest cu sine însuşi cum îl considera ironic Antifon (<Tu eşti, aşadar, un om cinstit, nici vorbă, fiindcă nu înşeli pe nimeni ca să te îmbogățeşti, dar nu eşti un înțelept, căci nu ştii ce valoare are ştiința ta>) nu pretindea nici un ban de la cei din preajma sa, care, ca prieteni, îi acordau privilegiul de a se întreba împreună cu el; prietenii nu se plătesc.

Dacă aceasta a fost imaginea maestrului, cum se explică atunci evoluția lui Critias şi Alcibiade? Să nu uităm: "Dintre toți şefii oligarhiei, Critias s-a arătat cel mai hrăpăreț şi cel mai sîngeros. Alcibiade, la rîndul lui, dintre partizanii democrației, s-a dovedit cel mai neînfrînat, cel mai arogant şi cel mai înclinat spre violențe" (2, p. 6).

Xenofon susține că apropierea acestora de Socrate s-a făcut din interes, atraşi fiind mai mult de faima personajului şi de eventuala notorietate care s-ar putea răsfrînge şi asupra lor (să nu uităm, atît Critias, cît şi Alcibiade erau animați de ambiții politice, iar apropierea de un personaj ca Socrate le-ar fi putut fi benefică). În realitate, susține Xenofon, aceştia nu agreau nici modul de viață (cumpătarea), nici învățăturile lui Socrate: "Eu, în ce mă priveşte, socot că dacă zeii le-ar fi dat să aleagă să trăiască toată viața cu Socrate sau să moară, ei ar fi ales mai degrabă moartea" (2, p. 7).

Reiese că Alcibiade şi Critias au căutat la Socrate, pe de o parte, prestigiul din care sperau să se împărtăşească şi ei, iar pe de altă parte, asimilarea <instrumentelor> socratice, modalitățile prin care îi domina pe toți aceia cu care discuta. Cu alte cuvinte, cei doi aveau mai degrabă o mentalitate sofistă, ignorînd acordul fundamental al ființei lui Socrate, aşa cum făceau mulți în epocă, toți aceia care nu vedeau în el decît pe <cel mai sofisticat dintre sofişti>: "făcîndu-i pe tineri să reflecteze cît de cît la probleme pentru care, în opinia celor mai vîrstnici, existau răspunsuri atît de corecte încît nu mai era nevoie de întrebări, se poate bănui că sofiştii tulburaseră o întreagă generație. Socrate era cel mai sofisticat dintre sofişti, aşa că, cel puțin în acest sens, din punctul lor de vedere atenienii au făcut bine trimițîndu-l la moarte" (3, p. 88) .

Chiar şi aşa, disprețuind cumpătarea acestuia, cît s-au aflat în preajma sa, au făcut dovada unor persoane onorabile şi a unor cetățeni responsabili: "Şi mai ştiu că Alcibiade şi Critias erau cumpătați, cît timp au fost lîngă Socrate, nu că se temeau să fie pedepsiți […], ci crezînd atunci că e mai bine să facă astfel" (2, p. 7).

Despre forța de seducție a lui Socrate vorbeşte şi Platon în *Banchetul*, Alcibiade luminînd, cu o emoție de neegalat, nehotărîrea în care se zbătea, fascinat de Socrate, dar şi atras de onorurile şi adulația celorlalți: "Din cîtă lume există, eu numai în fața lui încerc sentimentul ruşinii, pe care – nu-i aşa? – nimeni nu-l bănuieşte la mine. Ei bine, de el mă ruşinez. În adîncul conştiinței îmi dau seama că nu-s în stare să opun ceva poruncilor lui; dar cum mă depărtez puțin, sînt covîrşit de onorurile ce-mi face mulțimea, şi-atunci fug de el, fug cît mai departe, iar cînd dau ochii cu el mă ruşinez şi recunosc că are dreptate" (4, p. 216a,b).

Chiar dacă intenția celor doi apropiați ai lui Socrate a vizat o necesară instrumentalizare în vederea angajării lor în viața politică, ulterior, deşi Xenofon nu pare prea convins, s-au lăsat seduşi de ideile socratice, măcar atîta timp cît l-au frecventat; dar această perioadă a reprezentat doar un accident de parcurs (în raport cu propriile intenții), motiv pentru care, atunci cînd au conştientizat pericolul unui derapaj de la proiectul implicării lor în politică, sau dimpotrivă, atunci cînd au constatat că sînt pe cale de a-şi regîndi total proiectul de viață, l-au părăsit

pe Socrate, cel care era pe punctul de a modifica esențial modul de viață.

Se prefigurează astfel o situație oarecum paradoxală pentru mentalitatea vechilor greci, aceea a unei schimbări radicale de stare, situație totalmente inacceptabilă; dacă s-ar întîmpla așa ceva, n-ar putea fi vorba decît de disimulare, de inducere în eroare a celorlalți, cu scopuri nu tocmai nobile; în mod concret, omul drept nu se poate transforma în nedrept, nici modestul în insolent și cu atît mai puțin, știutorul în neștiutor.

Demonstrația lui Xenofon împotriva acestei posibilități se bazează pe două argumente fundamentale:

– în primul rînd, nu ne naștem cumpătați sau virtuoși sau învățați, dar putem deveni astfel dacă primim îndrumarea corectă și dacă ne străduim; efortul personal (care trebuie legat, se subînțelege, cu responsabilitatea personală) este extrem de important: "…socot că cei care nu-și exersează puterile, atît cele ale corpului, cît și ale spiritului și le pierd cu timpul, ajungînd să nu mai fie în stare nici să facă ceea ce trebuie, nici să se stăpînească" (2, p. 7-8). Îndrumarea și exemplul celor din jur i se par lui Xenofon la fel de importante: "De aceea părinții îi țin departe pe fiii lor, chiar de ar fi cumpătați, de oamenii răi, socotind, pe bună dreptate, că numai contactul cu cei buni duce la practicarea virtuții, iar cu cei răi la stricarea lor" (2, p. 8).

– în al doilea rînd, pericolul reprezentat de exemplul rău este mare datorită unei nedesăvîrșiri ontologice a ființei umane (de unde și nevoia de educație), nedesăvîrșire care îi permite la fel de ușor să urmeze calea viciului, sau calea virtuții: "Prin urmare, eu cred că toate acțiunile bune și frumoase pot fi exersate și cu atît mai mult cumpătarea. Născute odată cu noi, în același corp și suflet, plăcerile îl împing pe acesta din urmă la necumpătare, astfel ca sufletul să ajungă cît mai degrabă supus slăbiciunilor trupului" (2, p. 8).

Dacă efortul personal îl privește pe fiecare în parte, ne rămîne să stabilim care sînt magiștrii: de la cine pot învăța tinerii cetății? Ca răspuns la această întrebare, afirmăm că există cîteva relații privilegiate: *relația tatălui cu fiii săi*, *relația dintre omul de stat și comunitate*, *relația tînărului cu <dascălul de negăsit>*, *mulțimea*, și *relația magistru-discipol.*

O altă întrebare semnificativă este următoarea: prezența unei relații le exclude pe toate celelalte, sau se poate vorbi de o dominantă, cu care toate celelalte pot intra la fel de bine în acord, ca și în dezacord?

Judecătorii Atenei, condamnîndu-l pe Socrate, par să fi decis că relația magistru-discipol este dominantă, influența celorlalte (fie în acord, fie în dezacord) situîndu-se în registrul benignului.

Dar decizia judecătorilor atenieni nu pare a fi împărtășită și de Xenofon. Într-adevăr, înțelepciunea nu reprezintă un dat substanțial pe care, odată dobîndit, să îl ai pentru toată viața, măcar pentru că viciul este mereu prezent, gata să adoarmă și să cucerească. Înțelepciunea/cumpătarea reprezintă (sau nu) obsesia de fiecare zi a individului, victoria zilnică împotriva deficitului său ontologic, dar niciodată garanția definitivului (doar zeul este înțelept, omul nu poate fi decît iubitor de înțelepciune).

În cazul celor doi, Critias și Alcibiade, totul a fost împotriva lui Socrate, atît disponibilitatea lor pentru efort, cît și influența celorlalte instanțe educaționale (pe acest fond, Socrate nu poate fi învinuit decît că nu a reușit să-i determine pe cei doi la un efort mai mare, la o rîvnă pe măsura scopului – înțelepciunea). Magistrul nu poate fi acuzat decît de insucces și nu trebuie considerat responsabil pentru faptele discipolilor atîta timp cît faptele și vorbele sale se înscriu pe coordonatele excelenței; discipolii greșesc, dar greșeala nu constituie decît o încercare pe calea înțelepciunii, iar magistrul, atîta timp cît mai există o speranță, este dator să fie aproape de discipol și, tocmai din acest considerent, nu i se poate ierta abandonul.

Relația lui Critias și Alcibiade cu <dascălul de negăsit>, mulțimea, a fost una care s-a opus clipă de clipă relației lor cu Socrate. Refugiat în Tesalia, Critias <s-a întovărășit> cu persoane care practicau și propovăduiau disprețul legii, legitimarea pornirilor instinctuale prin simplul fapt că sînt naturale, iar josnicia supremă a arătat-o în calitate de conducător în regimul *celor treizeci de tirani*, cînd a încercat să-l compromită pe însuși magistrul său. Adulat de mulțime pentru frumusețea lui, <vînat, ca să zicem așa, de multe femei, nu de rang inferior>, Alcibiade și-a pierdut capul, acționînd împotriva cetății, împotriva magistrului său, în ultimă instanță, împotriva lui însuși. Fusese avertizat? Din dialogul platonic omonim, reiese că da. În discuția cu Socrate, Alcibiade afirmă că unele lucruri (ce este drept și ce este nedrept, de pildă) le-a învățat de la <cei mulți>, învățători destoinici devreme ce l-au învățat să vorbească grecește.

Acceptînd că mulțimea te poate învăța să vorbești grecește (pentru că te învață ceea ce știe), Socrate nu mai este de acord în privința altor lucruri – ce este drept și ce este nedrept, ce este rău și ce este bine etc. – deoarece la așa ceva mulțimea nu se pricepe: "Socrate <În acest caz ne întoarcem de unde am pornit. De la cine le-ai învățat? Spune-mi și mie>. Alcibiade <De la cei mulți>. Socrate <Nu la învățători de soi ți-ai găsit scăpare, Alcibiade, dacă te bizui pe cei mulți>" (5, 110de). Și Socrate conchide: "Iar acum, dacă nu te vei lăsa smintit de poporul atenienilor și nu te vei strica, eu nu te voi părăsi. Căci lucrul de care mă tem cel mai mult este ca nu cumva devenind prieten al poporului să nu te lași smintit de el" (5, 132a).

Se pare că Socrate nu punea prea mare preț pe calitățile paideice ale mulțimii, deși ar fi trebuit să fie mai precaut în legătură cu răul pe care aceasta îl poate comite; în acest

sens, ar trebui amintit condamnarea sa pe nedrept, apoi influenţa nefastă (influenţă care nu le scuză şi nu le justifică faptele) asupra lui Critias şi Alcibiade.

O relaţie privilegiată pare a fi şi aceea cu guvernanţii, care ar trebui să administreze, pe lîngă treburile economice, politice etc. ale cetăţii şi strategia ei educaţională. Legile cetăţii educă; stabilind reguli, delimitînd ceea ce este permis şi ceea ce este interzis, codificînd tradiţia comunităţii. Chiar Xenofon consemnează un dialog între tînărul Alcibiade (nu împlinise încă douăzeci de ani) şi Pericle (tutorele său): "– Spune-mi, Pericle, ai putea să mă lămureşti ce este legea? – Desigur, zise Pericle. – Învaţă-mă atunci, pe zei, îl rugă Alcibiade; – eu aud că sînt lăudaţi unii cetăţeni, pentru că respectă legile şi cred că nu-i drept să aibă parte de laude unul care nu ştie ce-i legea. – Nu-i deloc greu să-ţi răspund, dacă doreşti să ştii: legi sînt toate acele hotărîri pe care poporul în adunare şi după chibzuinţă le ia, făcînd cunoscut în scris ce trebuie să făptuim şi ce nu. – Şi ele hotărăsc că trebuie făcute cele bune sau cele rele? – Cele bune, pe Zeus, tinere, nu cele rele" (2, p. 12).

Urmează o discuţie care alunecă ambiguu, cînd în registrul legalităţii (ce este legal – ce este ilegal), cînd în registrul moralei (ce este bine – ce este rău), Alcibiade relativizînd legitimitatea legii indiferent de temeiul acesteia – democratic (decisă de cei mulţi), oligarhic (decisă de cei puţini) sau tiranic (decisă de unul singur); de fiecare dată cînd acţionează prin constrîngere şi violenţă şi nu prin convingere legea este un lucru rău.

Rămînînd în plan educaţional, relativizarea în manieră sofistă a legii anulează valenţa sa paideică, valenţă în care nici Platon nu crede prea mult (aşa cum reiese din *Gorgias* sau din celebra *Scrisoare a VII-a*, de pildă). Pe de altă parte, "atît prosopopeea legilor din *Criton*, cît şi pledoaria din *Protagoras* în favoarea îndreptării celor care au greşit prin intervenţia punitivă a legilor, pare să demonstreze că Platon nu a negat cu totul posibilitatea intervenţiei educaţionale a omului de stat" (6, p. 190).

Despre situaţia în care chiar părinţii şi-ar asuma educaţia fiilor Xenofon vorbeşte în treacăt; din text nu reiese că ne-am putea afla în prezenţa unei relaţii privilegiate, "dacă avem în vedere legătura de sînge şi spirituală dintre cei doi, dar şi posibilitatea unei <însoţiri> cvasi-totale şi încă de la o vîrstă fragedă a copilului" (6, p. 128).

Contextul în care Xenofon vorbeşte de virtuţile implicării tatălui în educaţia propriului copil este unul oarecare, între posibilităţile şi influenţa tatălui şi acelea ale unui flautist sau maestru de dans raportul fiind absolut echivalent.

Ca şi Xenofon, Platon se arată sceptic atît în ceea ce priveşte excelenţa educaţională a relaţiei tată-fiu, cît şi în ceea ce priveşte <normalitatea> acesteia: "… Platon nu pune mare preţ pe legăturile exterioare registrului intelectual, iar proiectul din *Legile* nici nu pomeneşte de implicarea tatălui în educarea copilului în primii ani ai vieţii; dimpotrivă, acesta se află pe mîinile mamei, doicii sau ale vreunui sclav însărcinat cu educaţia lui. De altfel, opera lui Platon este plină de aluzii la incapacitatea părinţilor de a-şi educa fiii, chiar şi atunci cînd – situaţie rară, nesemnificativă pentru epocă – s-au preocupat de aceştia" (6, p. 128).

Efortul lui Xenofon de a demonstra nevinovăţia lui Socrate are drept efect <relativizarea> excelenţei paideice a relaţiei magistru-discipol; să folosească filozoful atenian pretextul reabilitării lui Socrate pentru a arunca o umbră de îndoială asupra valenţelor formative ale scenariului paideic?

Dar el însuşi a <ucenicit> ani buni pe lîngă Socrate, iar scrierile sale demonstrează că nu degeaba; în plus, oarecum şi sub influenţa lui Socrate – s-a spus – Xenofon s-a arătat mai degrabă a fi un adept al tradiţiei, un conservator de factură aleasă, iar tradiţia legitima indubitabil relaţia magistru-discipol. Sau să fie vorba de o regîndire dramatică a posibilităţilor acestei relaţii, tocmai din perspectiva procesului intentat de atenieni lui Socrate?

Plasarea relaţiei magistru-discipol printre celelalte relaţii educaţionale pare a <deresponsabiliza> magistrul pentru faptele discipolilor, ceea ce, în registrul eticii, îi condamnă pe atenienii care l-au condamnat degeaba pe Socrate, nevinovat pentru faptele lui Critias şi Alcibiade.

Într-o analiză somptuoasă, George Steiner pare a acorda preeminenţă relaţiei magistru-discipol în educarea <ignorantului> doritor să afle, măcar prin omiterea celorlalte elemente influente în procesul formării. Reiese că, într-o măsură greu de cuantificat (dar reală), magistrul este complice, dacă <un discipol descreierat dă foc templului>. Scenariul paideic se constituie la confluenţa unor tensiuni acaparante, antrenînd un joc fascinant al atragerii şi respingerii, al acceptării necondiţionate şi revoltei.

Dacă Xenofon introduce elemente care subminează influenţa covîrşitoare a maestrului, fie că este vorba de efortul şi posibilităţile personale, fie că are în vedere ispitele <dascălilor în rele> (<Dacă virtutea se poate preda, e de presupus că şi viciul>), George Steiner aruncă umbra îndoielii doar în ceea ce priveşte acurateţea înţelegerii din partea discipolilor: "Şi-apoi, ce facem cu erorile de interpretare? Cum judecăm numeroasele cazuri în care, conştient sau nu, discipolii au înţeles greşit ideile Maeştrilor sau le-au deformat?" (1, p. 128)

În acest caz, problema care survine nu este a responsabilităţii maestrului pentru rătăcirile discipolilor, ci a autenticităţii calităţii de discipol, a interiorizării şi obiectivării prin propriul mod de a fi a calităţii de discipol. Lectura unor texte (din Nietzsche, Marx, Heraclit, Wittgenstein, ca să rămînem la exemplele lui Steiner), aşezarea în descendenţa unor doctrine (autentică sau ipocrită) nu credem că angajează în nici un fel pe autorul

textelor respective; dar dincolo de acest aspect, nu ne aflăm în prezența unei relații paideice autentice, una care să implice maestrul şi anii (uneori foarte mulți) de ucenicie ai discipolului. Oricum, o asemenea situație nu este caracteristică pentru Socrate şi discipolii lui, indiferent dacă îi avem în vedere pe Platon, Criton, Aristip sau pe Critias şi Alcibiade.

Este adevărat că George Steiner face referiri la Sfîntul Augustin şi la <enigma liberului arbitru> în scenariul formării, chiar şi atunci cînd intervin <poruncile Domnului> şi <cunoaşterea dinainte a faptelor>; dar pot sta toate acestea împotriva influenței puternice exercitate de maestru? Căci tot George Steiner notează: "Maestrul viu ține în palme ființa lăuntrică a ucenicilor săi, materia fragilă şi incendiară a posibilităților lor" (1, p. 29).

Responsabilitatea maeştrilor durează o eternitate şi poate de aceea constă, de fapt, în cultivarea disidenței discipolilor, pregătind cu asiduitate ceea ce Gabriel Liiceanu a numit <paricid>: maestrul trebuie să consimtă, mai mult, trebuie să se bucure de sfîrşitul prezenței sale spirituale în spiritul celuilalt, al discipolului, care s-a <format> pe sine. Abia după aceea, după ce prezența sa a dispărut, se poate vorbi de responsabilitatea maestrului pentru faptele discipolului său. În acest sens, George Steiner notează: "A-i învăța pe alții fără a nutri temeri serioase, fără a privi riscurile meseriei cu o tulburare respectuoasă e o frivolitate. A o face fără a ține seama de posibilele consecințe sociale şi individuale înseamnă a fi orb. A preda superb înseamnă a deştepta îndoieli în sufletul elevului, a-l antrena întru disidență" (1, p. 129).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Steiner, G., *Maeştri şi discipoli*, Editura Compania, Bucureşti, 2005.
2. Xenofon, *Amintiri despre Socrate*, Editura Univers, Bucureşti, 1987.
3. Hare, R.M., *Platon*, Bucureşti, 1997.
4. Platon, *Banchetul*, Editura de Vest, Timişoara, 1992.
5. Platon, *Alcibiade*, în *Opere* vol. I, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1974.
6. Stan, E., *Spațiul public şi educația la vechii greci*, Institutul european, Iaşi, 2004.

Tehnici de lucru în însuşirea limbii române la alolingvi



Argentina **CHIRIAC**

USMF "Nicolae Testemiţanu"

In the existing conditions in our country, the cross-cultural values have the role of mediation between the cross-ethnical relations and the problem of integration into the society.

The problem of studying the Romanian language in the alolingual groups is quite stringent being caused by lack of any conception of the cross-cultural education in the process of studying the Romanian language in various higher education institutions.

Key-words: Romanian language, medical terminology, concept, methods, evaluations, conceptualization.

Studierea limbii române de către studenţii străini de la USMF „N. Testemiţanu" este importantă sub două aspecte:

a) integrare socială (nivel uzual);
b) practicarea viitoarei specialităţi (nivel profesional).

Însuşirea unei noi limbi prezintă un nou spectru de realizare a personalităţii, constituind argumentul forte în cultivarea interesului faţă de limba română în calitate de:

a) limbă de comunicare (vizează diverse niveluri şi domenii de activitate);
b) limbă-sursă de acumulare informativă cu noi deschideri curriculare şi extracurriculare.

Scopul cursului rezidă în dezvoltarea capacităţii de recepţionare şi asimilare a informaţiei în limba română, cu nuanţări de terminologie medicală.

Motivarea cursului este fundamentală [2] – însuşirea limbii române oferă noi posibilităţi de afirmare a medicinştilor, de inserţie socială şi de realizare individuală:

– *în plan didactic*: temele sînt structurate în blocuri (terminologie anatomică, clinică, farmaceutică etc.) şi cuprind informaţii necesare formării unei ţinute lingvistice a medicinştilor, posedării terminologiei medicale, iar subiectele de gramatică, de lexic etc. suplimentează aceste blocuri.
– *în plan social*: cursul asigură, prin însuşirea terminologiei medicale, cu o funcţionalitate de diverse niveluri (medic → medic; medic → mapamond; medic → pacient), o integrare fie şi iniţială în societate, în general, şi în sfera specialităţii, în particular.

Luînd în considerare particularităţile predării limbii române şi terminologiei medicale, am aplicat noi tehnici de lucru în îmbinare cu cele tradiţionale, avînd următoarele repere:

1. Comunicarea presupune dezvoltarea perceperii auditive.
2. În faţa unui mesaj necunoscut şi la prima vedere foarte dificil, este necesară depăşirea blocajului psihologic de nesiguranţă în receptarea informativă.
3. Dezvoltarea capacităţii de a înţelege esenţialul textului.
4. Cultivarea abilităţilor de raportare a cunoştinţelor achiziţionate anterior la contextul respectiv prin folosirea selectivă a cunoştinţelor acumulate din diferite surse (cursuri de anatomie, chimie, histologie etc., Internet, radio, televizor, ziare).
5. Convingerea auditoriului că informaţia prezentată este interesantă, demnă de a fi reţinută.
6. Studentul este învăţat a reproduce mesajul, folosind terminologia de bază şi păstrînd ideile textului.

În grupele alolingve, anul II [3], textul este citit de două ori de către profesor. Studenţii îl audiază, fiind lipsiţi de posibilitatea de a-l urmări vizual. După o primă lectură,

se explică cuvintele necunoscute (la solicitările studenților); se întocmeşte un plan al textului (împreună cu profesorul). Ulterior, se recurge la a doua lectură pe parcursul căreia se urmăreşte atent planul din caiete. În continuare se propune reproducerea mesajului. Expunerea studentului poate fi completată de colegi care, eventual, îi pot adresa întrebări. În final (în funcție de complexitate), textul este reprodus în întregime de către un singur student sau citit pentru a treia oară de către profesor.

Avantaje:

- Asigură o concentrare maximă a atenției studentului în timpul însuşirii auditive a textului.
- Permite abordarea altor subiecte conform acestui model.
- Asigură includerea fiecărui student în predarea-învățarea materiei noi.
- Presupune folosirea atlasului anatomic şi a altor planşe.
- Oferă, în planul terminologiei medicale, posibilități sporite de actualizare şi consolidare a cunoştințelor asimilate anterior la diferite cursuri (anatomie, histologie, limba română).

De rînd cu alte tipuri de evaluări [4], sînt preferabile:

1. *Evaluarea orală*: depistarea greşelilor de pronunție; completarea informației; corectarea greşelilor de exprimare; aprecierea dată de public (studenți).
2. *Autoevaluarea curentă*: aprecierea competențelor la nivelurile lingvistic şi comunicativ.
3. *Evaluarea în baza observării*: în special a greşelilor de pronunție, a consecutivității şi coerenței exprimării.
4. *Evaluarea în baza traducerilor (oral/scris)*. Se consideră o evaluare totală, deoarece include nivelurile fonetic, morfologic, lexicologic, sintactic.
5. *Evaluarea interpretativă curentă*: presupune expunerea în rezumat a unei informații recent audiate la lecție. Dezvoltă abilități comunicative şi lingvistice.
6. *Evaluarea de opinie* constă în expunerea părerii referitor la o informație contradictorie, aforisme etc.

CONCLUZII

Luînd drept reper spusele lui Anatol France: „Ca să asimilezi mai uşor cunoştințele, ele trebuie să fie apetisante", putem afirma cu certitudine că includerea textelor contigue valorilor culturale ale studenților străini, crearea unei atmosfere propice la orele de curs, aplicarea tehnicilor adecvate de lucru vor asigura însuşirea eficientă a limbii române şi a terminologiei medicale. Iar afirmația *Respectul față de un popor începe de la respectul față de limba lui* este un principiu al interculturalității şi poate constitui un stimul pentru studenții alolingvi în cunoaşterea culturii şi civilizației româneşti.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Predarea şi învățarea limbii prin comunicare.* Ghidul profesorului, Bucureşti, 2003.
2. Mincu, E., Chiriac, A., *Limba română,* Profil medical, Chişinău, 2003.
3. Chiriac, A., Mincu, E., *Metode inovatorii în predarea cursului Limba Română şi terminologie medicală în grupele de studenți alolingvi în Anale USMF „N. Testemițanu*", Chişinău, 2003.
4. Stoica, A., Musteață, S., *Evaluarea rezultatelor şcolare,* Chişinău, 2001.

Recenzenți:
dr., prof. univ. L. LUPU,
dr., conf. univ. N. ȚURCAN

Pregătirea cadrelor didactice pentru colaborarea cu părinții

Unul din factorii decisivi ai formării personalității copilului îl constituie familia, care influențează semnificativ dezvoltarea acestuia începînd cu perioada intrauterină şi în continuare, pe parcursul întregii perioade de educație în familie şi în sistemul de învățămînt.

Familia stabileşte cu copilul relații emoționale de intensitate înaltă ce-i dau o mare credibilitate. De aceea este foarte important ca ea să contacteze şi să colaboreze cu profesorii care-i pot servi drept izvor permanent de îmbogățire cu valoroase cunoştințe de ordin psihopedagogic. Pentru aceasta cadrele didactice au nevoie de o formare serioasă în domeniu, formare care, cu regret, nu întotdeauna este asigurată de instituțiile de învățămînt.

Activitatea în calitate de manager în liceu mi-a permis să evidențiez greutățile tipice cu care se confruntă tinerii pedagogi, şi nu numai, în lucrul lor cu părinții.

Cadrele didactice, după absolvirea facultății, posedă suficiente cunoştințe teoretice despre familie, tipurile de relație părinți-elev ce contribuie sau aduc daune procesului educațional, însă nu conştientizează necesitatea colaborării între toți participanții la actul educațional. Am observat că, odată cu depolitizarea învățămîntului, s-a diminuat activitatea educativă în liceu.

Ameliorarea situaţiei create trebuie să se bazeze, în primul rînd, pe îmbunătăţirea relaţiilor şi optimizarea colaborării cu părinţii.

În programul elaborat de noi am reieşit din ideea că o condiţie primordială ce asigură conlucrarea fructuoasă cu părinţii o constituie aptitudinea pedagogilor de a stabili şi menţine contacte cu aceştia.

Cu regret, ne-am convins că nici pedagogii cu stagiu de muncă substanţial nu cunosc problemele tipice cu care se confruntă familia actuală. Ei nu conştientizează că fără o cunoaştere profundă a familiei şi a relaţiilor ce se stabilesc în interiorul ei este imposibilă o conclucrare eficientă.

O problemă serioasă consă în lipsa la pedagogi a aptitudinilor de comunicare partenerială atît între ei înşişi, cît şi cu elevii; domină relaţiile de pe poziţie de mentor sau, trecînd în cealaltă extremă, manifestă familiarism.

Ţinînd cont de aceasta, pregătirea cadrelor didactice în liceul nostru a fost orientată la realizarea următoarelor obiective:

- conştientizarea de către pedagogi a rolului familiei şi a necesităţii colaborării eficiente cu aceasta;
- motivarea cadrelor didactice de a-şi perfecţiona cunoştinţele în acest domeniu;
- pregătirea diriginţilor pentru a dezvălui părinţilor rolul pe care ei îl joacă în formarea personalităţii copilului, a-i familiariza cu legităţile generale de dezvoltare a copilului, particularităţile de vîrstă şi cu metodele eficiente de educaţie întru a stabili relaţii mai strînse cu proprii copii şi a soluţiona problemele cu care se confruntă în procesul educaţional.

Pentru a iniţia un parteneriat eficient, este absolut necesar a cunoaşte părinţii. De aceea, un rol aparte îl acordăm primei întîlniri cu aceştia, fapt despre care ţinem să vorbim mai detaliat.

La prima întîlnire diriginţii urmăresc mai multe obiective, selectează informaţii despre familie şi motivarea părinţilor spre viitoarea colaborare. Modul cum se pregăteşte şi se comportă profesorul în cadrul acestei vizite trebuie să le comunice părinţilor că respectă timpul acestora, că-i gata să soluţioneze probleme serioase. În acest scop, recomandăm pedagogilor următoarele reguli:

- întîlnirea va avea loc nemijlocit în familie;
- vizita va fi coordonată preventiv;
- vizita nu va fi prea lungă;
- profesorul nu va ţine morală părinţilor;
- pedagogul nu se va plasa pe poziţie de mentor;
- discuţia cu părinţii se va desfăşura în prezenţa copilului.

La prima întîlnire se propune o anchetă ce conţine nu mai mult de douăzeci de întrebări şi se completează neformal prin dialog cu părinţii. În rezultat, dirigintele trebuie să determine tipul de educaţie familială (familia respectă sau nu respectă copilul; este receptivă, indiferentă sau chiar dușmănoasă față de necesităţile acestuia); orientarea valorică a familiei (la valori spirituale sau numai materiale), să determine dacă familia nu are un caracter antisocial. De asemenea, el va stabili în ce măsură părinţii sînt gata de colaborare cu şcoala. Se precizează:

- cine se ocupă de educaţia copilului (ambii părinţi, unul dintre ei, alte persoane);
- studiile părinţilor;
- locul de muncă, funcţia, telefoanele de contact;
- alţi membri ai familiei care locuiesc împreună cu copilul;
- condiţiile de trai (copilul are cameră separată sau un colţişor de muncă);
- tradiţiile respectate în familie (religioase, zile de naştere, alte sărbători, vizionarea în comun a filmelor, spectacolelor);
- care sînt pasiunile membrilor familiei (sport, pescuit, culinărie, croşetare, colecţionare, artă, grijă de animale etc.);
- care sînt preocupările copilului (frecventează sau nu cercuri, secţii, ore opţionale);
- ce obligaţiuni are acesta în familie;
- cine se ocupă mai mult de educaţia copilului;
- ce metode predomină în educaţie: înţelegere, înduplecare, convingere, explicaţie, exigenţă, pedeapsă, încurajare etc.;
- există sau nu între membrii familiei relaţii de prietenie;
- cine sînt prietenii copilului;
- ce disciplină şcolară preferă şi la care întîmpină greutăţi;
- cu ce dispoziţie merge copilul, de regulă, la şcoală;
- ce relaţii a avut pînă acum familia cu şcoala;
- modalitatea părinţilor de organizarea a activităţii copilului (ce ajutor îi acordă la îndeplinirea temelor de casă, odihna în comun);
- gradul de independenţă a copilului la realizarea sarcinilor şi determinarea obiectivelor activităţii lui proprii;
- starea sănătăţii copilului;
- participarea părinţilor la activităţile organizate în liceu;
- prin ce ar putea contribui părinţii la activitatea liceului (să organizeze excursii în timpul liber, să participe la reparaţia edificiului etc.);
- ce probleme ar dori să fie discutate la şedinţele cu părinţii;
- de ce trăsături individuale ale copilului ar trebui să ţină cont dirigintele.

Cunoştinţele despre familie servesc drept bază pentru stabilirea şi menţinerea contactului cu părinţii, pentru elaborarea în viitor a proiectelor de activitate educaţională comună.

Acţiunile ce urmează după prima întîlnire (mese rotunde, dispute, colaborări în grupuri mici, ziua uşilor deschise, conferinţe, seminarii, şedinţe ale mamelor, şedinţe ale taţilor, analiza sondajelor etc.) presupun o participare activă. Aceste măsuri se desfăşoară în aşa mod ca părinţii să se convingă de faptul că părerea lor contează.

Părinţii sînt întîlniţi de către pedagogi şi echipa

managerială la intrare în instituţie şi conduşi în sala de şedinţe. Modul de aşezare a meselor subliniază, de asemenea, atitudinea echitabilă faţă de toţi participanţii la discuţii. Dirigintele face completări, observaţii cu mult tact. Se subliniază valoarea indiscutabilă a informaţiei parvenite de la părinţi.

La şedinţele comune se vorbeşte doar despre rezultatele pozitive ale copiilor. Aspectele negative se discută individual, planul de corecţie fiind elaborat împreună cu părinţii. Aceasta determină o implicare activă a familiei, luarea deciziei adecvate, menţinerea contactului şi aprofundarea relaţiilor de colaborare.

Pregătindu-i în aşa mod pe pedagogi, îi facem să se simtă responsabili de relaţiile cu părinţii şi de rezultatul procesului educaţional, fapt ce contribuie la antrenarea părinţilor în viaţa liceului, la îmbunătăţirea educaţiei în familie şi a reuşitei liceenilor.

Otilia STAMATIN,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Ana GHEORGHIŢĂ,
Liceul "N. Dadiani", mun. Chişinău

Grupul – formă esenţială de socializare a individului



Silvia
PETROVICI-GUZUN
Liceul "Ion Creangă", mun. Chişinău

Grupul uman este definit într-o multitudine de variante, în funcţie de anumite criterii:

- ansamblu de persoane care săvîrşesc o acţiune comună;
- colectivitate, ansamblu de persoane reunite în mod stabil sau temporar printr-o comuniune de interese, de scopuri, de idei;
- colectiv restrîns de oameni, subordonat unei forme de organizare mai largi.

În continuare vom examina rolul grupului în procesul educaţional contemporan. Numeroase investigaţii au încercat să stabilească natura grupării elevilor în structuri omogene sau eterogene, în filiere separate sau în ansambluri permeabile. Odată cu dezvoltarea cercetărilor din domeniul dinamicii grupurilor (anii 50 ai sec. XX) a început să se renunţe la ideea că interacţiunea profesor-elev este singura cu impact decisiv asupra procesului cognitiv al elevilor. Studiile de psihologie socială au pus în evidenţă importanţa climatului efectiv din grupul informal, precum şi eficienţa interacţiunii dintre elevi pentru procesul de învăţare. Dacă şcoala tradiţională a avut o atitudine reticentă şi chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, plecînd de la ideea că, în multe cazuri, grupul mediază relaţia profesor-elev.

Literatura de specialitate defineşte clasa drept un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri (elevi) egali între ei şi dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sînt reglementate, oficial, de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare. Astfel, în definiţie este inclusă şi interacţiunea profesor-elev.

Clasa de elevi reprezintă, aşadar, un grup foarte important pentru orice copil, căci funcţionează de-a lungul cîtorva ani şi are o imensă influenţă asupra membrilor săi.

Grupul şcolar este o comunitate socială de persoane cu o structură şi coordonare managerială unitare, constituită în baza unor interese şi obiective comune, avînd menirea de a dezvolta esenţa umană, de a forma individul ca fiinţă socială (asociat, coleg, prieten, partener etc.). Grupul şcolar înseamnă o comuniune în care se manifestă în interacţiune un sistem de relaţii sociale şi interpersonale, o îmbinare a intereselor publice cu cele individuale.

În învăţămîntul preuniversitar clasa de elevi reprezintă grupul şcolar primar (de bază), ai cărui membri au aceleaşi valori, scopuri, standarde de comportament şi contacte interpersonale frecvente.

După A. Neculau, caracteristicile grupului primar sînt:

1. Interacţiunea directă.
2. Structurile ce-i conferă stabilitate, normele ce-i modelează comportamentele şi le face previzibile, întărit de statusurile şi rolurile ce apar în sînul lui.
3. Tinde să atingă anumite scopuri.
4. Membrii se percep ca făcînd parte din grup (clasă), elevii din alte grupuri (clase) identificîndu-i pe baza acestei apartenenţe.

Aşadar, clasa este formată din elevi de vîrstă asemănătoare, de pregătire relativ egală şi cu studii

similare, cu interese şi obiective comune. Respectivele caracteristici reprezintă condiţiile psihopedagogice necesare unor relaţii sociale şi interpersonale normale, unor activităţi didactice eficiente.

Desigur, această unitate relativă este însoţită de anumite diferenţe individuale ale membrilor: pregătire; aptitudini; interese; trăsături cognitive, afective, temperamentale; caracter; voinţă; potenţial de creativitate; condiţii de trai şi materiale etc. Toate aceste deosebiri şi asemănări trebuie luate în consideraţie în proiectarea şi desfăşurarea activităţii grupului şcolar.

Învăţământul pe grupuri se realizează în cadrul clasei la nivelul unor microcolectivităţi, plecînd de la anumite trăsături tipice care solicită strategii speciale de diferenţiere a instruirii şi educaţiei. Lucru în echipă constă în declanşarea şi menţinerea unor relaţii de cooperare între membrii unui grup sau ai mai multor grupuri în vederea rezolvării sarcinilor de învăţare.

Învăţământul pe grupuri reprezintă cea mai nouă formă de organizare a corelaţiei profesor-elev, fiind o creaţie a curentului sociocentrist promovat la începutul secolului XX. Experimentele efectuate de reprezentanţii acestuia vizează diferite formule pedagogice:

- muncă liberă pe grupuri (R. Cousinet);
- educaţie morală în colective de muncă (A. S. Makarenko);
- activităţi organizate conform centrelor de interes (O. Decroly);
- educaţie realizată în comunităţi de muncă şi de viaţă concepute ca grupuri de bază, grupuri mici, grupuri mobile (P. Peterson).

Lucrul în comun presupune distribuirea elevilor pe grupuri, rezolvarea sarcinilor didactice avînd loc prin discuţii, prin confruntarea punctelor de vedere, toate acestea desfăşurîndu-se pe fondul unor relaţii interpersonale stabilite în timpul activităţilor şi implică două laturi convergente:

1) **de natură didactică**, ce constă într-o anumită organizare a elevilor corespunzătoare sarcinilor ce urmează a fi distribuite şi îndeplinite.
2) **de natură psihosocială**, adică raporturile se stabilesc în funcţie de participarea elevilor la realizarea sarcinilor.

Asimilarea cunoştinţelor se produce prin explicaţii reciproce, posibile datorită relaţiilor dintre membri. Coordonarea eforturilor prin schimbul de mesaje reprezintă un aspect definitoriu al respectivei metode. Din punct de vedere genetic, acest lucru devine posibil odată cu organizarea operatorie a gîndirii. Un copil raţionalizează cu mai multă uşurinţă atunci cînd este angajat într-o discuţie.

Metoda lucrului în grup impulsionează această cooperare, punîndu-l pe elev în faţa unor puncte de vedere diferite şi obligîndu-l să-şi organizeze propriile operaţii în funcţie de acestea, pentru a evita unele contradicţii ce pot apărea în relaţiile cu ceilalţi. Cooperarea între copii "este cea mai aptă să favorizeze schimbul de idei şi discuţia, adică toate condiţiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivităţii şi reflexiunii discursive", afirmă J. Piaget.

În interiorul grupului se construieşte un mediu dinamic propice edificării relaţiilor de cooperare, care îl antrenează pe individ în procese de informare, comunicare, acţiune şi creativitate.

Numeroase cercetări psihologice (J. Piaget, G. Mugny, J. M. Monteil) au scos în evidenţă valenţele formative ale colectivităţilor de grup. Dezvoltarea gîndirii, arată J. Piaget, are loc prin efectuarea de operaţii, condiţionate, la rîndul lor, de schimbul de păreri şi de coordonarea mai multor păreri. Într-o activitate de grup, cînd se urmăreşte soluţionarea unor probleme, elevul se vede pus în faţa unor puncte de vedere diferite de al său. Fiecare membru îşi exprimă opinia şi o argumentează, comentează şi interpretează, propune ipoteze de lucru şi participă la luarea deciziilor. Pentru ca interacţiunea cu ceilalţi să-şi atingă scopul, elevul trebuie să ia în consideraţie toate opiniile exprimate, să realizeze comparaţii şi aprecieri critice, să participe la soluţionarea comună a problemei. Acest fapt are un impact benefic asupra dezvoltării sale intelectuale.

Studiile de psihologie au relevat superioritatea cognitivă a subiecţilor care lucrează în grup, deoarece posibilităţile lor agregate sînt net superioare posibilităţilor unui individ izolat. Consecinţele sînt resimţite în plan personal. Progresele individuale, afirmă W. Doise şi G. Mugny, rezistă prin participare la anumite interacţiuni sociale şi coordonarea punctelor de vedere, iar achiziţiile individuale depind de dinamici colective şi de forme relaţionale.

Calitatea metodologică a formei de organizare în grup este dictată de modul de constituire a acestuia. Practica pedagogică relevă următoarele alternative:

• grupuri bazate pe criterii exterioare (ordine alfabetică, poziţie în bănci) • grupuri dirijate (după nivel intelectual, performanţe) • grupuri instituţionalizate în cadrul clasei • grupuri de elevi cu statut ridicat în raport cu colectivul clasei • grupuri normale, 3-8 membri în interiorul clasei • grupuri stabile	• grupuri bazate pe criterii interne (relaţii didactice, psihologice, sociale) • grupuri spontane (opţiuni libere) • grupuri în afara clasei • grupuri cu statut marginalizat în raport cu colectivul • grupuri mari, active în exterior • grupuri mobile

Atunci cînd proiectăm o activitate în echipă, se recomandă ca formarea grupurilor să se efectueze după criteriul valoric al elevilor, adică să cuprindă şi dintre cei mai buni şi dintre cei mai slabi, susține Gh.I.Ioniță. Profesorul va selecta probleme de lucru care să-i stimuleze pe toți.

Împărțirea temporară a clasei în grupuri pentru rezolvarea în comun a unor probleme este mai eficientă decît activitatea frontală: ea asigură respectarea particularităților individuale ale elevilor, oferă posibilități mari pentru cooperare.

Caracteristici, avantaje şi limite ale tehnologiei instruirii în grupuri (după D. Patraşcu)

Caracteristici	*Avantaje*	*Limite*
• Profesorul conduce activitatea unor microcolectivități/grupuri de elevi/studenți (cîte 3-8 persoane). • Obiectivele educaționale urmărite pot fi identice sau diferite, de la un grup la altul. • În cadrul unui grup, sarcinile de instruire şi autoinstruire pot fi unitare, pentru întregul grup, sau diferențiate, pentru fiecare membru al grupului, însă ele presupun stabilirea unor relații de cooperare între membrii grupului. • Discutarea rezultatelor activității în grup, analizarea, evaluarea şi valorificarea lor, se pot realiza fie individual, fie în colectiv.	• Elevii însuşesc noul mai activ decît în cazul instruirii frontale. • Sînt solicitate şi dezvoltate operațiile gîndirii, capacitățile creatoare, deci se realizează educația intelectuală a elevilor/studenților. • Obişnuieşte elevii/studenții cu modalități de lucru specifice instruirii diferențiate: utilizarea fişelor de activitate, realizarea de proiecte etc. • Rezolvarea sarcinilor de lucru (unitare sau diferențiate) presupune stabilirea unor relații de cooperare, colaborare şi ajutor reciproc între membrii grupului. • Contribuie la integrarea socială a elevilor, la realizarea comunicării şi a învățării sociale. • Cultivă sentimente, convingeri şi atitudini superioare.	• Tratarea temelor necesită mai mult timp decît dacă lecția ar fi explicată de profesor. Distribuirea temelor şi a sarcinilor de lucru face ca un grup să însuşească mai bine conținutul care i-a revenit. • Activizarea poate fi mai accentuată doar în cazul elevilor/studenților buni şi foarte buni. • Solicită din partea cadrului didactic eforturi suplimentare în proiectarea instruirii (prelucrarea conținutului, transpunerea didactică) şi în conducerea ei (controlarea relațiilor stabile în interiorul grupurilor şi între grupuri, în promovarea spiritului de cooperare între membrii grupurilor şi între grupuri ş. a.).

Particularitățile de bază ale organizării activității elevilor la lecție sînt:

– clasa se împarte în grupuri pentru realizarea unor sarcini concrete;
– fiecare grup primeşte o anumită sarcină şi o îndeplineşte, membrii acestuia comunicînd şi cooperînd sub conducerea nemijlocită a liderului sau a profesorului;
– sarcina didactică se îndeplineşte luînd în considerație aportul fiecărui membru;
– componența grupului nu este stabilă, membrii sînt aleşi astfel încît fiecare să-şi realizeze posibilitățile instructive, în funcție de conținutul şi caracterul activității.

Aplicarea lucrului în grup contribuie, într-o mare măsură, şi la susținerea unor elevi (atît din partea profesorului, cît şi a colegilor). Elevul care oferă ajutor este şi el în avantaj, deoarece cunoştințele lui se reactualizează, se consolidează, devin flexibile, aplicative.

Tehnologia procesului de lucru în grup include următoarele elemente:

1. Pregătirea pentru îndeplinirea sarcinii:
   a) anunțarea sarcinii (situație problemă);
   b) instrucțiunea în privința consecutivității lucrului;
   c) repartizarea materialului didactic.
2. Activitatea în grup:
   d) familiarizarea cu materialul de studiu, proiectarea activității;
   e) repartizarea sarcinilor;
   f) îndeplinirea independentă a sarcinii;
   g) analiza rezultatelor individuale;
   h) discutarea sarcinii în grup (observații, completări, concretizări, generalizări);
   i) totalizarea rezultatelor obținute.
3. Partea finală:
   j) comunicarea rezultatelor activității;
   k) analiza sarcinii cognitive, reflecție;
   l) concluzia generală despre activitatea în grup şi rezultatele, finalitățile atinse.

Cercetările şi practica ultimilor ani înregistrează o dinamică fără precedent în utilizarea metodelor prin care se urmăreşte construcția grupurilor în direcția îmbunătățirii performanțelor acestora. Numeroase cadre didactice s-au confruntat şi cu dezavantaje, dintre care cele cu impact major sînt: efectul inhibitor asupra unor membri, dificultățile managementului didactic, indisciplina la ore şi refuzul unor elevi de a lucra în echipă.

Pentru ca grupurile să funcţioneze eficient, nu este destul doar să le constituim. Este nevoie ca profesorul să stăpînească bine clasa, să posede competenţe de dirijare a procesului didactic. De asemenea, urmează să se identifice cauzele refuzului de a lucra în grup:

- teama de a se compromite;
- indiferenţa faţă de subiectul abordat şi colegi;
- indispoziţia sau suferinţa fizică;
- obligativitatea de a lucra într-un colectiv împotriva propriei dorinţe;
- abordarea unei probleme delicate;
- timiditatea, lipsa de încredere în sine;
- necunoaşterea temei, lipsa de informaţie;
- conflictul de opinii între 2-3 persoane, care periclitează activitatea grupului;
- ineditul situaţiei pentru unii elevi;
- monopolizarea discuţiei de către anumiţi elevi;
- prezenţa unui lider autoritar;
- un eşec anterior care blochează elevul;
- numărul prea mare de elevi.

Profesorul va încuraja elevii prin sarcini didactice accesibile, susţinere morală şi feedback pozitiv; va schimba componenţa grupurilor pentru un timp, va propune activităţi cu scopuri comune, va fi ferm în repartizarea unor funcţii, va insista asupra respectării regulilor stabilite iniţial.

Grupul omogen este mai eficient din punct de vedere intelectual, în timp ce grupul eterogen este mai pertinent integrării sociale a elevilor, formării deprinderilor de cooperare şi colaborare.

Propunem o variantă a repartizării rolurilor în grup, ce poate fi utilizată cu succes în şcoală.

Controlorul: are grijă ca membrii grupului să înţeleagă la ce se lucrează.

Cercetaşul: obţine informaţiile necesare de la alte grupuri sau, uneori, de la profesor.

„Cronometrul": are grijă ca grupul să se concentreze asupra sarcinilor şi să respecte limitele temporale fixate.



Ascultător activ: repetă sau reformulează ce au spus alţi membri ai grupului.

Anchetatorul: pune întrebări pentru a obţine idei sau comentarii de la toţi membrii.

Rezumatorul: ordonează concluziile grupului.

Încurajatorul: susţine şi stimulează toţi membrii grupului.

Responsabilul de materiale: împarte şi adună materiale.

Cititorul: lecturează orice material scris.

În funcţie de specificul activităţii realizate pot fi inventate şi alte roluri. De exemplu, un **opozant,** care ar sugera alternative la soluţia propusă de grup, sau un **reporter,** care să comunice clasei concluziile grupului.

Conchidem că grupul şcolar şi lucrul în grup reprezintă condiţia de bază în învăţarea prin cooperare şi colaborare. Relaţiile interpersonale stabilite în cadrul activităţilor de grup determină nu doar aspectul cognitiv, ci şi cel moral şi social al învăţării.

Influenţa reciprocă are o contribuţie importantă la formarea personalităţii elevului. Dacă privim educaţia drept un proces de socializare, atunci dezvoltarea competenţelor de relaţionare trebuie percepută ca un obiectiv ce nu poate fi ignorat.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicţionar enciclopedic ilustrat*, Editura Cartier, Chişinău, 1999.
2. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
3. Peretti, A., *Educaţia în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996.
4. Neculau, A., *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti, 1983.
5. Bantoş, A., *Pedagogie*, Editura ALL Educaţional, Bucureşti, 1996.
6. Albulescu, M., Albulescu, I., *Studiul disciplinelor socio-umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
7. Patraşcu, D., *Tehnologii educaţionale*, Chişinău, 2005.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
9. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chişinău-Bucureşti, 2000.
10. Ioniţă, Gh. J., *Metodica predării istoriei*, Editura Universităţii, Bucureşti, 1997.
11. Temple, C., *Învăţare prin colaborare*, Pro Didactica, Chişinău, 2002.
12. Pânişoară, I.O., *Comunicare eficientă*, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
13. Monteil, J.-M., *Educaţie şi formare*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
14. Tănasă, Gh., *Metodica predării-învăţării istoriei în şcoală*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
15. Ioniţă, Gh. J., *Metodica predării istoriei*, Editura Universităţii, Bucureşti, 1997.



Modalităţi şi strategii de ajustare a comportamentului la situaţii dificile de viaţă

Larisa
KOBÎLEANSKAIA
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Viaţa fiecărui om este un continuum de situaţii şi evenimente, ce-i generează emoţii şi trăiri diverse, îl situează în faţa unor probleme complexe, deseori greu de soluţionat.

În a doua jumătate a secolului trecut, în psihologia occidentală a început să fie studiată problema adaptării personalităţii la situaţiile dificile, căreia actualmente i se dedică un număr mare de cercetări empirice şi teoretice (R. Lazarus, S. Folkman; H. Thomae; U. Lehr; J. Butcher; R. McCrae; B. Skinner; R. Depue; S. Monroe; A. Ellis; P. Brinstein; T. Rudică; S. Ionescu; E. Zamfir; L. I. Anţîferova; I. A. Gidarian; F. Vasiliuk; P. V . Luşin; L. G. Dikaia; A. V. Mahnaci ş.a.).

Selectarea strategiilor comportamentale în situaţiile dificile de viaţă se efectuează în corespundere cu cele două funcţii principale ale mecanismelor de ajustare (orientare spre emoţii şi orientare spre problemă), condiţionate, la rîndul lor, de trei structuri psihologice: tipul predominant de motivaţie, nivelul acesteia şi conţinutul motivaţiei. Pornind de la această supoziţie, scopul cercetării noastre constă în evidenţierea modalităţilor şi strategiilor de ajustare a comportamentului persoanei la situaţii dificile de viaţă.

În acest sens, a fost utilizat „Chestionarul mecanismelor de ajustare" – metodologie elaborată de R. Lazarus şi S. Folkman *Ways of coping Questionnaire* - WOC) [4], în varianta adaptată de I. Gidarian [2]. Chestionarul are 66 de itemi care descriu un spectru larg de gînduri, trăiri şi acţiuni, la „ajutorul" cărora se recurge pentru a face faţă situaţiilor dificile de viaţă şi a depăşi consecinţele negative ale acestora. Conform instrucţiunii, persoanele chestionate sînt invitate să-şi amintească şi să descrie situaţia cea mai dificilă, în opinia lor, cu care s-au confruntat pe parcursul anului curent. După ce se familiarizează cu mecanismele de ajustare descrise în cei 66 de itemi, fiecare trebuie să le raporteze la situaţia sa şi să estimeze pe o scală de 4 puncte – de la „nu am utilizat niciodată" pînă la „am utilizat în întregime".

Chestionarea a fost realizată în perioada martie-septembrie 2002 la Fabrica de încălţăminte "Zorile", mun. Chişinău, lotul experimental fiind constituit din 200 de angajaţi (74 – bărbaţi şi 126 – femei), cu vîrsta cuprinsă între 20-45 ani. Prelucrarea datelor s-a efectuat prin intermediul programului computerizat SPSS 10.0.

Pentru a cerceta, a sistematiza informaţia obţinută după principiul omogenităţii, a fost întreprinsă o analiză sectorială a datelor (Şmailova, R., 1996) [3]. În rezultat, s-au evidenţiat 13 factori esenţiali, determinînd principalele strategii de ajustare a comportamentului la situaţii dificile de viaţă.

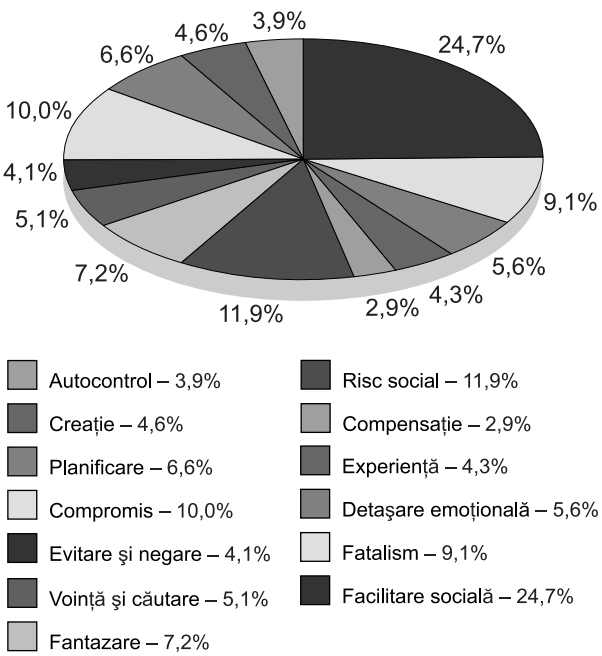


Fig. 1. Strategii comportamentale de ajustare (% dispersiei totale)

Primii patru factori, cărora le revine peste jumătate din ponderea totală (55,7%), au înglobat 17 modalităţi de ajustare. Următorii 9 au constituit o cotă mai mică (44,3%), incluzînd alte 35 de modalităţi.

Primul factor (24,7%) reprezintă strategia de bază de ajustare a comportamentului la situaţii dificile de viaţă şi însumează şapte puncte ale chestionarului: 31 – «am contactat persoana care ar fi putut face ceva concret pentru soluţionarea problemei»; 42 – «m-am adresat după sfat rudelor sau prietenului»; 22 – «am solicitat asistenţă

specializată»; 18 – «am fost compătimită şi susţinută de mai multe persoane»; 19 – «îmi insuflam că starea mea se va îmbunătăţi»; 8 – «am încercat să aflu mai multe despre această situaţie»; 45 – «le-am spus altora cum mă simt». Acest factor a fost numit *facilitare socială*. Într-adevăr, conţinutul respectivelor mărturisiri reprezintă tendinţa de a se adresa cuiva pentru asistenţă: rudelor, prietenilor, specialiştilor într-un domeniu anumit etc.

Cel de-al doilea factor (11,9%) conţine trei puncte ale chestionarului: 34 – «am mizat pe un singur lucru sau am întreprins ceva foarte riscant»; 61 – «m-am pregătit de ceea ce e mai rau»; 7 – «m-am străduit să conving persoana, responsabilă pentru cele întîmplate, să-şi schimbe opinia». Numindu-l *risc social*, am dorit să subliniem frecvenţa acestei strategii comportamentale, specifice societăţii noastre. Considerăm că *riscul social* atestă un climat emoţional nefavorabil, cauzat de o stare de disperare care poate fi privită drept nevrotică. Lipsa perspectivei de ieşire din impas favorizează accederea la această modalitate distructivă de ajustare, finalizînd cu refuzul de a căuta o soluţie constructivă.

Cel de-al treilea factor (10,0%) a inclus trei puncte ale chestionarului: 25 – «am cerut scuze sau am făcut paşi spre împăcare»; 51 – «m-am convins că data viitoare va fi altfel»; 5 – «am acceptat compromisuri, pentru a obţine ceva «pozitiv». Factorul dat este numit *«compromis»*, cuprinzînd modalităţi de ajustare care indică gradul de pregătire a subiecţilor de a căuta «drumuri de ocolire», negînd şi neglijînd principiile şi scopurile personale. Acest factor, ca şi precedentul, se raportează la tipul comportamental de ajustare orientat pe emoţii.

Privind cea de-a patra strategie – *fatalism* (9,1%), subiecţii au manifestat o altă tendinţă, reprezentată prin patru puncte ale chestionarului: 11 – «mi-am pus speranţa într-o întîmplare norocoasă»; 12 – «m-am lăsat în voia destinului»; 17 – «am manifestat mînie faţă de persoana vinovată de cele întîmplate»; 60 – «m-am rugat lui Dumnezeu».

Cel de-al cincilea factor (7,2%) include următoarele patru puncte ale chestionarului: 57 – «visam la un loc mai favorabil decît cel în care mă aflam în realitate»; 58 – «doream ca toate să se termine sau să se soluţioneze cumva»; 55 – «voiam o schimbare în atitudinea mea faţă de cele întîmplate»; 59 – «aveam fantezii referitor la finalul situaţiei». Analiza compoziţională a respectivelor puncte ale chestionarului arată că factorul dat reprezintă tipul de ajustare orientat pe emoţii, caracterizat prin fantezii şi vise, dorinţe şi iluzii. Individul preferă o lume imaginară (şi nu realitatea dură plină de fapte traumatizante), raţionamente de genul „ce bine ar fi dacă…", motiv pentru care numim această strategie *«fantazare»*.

Cel de-al şaselea factor (6,6%) este reprezentat prin alte patru puncte: 26 – «am elaborat un plan de acţiuni şi l-am respectat întocmai»; 39 – «am schimbat ceva astfel încît situaţia să evolueze în bine»; 1 – «m-am concentrat pe ceea ce trebuia să fac în continuare»; 52 – «am căutat diferite soluţii». Factorul vizat, numit *planificare,* exprimă orientarea spre problemă şi se caracterizează prin alcătuirea planurilor, proiectarea fiecărei acţiuni ulterioare, selectarea soluţiilor etc.

Cel de-al şaptelea factor (5,6%) include următoarele trei puncte ale chestionarului: 63 – «mă gîndeam cum ar proceda persoana pe care o admir, pentru a utiliza această atitudine drept model»; 64 – «încercam să privesc situaţia din punctul de vedere al altei persoane»; 65 – «îmi imaginam că ar fi putut fi şi mai rău». Factorul dat vizează tipul de ajustare orientat spre problemă (cu excepţia celui de-al treilea item) şi este numit *detaşare emoţională*.

Cel de-al optulea factor (5,1%) – *voinţă şi căutare* – conţine cinci puncte ale chestionarului: 37 – «am manifestat caracter»; 46 – «mi-am susţinut părerea şi am luptat pentru ceea ce doream»; 15 – «m-am străduit să văd partea bună a lucrurilor»; 62 – «repetam în gînd ce urma să spun sau să fac»; 2 – «am încercat să analizez problema, pentru a o înţelege mai bine». Factorul dat reprezintă atît tipul comportamental de ajustare orientat spre problemă, cît şi cel orientat spre emoţii.

Cel de-al nouălea factor (4,6%) – *creaţie* – a inclus următoarele trei puncte ale chestionarului: 20 – «m-am orientat spre ceva creativ»; 23 – «am devenit mai bun»; 24 – «am cugetat îndelung înainte să întreprind ceva». Factorul dat prezintă în mai mare măsură conduita orientată spre problemă.

Cel de-al zecelea factor (4,4%) a inclus patru puncte ale chestionarului: 48 – «am utilizat experienţa proprie»: 49 – «am ştiut ce urma să fac, de aceea mi-am dublat eforturile pentru ca situaţia să se îmbunătăţească»; 29 – «înţelegeam că îmi asum responsabilitate»; 30 – «m-am simţit mai bine după evenimente, decît pînă la ele». Am desemnat respectiva strategie prin noţiunea de *experienţă,* fiind şi o modalitate de ajustare orientată spre problemă.

Cel de-al unsprezecelea factor (4,1%) vizează cinci puncte ale chestionarului: 16 – «am dormit mai mult decît obişnuiesc»; 32 – «m-am detaşat de problemă pentru o perioadă de timp, mă străduiam să mă odihnesc sau să-mi iau concediu»; 13 – «am continuat să trăiesc de parcă nu s-a întîmplat nimic»; 21 – «m-am străduit să uit de toate»; 53 – «m-am resemnat, întrucît nu se mai putea face nimic». Factorul dat conţine într-o măsură mai mare tipul orientat spre emoţii şi poate fi univoc interpretat ca *«evitare şi negare»* a dificultăţilor.

Cel de-al doisprezecelea factor (3,9%) include patru puncte ale chestionarului: 14 – «m-am străduit să-mi stăpînesc emoţiile»; 54 – «m-am gîndit ce aş putea face ca situaţia să nu se agraveze»; 41 – «nu permiteam ca situaţia să mă copleşească»; 35 – «nu acţionam pripit, la primul îndemn». În condiţii de viaţă dificile individul manifestă prudenţă şi precauţie, de aceea am considerat să definim factorul dat prin noţiunea *autocontrol,* fiind totodată o strategie orientată spre emoţii.

Al treisprezecelea factor (2,9%) vizează următoarele trei puncte: 43 – «nu povesteam altora cît de gravă e situația»; 44 – «refuzam să iau în serios situația»; 66 – «făceam sport». În factorul dat este reprezentat într-o măsură mai mare tipul orientat spre problemă, de aceea a fost numit *compensare.*

Analiza efectuată arată că printre cei 13 factori ce determină modalitățile şi strategiile de ajustare a comportamentului la situații dificile de viață au fost evidențiați patru, şi anume: «*facilitarea socială*»; «*riscul social*»; «*compromisul*» şi «*fatalismul*». Putem presupune deci că strategiile desemnate de aceşti patru factori sînt predominante în procesul de adaptare a respondenților la situații dificile de viață.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Lazarus, R. S., Folkman, S., *Stress, Appraisal and Coping,* New-York, 1984.
2. Даль, В. *Толковый словарь,* Т. 4, Москва, 1982.
3. Джидарьян, И.А., *Представление о счастье в российском менталитете,* Санкт-Петербург, 2001.
4. Шмайлова, Р.А. *Теория статистики,* Москва, 1996.

Recenzenți:
dr., conf. univ. Ion NEGURĂ
dr., conf. univ. Maria PLEŞCA

Algoritmi de testare adaptivă

INTRODUCERE

În ultimii ani atenția conceptorilor de teste este focusată pe aşa-numita *testare adaptivă*. Esența acestei metode, care poate fi realizată în cadrul evaluării asistate pe calculator, constă în faptul că examinatul lucrează nu cu întreg setul de itemi, prea facili sau prea dificili pentru el, dar numai cu acei care corespund posibilităților lui. În acest fel se poate obține o informație precisă, administrînd un număr minim de itemi. La Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți se efectuează experiențe de aplicare a testelor adaptive la studierea disciplinelor informatice.

1. NOȚIUNI GENERALE

Testele au fost construite întotdeauna în funcție de cerințele persoanelor examinate şi performanțele aşteptate în cazul evaluării unui grup. Este recunoscut faptul că administrarea unui item prea facil, prea simplu este o pierdere de timp, determinînd din partea candidaților un comportament nedorit, cum ar fi comiterea greşelilor din neatenție, alegerea răspunsurilor incorecte care însă pot fi plauzibile. Pe de altă parte, itemii prea dificili conduc, de obicei, la rezultate neconcludente, departe de adevăr, deoarece candidații, parcă intuind zădărnicia încercărilor, nu denotă o atitudine serioasă, încercînd să ghicească răspunsul corect.

Adaptarea testului în conformitate cu performanțele individuale ale fiecărei persoane examinate a fost privit la început ca un element problematic şi poate chiar nedorit. Apare întrebarea – cum sînt comparați candidații, dacă răspund la teste diferite?

Alfred Binet (1905), grație testelor sale de inteligență, a avansat cel mai mult în acest domeniu. Cercetătorul a demonstrat că testul se poate crea pentru un individ, avînd la îndemînă o simplă stratagemă – categorizarea (aranjarea) itemilor în conformitate cu dificultatea lor. Binet începea examinarea pornind de la un subset de itemi, aleşi (intuitiv) de el, de dificultate potrivită pentru capacitatea candidatului. Dacă răspundea corect, Binet îi oferea un nou subset de itemi succesivi mai dificili, pînă cînd candidatul termina prin a greşi frecvent. În cazul în care nu reuşea la primul set de itemi, Binet îi administra un set de itemi succesivi mai facili, pînă cînd candidatul răspundea corect aproape de fiecare dată. Folosind această informație, Binet estima capacitatea candidatului.

2. ESENȚA TESTĂRII ADAPTIVE COMPUTERIZATE

Vom analiza un caz particular imaginar. Să admitem că dispunem de un banc de itemi construit din itemi dihotomici (cu două răspunsuri). Fiecare item are un anumit grad de dificultate, care variază în diapazonul 0..100 unități. Fie că itemul "2+2=4", prezent în acest banc, are dificultatea de 5 unități. Atunci candidații pentru care respectivul item este uşor au capacitatea mai mare de 5 unități. Candidații care au 50% şanse de a răspunde corect la itemul dat au capacitatea de 5 unități. Pentru a caracteriza acest tip de itemi, se foloseşte termenul englez "targeted on", ceea ce înseamnă că itemul este "ațintit" spre capacitatea celui examinat.

Alegerea primului item de calculator nu este un moment critic pentru măsurare, dar poate influența starea psihologică a candidatului. Administrarea unui item prea dificil îi poate determina celui examinat disperare şi, ca

urmare, rezultate slabe, neadecvate. Aplicarea unui item prea facil îi poate inhiba capacitatea de concentrare, cauzînd greşeli din neatenţie.

În cazul în care capacitatea candidatului este de 50 unităţi, este raţional a stabili dificultatea primului item administrat de calculator egală cu 30 unităţi. Dacă cel examinat va reuşi, atunci calculatorul va fi nevoit să selecteze un item mai dificil, de 40 unităţi. Dacă iarăşi reuşeşte, calculatorul alege un item şi mai dificil – de 50 unităţi. Probabilitatea candidatului de a reuşi la acest item este de 0,5. Fie că greşeşte. Atunci calculatorul alege un item mai facil de 50 unităţi, însă mai dificil decît ultimul realizat corect, adică de 40 unităţi. Va fi selectat un item de 45 unităţi. Candidatul reuşeşte. Calculatorul alege un item de 48 unităţi. Candidatul iarăşi reuşeşte. Acum, observînd că succesele candidatului variază între 40-48 unităţi, se poate presupune că nereuşita la itemul de 50 unităţi a fost întîmplătoare. Calculatorul alege un item de 52 unităţi. Candidatul îl rezolvă. Următorul item este de 54 unităţi. Candidatul greşeşte. Imediat i se propune un item de 51 unităţi.

Procesul continuă, calculatorul "devenind" tot mai "sigur" că în realitate capacitatea candidatului este în vecinătatea celor 50 unităţi. Cu cît mai mulţi itemi i se vor administra, cu atît mai precis va fi estimată capacitatea. Programele de testare conţin diferite criterii, "condiţii de finisare", pentru stoparea aplicării testului. Atunci cînd aceste condiţii sînt întrunite, testarea este oprită şi calculatorul prezintă imediat rezultatele.

3. TEORIA PSIHOMETRICĂ ŞI ALGORITMII PE CALCULATOR

3.1. Modelul de măsură ales

Un concept esenţial, comun tuturor testelor, presupune că atît capacităţile, cît şi atitudinile pot fi comparate în aceeaşi dimensiune, pe aceeaşi axă. În consecinţă, în urma administrării unui test, se poate afirma că cineva a avut un mai mare succes decît altcineva. Această unidimensionalitate simplifică testarea adaptivă, deoarece permite ca itemii să poată fi "mai dificili" şi "mai facili", şi candidaţii – "mai puţin capabili" şi "mai capabili", indiferent de faptul ce itemi sînt administraţi. Modelul de măsurare pertinent şi suficient de a construi o variabilă unidimensională este modelul dihotomic al matematicianului danez Rash.

Modelul dihotomic al lui Rash prezintă o simplă relaţie dintre candidat şi item. Fiecare candidat este caracterizat de un nivel de capacitate, exprimat printr-un număr aflat pe axa infinită a capacităţilor. În mod similar, fiecare item este caracterizat printr-un grad de dificultate, de asemenea, exprimat printr-un număr plasat pe axa infinită a capacităţilor. În limbaj matematic, itemii sînt plasaţi pe axă în punctele unde candidaţii se aşteaptă la 50% succes.

Relaţia dintre candidaţi şi itemi în modelul dihotomic al lui Rash este următoarea:

$$\ln(P_{ni1}/P_{ni0}) = B_n - D_i,$$

unde:

P_{ni1} - probabilitatea că un candidat *n* va reuşi la itemul *i*;

P_{ni0} - probabilitatea că un candidat *n* nu va reuşi la itemul *i;*

B_n - capacitatea candidatului *n;*

D_i - dificultatea itemului *i;*

ln - semnul logaritmului natural.

Mărimea $\ln(P_{ni1}/P_{ni0})$ reprezintă unitatea de măsură numită ***logit***.

3.2. Elaborarea algoritmului

Metodele testării adaptive sînt foarte simple şi evidente. Iniţial este estimată (sau ghicită) capacitatea examinatului. Este administrat un item avînd o dificultate (aproape) echivalentă cu această capacitate. În cazul în care candidatul reuşeşte, gradul de dificultate este mărit şi viceversa. Următorul item este administrat în corespundere cu noua capacitate estimată. Procesul se repetă.

3.3. Condiţii de finalizare

Decizia privind finalizarea testului este un element crucial în proiectarea testării. Dacă testul e prea scurt, atunci estimarea capacităţii nu este exactă. Dacă testul e prea lung, atunci se irosesc două elemente importante: timpul şi resursele, iar o parte din itemi sînt expuşi fără rost. Candidatul, la rîndul său, poate obosi şi performanţa lui poate scădea, determinînd rezultate inadecvate.

Testarea se opreşte atunci cînd:

- bancul de itemi este epuizat;
- a fost administrat numărul maxim de itemi;
- capacitatea este măsurată cu o precizie suficientă. Eroarea tipică este de 0,2 logit;
- măsura capacităţii se află destul de "departe" de criteriul de trecere-eşuare. Aceasta poate apărea atunci cînd capacitatea estimată e la o "depărtare"de cel puţin două erori standard de estimare;
- candidatul se manifestă neobişnuit, răspunde prea repede sau prea încet.

Testarea nu poate fi oprită pînă cînd:

- nu a fost administrat numărul minim de itemi;
- nu au fost "acoperite " toate subiectele incluse;
- au fost administraţi suficienţi itemi pentru a nu da nimic de bănuit celui testat şi a-i păstra dorinţa de a continua. În cazul în care cineva va atinge prea repede criteriul de trecere-eşuare, acest fapt, observat fiind de ceilalţi (care încă n-au finisat), le poate schimba atitudinea, determinînd uneori rezultate slabe.

3.4. Un algoritm simplu de testare adaptivă

Acest algoritm a fost propus de Wright (1988). El are o utilizare restrînsă – la clasificarea performanţelor – spre exemplu, la sfîrşitul fiecărui modul de învăţare. Paşii

algoritmului sînt notaţi (1 – pasul 1; 2 – pasul 2 etc.).

1. Dificultatea itemului (o vom nota prin D) este egală cu 0;
2. Numărul de itemi administraţi (îl vom nota prin L) este egal cu 0;
3. Suma dificultăţilor folosite (o vom nota prin H) este egală cu 0;
4. Numărul răspunsurilor corecte (îl vom nota prin R) este egal cu 0;
5. Se determină (alege) un item, a cărui dificultate este aproape de D;
6. Variabilei D i se atribuie valoarea dificultăţii itemului ales;
7. Itemul se administrează celui examinat;
8. Se obţine răspunsul la item;
9. Răspunsul obţinut este apreciat;
10. Numărul de itemi administraţi se majorează cu 1.
11. Suma dificultăţilor se măreşte cu D;
12. Dacă răspunsul este incorect, atunci dificultatea este considerată egală cu D-L/2;
13. Dacă răspunsul este corect, atunci dificultatea este considerată egală cu D+L/2;
14. Dacă răspunsul este corect, atunci numărul răspunsurilor corecte se majorează cu 1;
15. Dacă nu se poate decide conform criteriului de trecere-eşuare, atunci se trece la pasul 5;
16. Cînd se poate decide dacă examinatul a reuşit sau a eşuat, se calculează numărul răspunsurile greşite: W=L-R;
17. Se estimează măsura: B=H/L+ln(R-W);
18. Se estimează eroarea standardă: S=(L/(R*W));
19. Se compară B cu criteriul de trecere-eşuare T;
20. Dacă (T-S)<B<(T+S), atunci se trece la pasul 5;
21. Dacă (B-S)>T, atunci se consideră că examinatul a susţinut testul;
22. Dacă (B-S)>T, atunci se consideră că examinatul a eşuat.

3.5. Construirea bancului de itemi

Un accesoriu indispensabil al testelor adaptive computerizate este bancul de itemi. Un banc de itemi este o colecţie de itemi, cu detalii despre răspunsurile corecte şi cele incorecte şi dificultatea lor estimată curent. Mai pot fi prezenţi indici despre apartenenţa itemului la un anumit subiect, domeniu.

Iniţial dificultatea itemilor este calculată după formula:

$$D=ln((100-x)/x),$$

unde x este procentajul de succes obţinut la acest item de un număr de persoane testate fără calculator prin intermediul testelor "creion-hîrtie". Dificultatea poate fi stabilită şi intuitiv, în urma analizei cantitative a itemilor.

Un avantaj al algoritmilor de testare adaptivă este uşurinţa cu care pot fi introduşi în banc itemii noi. Iniţial aceştia pot fi administraţi împreună cu cei existenţi (fără însă a fi folosiţi la estimarea capacităţii celui testat), apreciind dificultatea lor după răspunsurile candidaţilor. Apoi, în final, se includ ca itemi obişnuiţi.

4. AVANTAJELE ŞI DEZAVANTAJELE TESTĂRII ADAPTIVE

Testarea adaptivă:

– evită administrarea întrebărilor "neinteresante". Itemii prea simpli deopotrivă cu cei prea dificili, provoacă un comportament nedorit, cum ar fi ghicirea răspunsurilor, neatenţie;
– poate fi mai scurtă;
– testele pot fi rapid elaborate şi implementate. Testarea poate începe imediat după ce au fost introduşi itemii. Rezultatele sînt expuse, de asemenea, imediat.

Problemele ce ţin de testarea adaptivă, identificate de Fairtest (1992) [5]:

– testele computerizate au o serie de constrîngeri. E nevoie de mai mult timp pentru a citi de pe monitor decît de pe hîrtie; uneori e mai complicat să depistezi greşeala pe monitor decît pe hîrtie;
– majoritatea testelor computerizate afişează numai un item;
– există instituţii de învăţămînt ce nu dispun de un număr suficient de calculatoare;
– preţul mare al testărilor pe calculator.

Limitările testării adaptive, identificate de Rudner [5]:

– testarea adaptivă nu este aplicabilă pentru toate subiectele;
– se observă anumite diferenţe în nivelul performanţelor stabilite, deoarece fiecare examinat răspunde la seturi diferite de temi;
– cei examinaţi nu pot modifica itemii precedenţi.

REFERINŢE:

1. http:// www.assess.com
2. http://www.usatic.narod.ru
3. http://www.psych.umn.edu/psylabs/CATCentral/
4. http://www.erical.net\scripts\cat
5. http://www.rash.org\memo69
6. http://www.testolog.narod.ru

Nona DEINEGO,
Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălţi

Pro Didactica
CENTRUL EDUCATIONAL

Clubul *Paideia*

Întru susținerea procesului de formare a unei societăți deschise în Republica Moldova, considerînd renovarea sistemului de învățămînt drept parte principală a acestui proces şi constatînd drept iminentă necesitatea optimizării calității educației, inclusiv prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice,

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță:

Şedințele Clubului *Paideia* cu secțiunile:

- Ştiințe exacte
- Ştiințe socio-umane
- Psihologie şcolară
- Dirigenție

organizate pe parcursul anului de studii 2006-2007 vor avea loc în fiecare vineri, începînd cu 3 noiembrie curent. Înscrierea se va face, contactîndu-ne la telefoanele: 54-25-56, 54-19-94.

Coordonator-responsabil: Violeta DUMITRAŞCU

Sub aripa protectoare a Centrului Educațional *Pro Didactica* s-a constituit Asociația obştească **Pro Comunicare, Lectură şi Scriere Reflexivă.** Asociația este persoană juridică, dispune de conturi bancare, are ştampilă şi simbolică proprie.

Fondatorii ei sînt persoanele care au promovat, începînd cu 1998, prin training-uri, conferințe şi publicații, metodologia *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* în învățămîntul preuniversitar şi universitar din Republica Moldova. Ea urmează să devină o asociație neguvernamentală, apolitică, nonprofit a cadrelor didactice, studenților, formatorilor şi a tuturor persoanelor şi organizațiilor care manifestă interes față de pedagogia secolului XXI. Oricine este interesat să participe la promovarea strategiilor LSDGC va fi binevenit în rîndurile Asociației.

Misiunea asociației este de a susține şi propaga studiile de calitate, în corespundere cu exigențele societății contemporane, de a contribui la dezvoltarea profesională şi personală a membrilor săi.

Scopurile Asociației:

- perfecționarea şi dezvoltarea competențelor personale şi profesionale ale membrilor asociației şi ale persoanelor interesate;
- promovarea valorilor şi principiilor didacticii moderne în sistemul educațional;
- dezvoltarea gîndirii critice, formarea la elevi, studenți, profesori şi orice persoane participante la programele de instruire şi activitățile asociației a abilităților de evaluare şi apreciere a faptelor, evenimentelor şi proceselor care au loc în mediu şi în societate;
- dezvoltarea deprinderilor de gîndire critică şi promovarea toleranței şi a respectului față de diferite idei şi opinii;
- promovarea valorilor europene în societate şi, în special, în cadrul educațional;

Pentru atingerea scopurilor propuse, Asociația:

- va colabora cu organele din sistemul educațional din Republica Moldova;
- va coopera în plan internațional cu organizațiile obşteşti şi de stat, în vederea promovării politicii educaționale bazate pe principii democratice;
- va sprijini schimbul de experiență prin conferințe, informare, instruire şi consultanță, vizite de studiu etc.;
- va oferi consultații şi alte servicii pentru membrii asociației, persoanele şi organizațiile interesate;
- va organiza şedințe interactive, cu subiecte variate şi originale, moderate de membrii asociației, în cadrul clubului *Paideia;*

- va participa la elaborarea materialelor metodice, la difuzarea şi comercializarea lor;
- va efectua cercetări cu scopul evaluării situației existente în sistemul educațional al Republicii Moldova şi elaborării propunerilor pentru perfecționarea procesului educațional.

Calitatea de membru al asociației se obține printr-o declarație în scris de adeziune la Asociație, prin care candidatul recunoaşte prezentul statut şi depune (achită) cotizația anuală de membru (100 lei).

Membrii Asociației sînt în drept să participe la toate activitățile organizate sub auspiciile ei, inclusiv la şedințele Clubului *Paideia* (care se vor ține, începînd cu septembrie 2006, în penultima şi ultima vineri a fiecărei luni, între orele 15.00 şi 17.00).

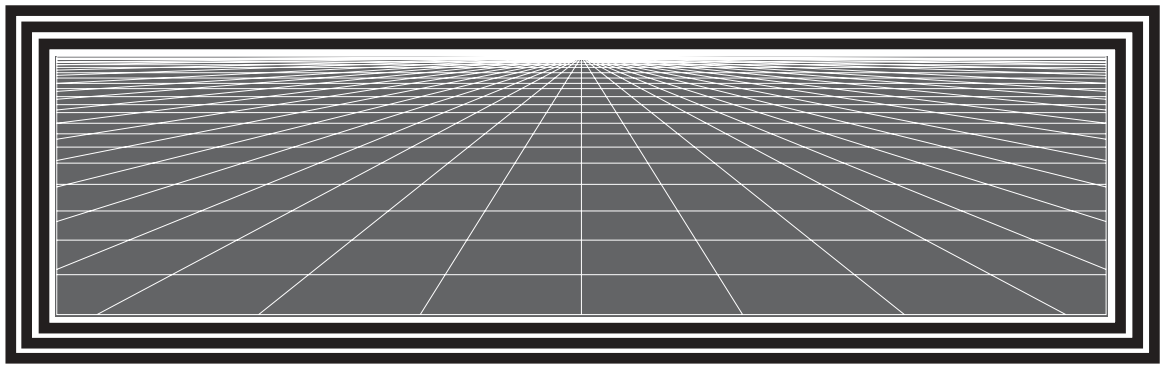
Subiectele şi moderatorii şedințelor pentru anul de studii 2006-2007:

Secțiuna *Dezvoltarea gîndirii critice*

Data	Subiectul	Moderatorul
22.09	Inteligența emoțională	Nicolae Crețu
20.10	Tehnici de lucru cu imaginea	Svetlana Şişcanu
17.11	Utilizarea tehnicilor LSDGC pentru formarea/dezvoltarea comunicării şi a comportamentului asertiv	Rodica Eşanu Rodica Solovei
15.12	Argumentarea: formulare, construire, prezentare, analiză	Serghei Lîsenco
19.01	Voluntariatul în Republica Moldova	Rodica Eşanu Rodica Solovei
24.11	Utilizarea video în formarea inteligenței lingvistice	Svetlana Şişcanu
16.02	Învățarea prin cooperare	Loretta Handrabura
16.03	Implicarea elevilor în elaborarea sarcinilor şi criteriilor de evaluare	Rodica Solovei Rodica Eşanu
20.04	Tehnici de structurare a informației. Harta conceptuală	Galina Filip
18.05	Autoevaluarea şi evaluarea reciprocă a lucrărilor de creație	Tatiana Cartaleanu

Secțiunea *LSDGC în didactica limbii române*

Data	Subiectul	Moderatorul
29.09	Proiectarea curriculumului la decizia şcolii. Conceperea unui curs opțional	Olga Cosovan
27.10	Educația pentru valorile culturii populare	Loretta Handrabura
24.11	Lexicul – liant interdisciplinar	Livia State
22.12	Valorificarea tipurilor de inteligențe multiple în cadrul orelor de limba şi literatura română	Galina Filip
26.01	Problematizarea – imperativ situațional	Angela Tomiță
23.02	Scrierea ghidată ca rezultat al discuției ghidate	Tatiana Cartaleanu
23.03	Jocuri de captare a atenției *versus* vîrsta elevilor	Tatiana Cartaleanu
27.04	Aplicarea organizatorilor grafici în analiza textului	Olga Cosovan
25.05	Activități şi oportunități de învățare a operației *rezumat*	Angela Tomiță Tatiana Cartaleanu



Familia dezintegrată şi viaţa afectivă a copilului

Mă uit la ecranul computerului şi încerc să ticluiesc fraza de început a articolului. Ca de obicei, scriu şi şterg, gîndindu-mă cum s-o fac mai bine. Dar aud o voce blîndă în spate: „Mami, te iubesc! Vino, te rog, să mă ajuţi să desenez cercul".

Acum ştiu cu ce ar fi să încep articolul, care se vrea unul ştiinţific. Trebuie să recunosc că vorbele micuţei mele mi-au dat imbold pentru a mă adresa adulţilor care încearcă să facă faţă ritmului accelerat al vieţii şi să-şi educe copiii într-un fel sau altul, prin prezenţa sau absenţa lor, prin oferirea de dragoste sau de bunuri materiale.

Viaţa agitată de care mulţi dintre noi au parte în prezent nu este rezultatul unei planificări riguroase. Lucrurile stau aşa cum stau, iar noi avem de dus la bun sfîrşit mai multe activităţi, stresul creşte şi ne rămîne din ce în ce mai puţin timp pentru copiii noştri. De multe ori, chiar şi atunci cînd sîntem alături de ei, gîndurile noastre sînt îndreptate spre altceva: reflectăm asupra celor ce am făcut, ce avem de făcut, ce vom face. Ne place sau nu, dar copiii observă acest lucru şi deseori cred că nu se află printre priorităţile părinţilor.

Timpul trece şi vine perioada adolescenţei care-şi cere drepturile sale. Atunci noi, părinţii, vrem să avem o influenţă pozitivă asupra copiilor. Un lucru deloc simplu, dacă nu avem o relaţie foarte bună cu ei.

Experienţa a demonstrat că principalele cauze răspunzătoare de tulburările în plan afectiv, în special în cazul copiilor, se regăsesc, cel mai adesea, în familie, acolo unde copilul îşi petrece cea mai mare parte a timpului, acolo unde au loc primele experienţe şi se stabilesc cele dintîi relaţii, acolo unde este educat şi format ca om şi personalitate. Cele mai acute probleme educative, culminînd cu insuccesul şcolar, provin adesea din *absenţa* sau *ignorarea atenţiei părinţilor* faţă de dezvoltarea şi supravegherea copilului, dar mai ales datorită *„eroziunii" afective* din familiile dezorganizate şi cele dezintegrate.

S-au scris multe despre importanţa „legăturii" dintre copil şi părinţi. Majoritatea psihologilor sînt de părere că, în lipsa legăturii emoţionale, evoluţia afectivă a copilului va fi marcată de sentimente de nesiguranţă. Bineînţeles, în cazul în care părinţii nu sînt disponibili, datorită decesului, divorţului sau abandonării familiei, legătura afectivă nu se poate forma. Condiţia de bază care trebuie împlinită pentru dezvoltarea acesteia este prezenţa părinţilor. Orice relaţie presupune un timp petrecut împreună. Respectivele principii sînt valabile pentru toate etapele copilăriei, inclusiv pentru vîrsta adolescenţei (Chapman, 2002).

În primii ani de viaţă, copilul nu ştie să facă diferenţa între lapte şi tandreţe, între hrană şi dragoste. Dacă nu este hrănit, el va suferi de foame. Fără dragoste însă va fi înfometat din punct de vedere afectiv, ceea ce îl va marca pentru totdeauna. Numeroase cercetări au demonstrat că baza întregii construcţii afective a unei persoane se pune în primele optsprezece luni de viaţă, în mod special prin intermediul relaţiei dintre mamă şi copil. „Hrana" pentru dezvoltarea afectivă sănătoasă sînt atingerile ei calde, vorbele blînde şi îngrijirea plină de atenţie şi dragoste. Odată cu trecerea anilor, se formează capacitatea copilului de a-şi exprima afecţiunea, iar dacă primeşte în continuare dragoste, va şti să dăruiască dragoste (Cambell, Chapman, 2000).

Lucrul esenţial în creşterea unui copil este afecţiunea dintre acesta şi părintele său. Nimic nu va merge cum trebuie atîta timp cît nevoia de dragoste a copilului nu este împlinită. Numai dacă se simte îngrijit şi iubit din tot sufletul va putea da ce-i mai bun din el. Cînd copilul se simte iubit, este mult mai uşor să îl educi şi să îl disciplinezi decît atunci cînd acest „rezervor emoţional" este gol. Într-adevăr, *nevoia de afecţiune este cea mai mare nevoie a copilului*, vorbind din punct de vedere afectiv, iar felul cum este satisfăcută va influenţa puternic relaţia lui cu părinţii. Alte necesităţi, în special cele de ordin fizic, sînt mai uşor de constatat şi de satisfăcut (de cele mai multe ori), însă ele nu au nici pe

departe un asemenea impact asupra vieții copilului. Desigur, trebuie să-i asigurăm o locuință, hrană şi îmbrăcăminte, dar, în acelaşi timp, sîntem datori să veghem la dezvoltarea lui sănătoasă, pe plan mental şi afectiv.

E. Fromm în lucrarea „Arta de a iubi" (1995) menționează că pentru cei mai mulți copii, pînă la vîrsta de 8-10 ani, problema este aproape exclusiv aceea de a fi iubiți, de a fi iubiți pentru ceea ce sînt. Fiind adolescenți, ei vor ajunge să dăruiască iubire şi asta le va aduce satisfacție şi sentimentul identității.

Un element semnificativ care determină legătura afectivă este sentimentul acceptării. Antropologul Ronald Rohner a studiat efectele respingerii în diverse culturi din întreaga lume – peste o sută de cazuri. Concluziile sale au evidențiat faptul că, deşi modul de exprimare a respingerii diferă de la o cultură la alta, pretutindeni copiii supuşi unui astfel de tratament sînt mult mai expuşi în fața problemelor psihologice, pornind de la subestimare, dezvoltare morală deficitară, dificultăți în controlarea manifestărilor agresive, pînă la tulburări sexuale. Rohner consideră că efectele respingerii sînt atît de puternice, încît o numeşte „boală psihologică malignă care atacă întregul sistem afectiv al copilului, avînd urmări devastatoare" (Chapman, 2002).

„*Sentimentul izolării duce la anxietate. Să fii izolat înseamnă să fii dat la o parte, lipsit de posibilitatea de a folosi puterile umane. Să fii izolat înseamnă să fii neajutorat, incapabil de a înfrunta lumea – lucrurile şi oamenii*" (Fromm, 1995).

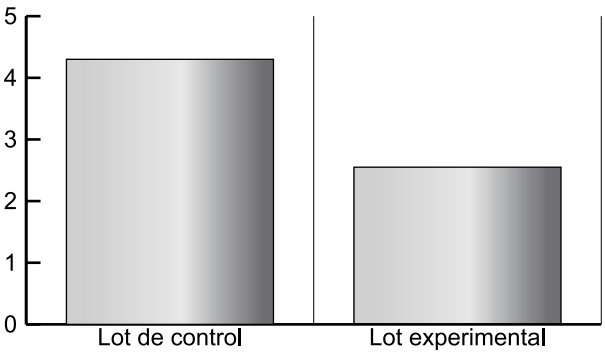
Cele menționate se referă şi la copiii care trăiesc fără unul sau ambii părinți, aceştia fiind plecați prin țări străine să-şi „găsească" un rost, „abandonîndu-i" sau lăsîndu-i în grija fraților mai mari, rudelor, vecinilor. Problematica respectivilor copii este foarte complexă, avînd un impact psihosocial puternic şi cu o mare rezonanță în timp. Ca urmare a dezechilibrului produs prin separarea de unul sau ambii părinți, familia nu mai poate oferi un climat afectiv şi educațional cu repercusiuni benefice asupra personalității copilului. Mai mult ca atît, se constată că părinții nu conştientizează pe deplin modul în care aceste aspecte de structură şi climat familial îi poate afecta pe copii, considerînd că dacă cerințele de bază le sînt asigurate mecanismul funcționează perfect.

Fenomenul familiilor dezintegrate a devenit un subiect actual de cercetare pentru ştiințele socio-umane. Literatura de specialitate prezintă date insuficiente privind relația părinți-copii din familiile dezintegrate, din care motiv studiul de față şi-a propus să determine în ce măsură viața afectivă a copiilor din această categorie este lezată de lipsa unuia sau ambilor părinți.

Subiecții investigați au fost selectați în mod aleatoriu din Liceul Teoretic cu profil de arte „M. Berezovschi", Liceul Teoretic „I. Creangă", Liceul Teoretic „Gaudeamus". Lotul experimental a fost format din 30 de copii ai căror (unul sau ambii) părinți sînt plecați peste hotare. Lotul de control a constituit 30 de copii din familii cu ambii părinți prezenți. Vîrsta subiecților a fost cuprinsă între 13-16 ani. Ca instrumente de măsură au fost utilizate: *Test proiectiv de completare a frazelor neterminate* (după Sacks), *Test de evaluare a legăturilor afective copii-părinți, Test de determinare a spectrului emoțional.*

Rezultatele la scalele aplicate denotă existența unor diferențe semnificative între ambele loturi. Subiecții din lotul de control au obținut indici mai mari la scala „Adaptarea familială" (Fig. 1), ceea ce relevă că prezența ambilor părinți îi face pe copii să perceapă relațiile interpersonale, intrafamiliale ca fiind armonioase şi sănătoase. Climatul psihologic şi emoțional este mult mai bun în familiile cu ambii părinți decît în familiile dezintegrate. Prezența părinților nu înseamnă absența totală a conflictelor din familie, dar faptul că ambii sînt alături de copil, îi oferă acestuia siguranță fizică, psihologică, emoțională, socială.

Fig.1. Valorile medii la scala Adaptare familială



Evaluarea legăturilor afective copii-părinți au reliefat date interesante. Se constată o diferență semnificativă între lotul experimental şi cel de control referitor la relația cu tații şi lipsa acestei diferențe referitor la relația cu mama. (Fig. 2). Rezultatele atestă o calitate precară a relațiilor copiilor din lotul experimental cu tatăl atît la nivel de comunicare, cît şi la cel afectiv. În cazul cînd tata este îngrijitorul copilului (nu contestăm competențele bărbaților de a avea grijă şi a educa copiii) pe un timp scurt este o situație, şi cu totul altfel se prezintă tabloul relației atunci cînd mama este plecată peste hotare. Tata devine o sursă de stres, îşi dezvoltă sentimente de nesiguranță, suspiciune, frustrare, care se transformă în comportamente neadecvate ce se reflectă asupra copiilor. Din care motiv constatăm că plecarea mamei pe un termen nelimitat are consecințe nefaste în planul relației copiilor cu tatăl.

Faptul că subiecții au evaluat relația cu mama ca fiind mai benefică s-ar putea datora proiecției dorinței de apropiere de ființa dragă, de a fi iubiți de ea. Absența ei fizică îi face uneori să creadă ca fiind real ceea ce , de fapt, este imaginar. Mamele încearcă şi consideră că-şi compensează lipsa şi dragostea prin bani, cadouri, alte

bunuri materiale. Copiii cad pradă vorbelor spuse la telefon: „Doar ştii că pentru tine am plecat, ca să-ţi fie mai uşor în viitor", crezînd în continuare că relaţia cu mama este aceeaşi.

Rezultatele la *Testul proiectiv de completare a frazelor neterminate* denotă o discrepanţă calitativă a dorinţelor, atracţiilor, scopurilor şi trebuinţelor între cele două loturi. În urma observaţiilor efectuate pe parcursul analizei şi interpretării datelor puse la dispoziţie de copiii din lotul experimental, s-a constatat un dezacord evident între dorinţe şi realitate. În expunerile lor se observă o doză de nesiguranţă, anxietate în legătură cu perspectivele ce le oferă viitorul. Situaţia financiară soluţionată de părinţi, prin propriul sacrificiu, nu asigură deci echilibrul emoţional al copiilor. Optimismul pe care-l manifestă ei este unul naiv şi nu real.

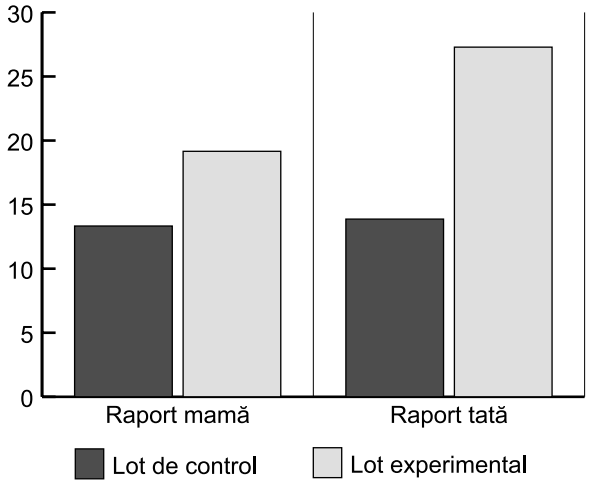
La *Testul de determinare a spectrului emoţional* ambele loturi de subiecţi au obţinut cote mai mari la spectrul emoţiilor negative (Fig. 3). Diferenţe esenţiale între ambele loturi nu se atestă. Vîrsta adolescenţei este vîrsta vieţii afective legate de semeni, prieteni, realizări, succese, mai puţin de relaţiile familiale. Pentru a nuanţa rezultatele, am recurs la determinarea corelaţiei dintre indicele scalei *Raporturi copii-părinţi* şi spectrul emoţiilor. Am obţinut o corelaţie semnificativ pozitivă între raportul mamă-emoţii pozitive pentru lotul de control (r=0,34, p=0,05) şi o corelaţie semnificativ negativă între raportul mamă-emoţii negative pentru lotul experimental (r=-0,32, p=0,05). De aici putem conchide că prezenţa unei relaţii satisfăcătoare cu mama condiţionează o frecvenţă crescută a emoţiilor pozitive. Pentru copiii din familii dezintegrate spectrul de emoţii negative se va diminua odată cu armonizarea relaţiei cu mama. Tatăl are o mai mică însemnătate în viaţa afectivă a copiilor. Adaptarea familială, climatul favorabil s-a dovedit a avea contribuţie în frecvenţa emoţiilor pozitive atît la lotul de control (r=0,59 p=0,01), cît şi la lotul experimental (r=0,35, p=0,05), doar că diferenţa dintre coeficienţii de corelaţie ne demonstrează că în familiile unde sînt prezenţi ambii părinţi necesităţile afective ale copiilor sînt satisfăcute într-un grad mai înalt.

Rezultatele studiului au demonstrat diferenţe semnificative în ceea ce priveşte satisfacerea nevoilor afective pentru cele două loturi de subiecţi. Relaţiile în familiile dezintegrate sînt reci, predomină distanţarea psihologică şi indiferenţa. Lipsa coeziunii familiale lasă amprente asupra dezvoltării armonioase a personalităţii copiilor, asupra adaptării sociale, duce la apariţia unor tulburări afective, comportamentale.

Astfel, simptome ca: nelinişte generală, bulimie, anorexie, insomnie, enurezis, devieri comportamentale, dificultăţi în respectarea disciplinei şcolare şi familiale, furt, simptome psihosomatice (dureri stomacale, cefalee, acnee etc.), stări anxioase, nervozitate accentuată, fobii, creşterea potenţialului agresiv, dependenţă/reţinere socială, slabă concentrare a atenţiei etc. nu sînt considerate de părinţi ca manifestări datorate problemelor afective ale copilului. Nu este suficient ca relaţia individuală a copilului cu fiecare părinte să fie bună, el are nevoie de o relaţie armonioasă şi între părinţi.

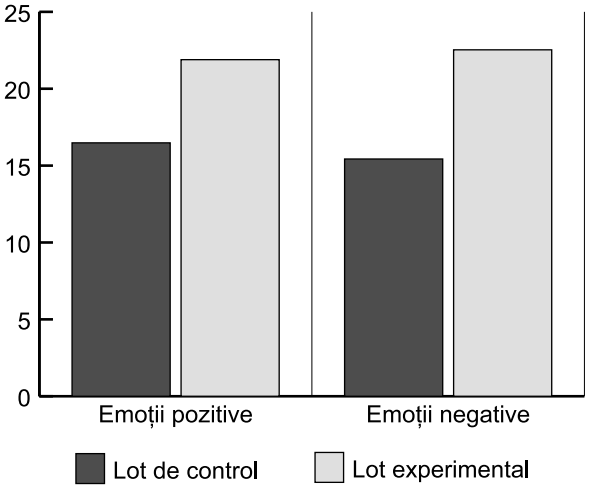
Pentru a-şi putea dezvolta o personalitate armonioasă în raporturile cu sine însuşi şi cu lumea înconjurătoare

Fig.2. Valorile medii la scala Raporturi copii-părinţi



Notă: conform testului un punctaj mai mic relevă o relaţie satisfăcătoare, iar un punctaj mai mare – o relaţie nesatisfăcătoare.

Fig.3. Valorile medii la scalele Emoţii pozitive/ negative



copilul are trebuință de:

1. *Sentimentul apartenenței*, sentimentul că este iubit – conştientizarea faptului că este dorit, acceptat, îngrijit şi iubit. Dacă un copil nu este dorit, rareori se întîmplă să aibă sentimentul apartenenței.
2. *Sentimentul valorii* – sentimentul şi convingerea nerostită: „Contez, sînt preţios. Am ceva de oferit".
3. *Sentimentul că este competent*. E vorba de concepte-afecte: „Pot face față acestei situații. Sînt gata să înfrunt viața" .

Obținem deci o triadă a conceptelor-afecte*: apartenență, valoare şi competență,* care trebuie să-şi ia începutul încă în copilărie. Cei în stare să-i formeze copilului aceste sentimente nu sînt altcineva decît părinții, educatorii, profesorii etc. Posibil, ei nu vor reuşi să realizeze acest lucru în întregime (să nu uităm că la acțiunea dată participă un cerc de persoane mult mai larg), în schimb vor crea acel fundament important al personalității – stima de sine, autoaprecierea adecvată – aspect ce influențează faptul cum privim viața în ansamblu (Seamands, 2002).

În concluzie, dezvoltarea intelecuală, emoțională, socială, morală şi spirituală a copiilor se intensifică dacă ei au parte de dragoste şi, dimpotrivă, dezvoltarea lor va avea de suferit dacă nevoia de dragoste nu le este satisfăcută.

Zig Ziglar afirmă în lucrarea sa „Putem creşte copii buni într-o lume negativă" că „avem nevoie de patru îmbrățişări sănătoase pe zi ca să ne menținem sănătatea. Prin îmbrățişări se eliberează mare parte din problemele fizice şi emoționale şi astfel oamenii sînt ajutați să trăiască mai mult, mai sănătos, mai puțin stresant".

Copiii din familii dezintegrate au nevoie înzecit de a fi îmbrățişați de cei mai dragi oameni – părinții. Stimați părinți, „*puneți-vă ochelarii aceia speciali şi mai priviți o dată pentru a constata cît de extraordinar este copilul dvs. şi cît de bine ar putea reuşi în viitor, dacă îl veți ajuta cu răbdare şi cu rugăciuni, cu informații pozitive şi cu acea dragoste lăsată de bunul Dumnezeu ce poate depăşi orice obstacol*" (Zig Ziglar).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cambell, R., Chapman, G., *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2000.
2. Cambell, R., *Educația prin iubire*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2001.
3. Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S., *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2003.
4. Fromm, E., *Arta de a iubi*, Editura Anima, Bucureşti, 1995.
5. Ziglar, Z., *Putem creşte copii buni într-o lume negativă*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2000.
6. Seamands, D., *Leac pentru suflete vătămate*, Editura Logos, Cluj-Napoca, 2002.

Tatiana TURCHINĂ,
Universitatea de Stat din Moldova
Tatiana VERSTEAC,
Universitatea de Stat din Moldova

Comunitatea în sprijinul copiilor din familii dezintegrate

În ultimii ani fenomenul migrației cetățenilor Republicii Moldova a luat amploare, punînd în pericol viitorul țării, dar mai ales cel al copiilor ai căror părinți sînt plecați peste hotare.

Astfel, la data Recensămîntului – 5 octombrie 2004, conform datelor oferite de Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova la 30.05.06, în străinătate erau plecate 273 mii persoane, 130 mii (47,7%) lipseau mai mult de un an. De remarcat faptul că ponderea cea mai însemnată o deținea persoanele cu vîrsta cuprinsă între 20 şi 29 ani (38%), urmate de cele cu vîrsta între 30 şi 39 ani (23,1%). Asistăm deci la o tendință ascendentă a migrației în rîndul populației tinere care este însoțită de agravarea pericolului social cu influențe negative asupra celorlalte domenii.

În decembrie 2003, la Ministerul Educației au fost înregistrați **22976** de copii cu ambii părinți plecați la munci în străinătate, iar în septembrie 2004 – peste **23000** de elevi au mers la şcoală fără a fi însoțiți de părinți.

Astfel de împrejurări modifică misiunea şcolii, aceasta devenind nu doar o instituție complementară familiei, ci o instituție care preia rolul ei în educația şi sprijinirea copiilor din familii dezintegrate.

Complexitatea problemelor lumii contemporane cere deschiderea şi flexibilitatea strategiilor didactice către un parteneriat educațional. Implicarea, ca agenți ai educației, a diferitelor instituții şi persoane din comunitate dezvoltă în prezent o imagine complexă şi dinamică a influențelor educaționale. Fiecare instituție poate contribui la formare şi instruire prin modalități de sprijin şi colaborare indirecte şi directe. Instituțiile din comunitate care pot fi antrenate în parteneriatul educațional cu şcoala sînt:

Administraţia publică locală (primarul, consiliul local, funcţionarii publici), caracterizată ca unul dintre cei mai importanţi actori comunitari, deoarece:

- este responsabilă de serviciile de educaţie, sănătate etc.;
- deţine un buget constituit din contribuţiile membrilor comunităţii, care îi oferă o posibilitate mai mare de soluţionare a problemelor locale;
- cunoaşte cel mai bine oamenii şi evenimentele din comunitate.

Acţiunile administraţiei publice locale ar trebui îndreptate spre prevenirea apariţiei unei astfel de categorii de copii. Acest lucru ar putea fi realizat prin conlucrarea cu părinţii ce doresc să plece peste hotare, instituind tutela asupra copiilor, protejîndu-i astfel de multitudinea problemelor cu care se confruntă ulterior. Succesul implicării administraţiei publice locale în susţinerea copiilor din familiile dezintegrate depinde de gradul de deschidere spre colaborare şi cooperare cu ceilalţi actori comunitari.

Agenţii economici (atît individual, cît şi în colaborare cu alţi actanţi comunitari) sînt în stare să acorde sprijin material sau suport în soluţionarea unor probleme, oferind burse, premii în scopul motivării spre o înaltă reuşită şcolară. De asemenea, agenţii economici pot organiza diferite activităţi cultural-educative pentru copiii din familii dezintegrate.

Organizaţiile nonguvernamentale pot interveni în cele mai diferite domenii ale vieţii comunitare, acoperind diverse sfere cum ar fi cultura, educaţia, protecţia mediului ambiant etc. Realizarea unor activităţi cu caracter educativ, de petrecere a timpului liber, ar constitui un factor valoros în formarea tinerei generaţii.

Biserica este unul dintre cei mai importanţi subiecţi comunitari. Pe contribuţia acesteia se mizează din următoarele considerente:

- este un punct de reper în educaţia morală şi comunitară a copilului;
- se implică activ în sensibilizarea populaţiei referitor la relaţiile părinte-copil, promovarea unor comportamente morale atît pentru părinţi, cît şi pentru copii.

Chiar dacă cea mai fidelă categorie de enoriaşi ramîn a fi bătrînii, biserica are în vizor şi generaţia în creştere. Astfel, ea ar putea susţine copilul aflat în dificultate prin predicile sale, ar putea crea un cerc pe interese privind studierea cărţilor bisericeşti, cît şi alte activităţi cu caracter religios. Biserica ar putea promova serviciile de voluntariat în care să fie implicaţi şi copii din familii dezintegrate, avînd ca scop susţinerea categoriilor defavorizate: bătrîni, persoane cu disabilităţi etc.

Succesul tuturor iniţiativelor depinde de personalitatea preotului, de atitudinea acestuia faţă de problemele locale, cît şi de atitudinea celorlalţi actori comunitari faţă de biserică.

Avînd ca obiectiv creşterea unor generaţii sănătoase, se impune stabilirea unei colaborări dintre administraţia publică locală, instituţiile şcolare şi **instituţia medicală** pentru a identifica copiii rămaşi fără supraveghere ce necesită asistenţă medicală.

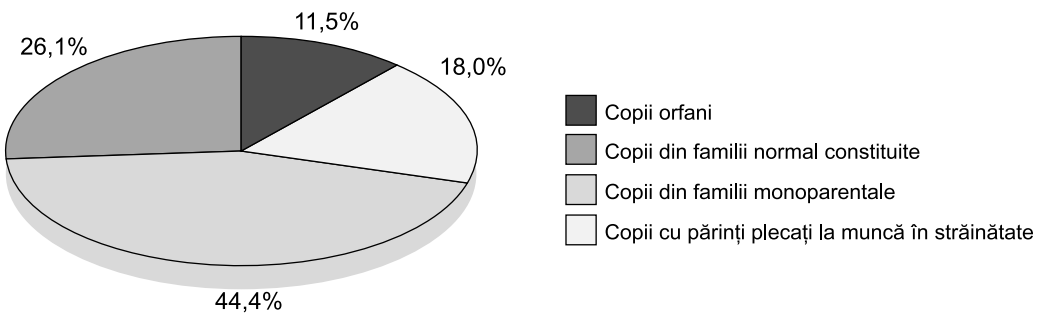
În dezvoltarea programelor de educaţie preventivă şi cultivarea comportamentelor prosociale este necesară participarea **poliţiei**, avînd ca grup ţintă copiii din familii dezintegrate în vederea informării corecte asupra consecinţelor comportamentului antisocial.

În cazul în care copiii din această categorie sînt antrenaţi în acţiuni antisociale se impune implicarea tuturor actorilor comunitari întru elaborarea unui program de reabilitare şi reintegrare în familia lărgită, instituţiile şcolare.

Analiza datelor referitoare la delicvenţa juvenilă relevă faptul că în ultimii ani situaţia la capitolul infracţiuni comise de către minori este influenţată de condiţiile în care cresc şi sînt educaţi copiii. E regretabil faptul că s-au produs schimbări atît în structura cît şi în modul de exercitare a rolului educativ de către familie şi instituţiile comunitare.

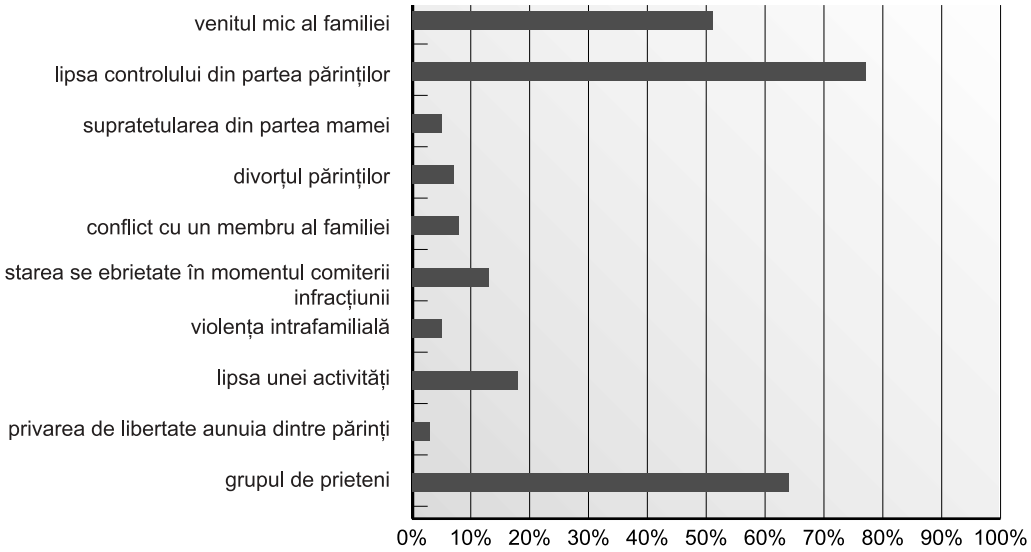
Cercetarea **Respectarea drepturilor minorilor în locurile de detenţie** efectuată de Institutul de Reforme Penale încearcă să determine structura familiilor celor 262 minori delincvenţi intervievaţi. Din numărul total de minori care au săvîrşit infracţiuni, 18% provin din familii dezintegrate, cu unul sau ambii părinţi plecaţi peste hotare (*Diagrama 1*).

Diagrama 1



Unul dintre obiectivele cercetării a fost identificarea condiţiilor de bază ce au determinat săvîrşirea infracţiunilor şi care este frecvenţa lor. Cea mai înaltă frecvenţă a înregistrat-o lipsa controlului din partea părinţilor (*Diagrama 2*).

Diagrama 2



Copiii din familii dezintegrate simt nevoia să fie recunoscuţi, acceptaţi şi stimulaţi atît de către cei de o vîrstă cu ei, cît şi de adulţi, afilierea la un grup reprezentînd o posibilitate sigură de a-şi manifesta şi realiza dorinţele şi aspiraţiile. Prin contactul cu respectivele grupuri, tînărul îşi dezvoltă capacităţile şi aptitudinile, asimilînd şi interiorizînd o serie de valori şi norme specifice grupului, care nu întotdeauna sînt în concordanţă cu valorile şi normele sociale. Lipsa părinţilor şi a controlului din partea lor, modul de petrecere a timpului liber este un teren fertil pentru infracţionalitatea în rîndul tinerilor.

Fenomenul infracţionalităţii juvenile implică o serie de probleme complexe la nivel individual, familial şi comunitar. Astfel devine indispensabilă revitalizarea funcţiilor de bază ale şcolii, cît şi ale celorlalţi actanţi comunitari. A contribui la efortul educativ în formarea unei generaţii sănătoase este o responsabilitate pe care trebuie să şi-o asume aceşti factori.

În principiu, nu există copii vinovaţi, ci copii şi adolescenţi victime ale mediului lor, care trebuie ocrotiţi, reeducaţi şi reintegraţi de şi în comunitate.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Raport de monitorizare: Respectarea drepturilor omului în locurile de detenţie, Institutul de Reforme Penale.*
2. Vrasmas, E., *Consilierea în educaţia părinţilor*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.
3. *Dezvoltare şi participare Comunitară în Republica Moldova* (studiu), Editura Gunivas, Chişinău, 2005.

Cristina BELDIGA,
Institutul de Reforme Penale

Recenzenţi:
dr., conf. univ. Svetlana RUSNAC
dr., conf. univ. Igor DOLEA

Diferențierea în premisa personalizării – o cheie a succesului în instruirea matematică primară



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Cercetările de psihologie socială arată că elevul se consideră uneori principalul responsabil de succesul sau eşecul său şcolar, ca urmare a influenței circumstanțelor sociale, materiale, culturale şi pedagogice care împiedică procesul de învățare (Butler-Bor, 1987; J. Freedman, 1993) [1, p.71]. Dar un rol important în asigurarea reuşitei şcolare îl deține cadrul didactic. Pentru aceasta el trebuie să posede un vast spectru de competențe profesionale, să aibă o inimă deschisă, să manifeste atenție şi grijă față de necesitățile şi preferințele fiecăruia dintre discipolii săi.

Obiectivele preconizate curricular sînt aceleaşi pentru toți elevii, însă fiecare copil posedă o personalitate proprie; deci intervențiile educaționale de succes nu pot fi identice. Doar diferențierea şi personalizarea pot constitui premisele unei dezvoltări ascendente a fiecărui elev, motivîndu-l, ajutîndu-l, încurajîndu-l, evaluîndu-l adecvat, implicîndu-l în procesul propriei formări şi asigurîndu-i şanse reale de reuşită.

Deosebirile de ritm ale activității intelectuale, manifestările stilistice personale (stil de activitate, de învățare, cognitiv etc.), rezistența la efortul de durată, abilitățile şi necesitățile cognitive ale elevilor impun acțiuni de organizare diferențiată şi personalizată a procesului didactic. În termeni de politică educațională, aceasta se exprimă prin trecerea de la *o şcoală pentru toți* la *o şcoală pentru fiecare* [2, p. 66], presupunînd adaptarea actului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la interesele cognitive, la ritmul şi stilul de învățare al fiecărui elev.

Premisele strategice ale diferențierii procesului didactic variază. De obicei, în practica instruirii matematice, inclusiv la treapta primară, aceste premise se situează la nivelul capacităților intelectuale ale elevilor. Însă în procesul de învățare nu acționează doar capacitățile intelectuale, dar şi cele nonintelectuale: temperamentale, aptitudinale, atitudinale, volitive, caracteriale. Diverse moduri de socializare în cadrul învățării generează diverse îmbinări ale capacităților intelectuale cu cele nonintelectuale, producînd impact asupra succesului şcolar. Cum să armonizăm dimensiunea intelectuală şi nonintelectuală la nivelul premiselor strategice ale diferențierii procesului de formare a capacităților de rezolvare a problemelor de matematică la elevii claselor primare? Aceasta este problema pe care o vom aborda în cele ce urmează.

În anul 2005, cu sprijinul studenților Facultății de Pedagogie a UPS „I. Creangă", am realizat un studiu



Tatiana **RUSULEAC**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

experimental-constatativ al manifestărilor comportamentale ale elevilor (152 subiecți) în cadrul rezolvării problemelor de matematică în diverse contexte de învățare (pe parcursul semestrului II (clasa a II-a) şi al semestrului I (clasa a III-a).

Tabelul 1

Proiectarea studiului experimental-constatativ al manifestărilor comportamentale ale elevilor în cadrul rezolvării problemelor de matematică

Metode de cercetare	**Obiective**
Observarea	• Discriminarea manifestărilor constante şi a celor pasagere ale sferelor personalității elevilor în procesul de rezolvare a problemelor în diverse contexte
Convorbirea (cu învățătorul)	• Evidențierea particularităților sferei caracteriale, afectiv-volitiv-motivaționale ale elevilor
Protocolul gîndirii cu voce tare	• Identificarea preferințelor în abordarea procesului rezolutiv prin punerea elevului în situația de a verbaliza paşii parcurşi în rezolvarea problemelor (de a interpreta, de a modela, de a emite, de a selecta şi controla ipoteze de rezolvare, de a justifica eficacitatea căii de rezolvare alese, de a generaliza mersul rezolvării) • Determinarea modalităților preferate de combatere a dificultăților întîlnite prin punerea elevului în situația de a evalua activitatea rezolutivă realizată
Studierea documentelor şcolare şi a produselor activității elevilor	• Analiza greşelilor individuale şi tipice în rezolvarea de probleme prin analiza temelor de casă şi a probelor de evaluare • Caracterizarea particularităților psihologice individuale în baza fişei psiho-pedagogice a elevului • Evaluarea creativității prin examinarea portofoliilor elevilor

Sarcinile propuse elevilor au inclus, în afară de rezolvarea şi compunerea problemelor de tipurile prevăzute curricular, sarcini specifice pentru evaluarea principalelor grupuri de competențe necesare unui rezolvator de succes.

Tabelul 2

Caracteristica sistemului de sarcini diagnostice (după V. A. Krutețki)

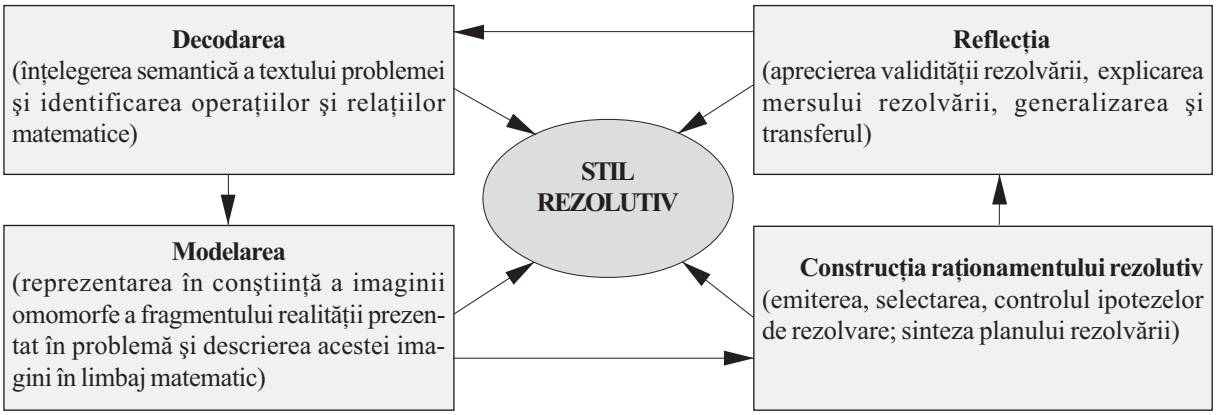
Competențe necesare unui rezolvator de succes	**Tipuri de sarcini propuse**
• *Perceperea imediată a datelor problemei şi a relațiilor dintre acestea* • *Rezolvarea problemelor în formă generalizată* • *Găsirea mai multor moduri de rezolvare a unei probleme date; trecerea cu uşurință de la un mod de rezolvare la altul; tendința spre simplitate şi economicitate în rezolvare* • *Reținerea, memorarea cu precădere a principiilor de rezolvare şi mai puțin a datelor concrete* • *Manifestarea tendinței de condensare a raționamentelor în rezolvare*	• *Probleme cu date lipsă* • *Probleme fără întrebare* • *Probleme directe şi inverse* • *Probleme cu conținut dificil de reținut* • *Şiruri numerice logice* • *Probleme de formulare a regulilor (a principiilor) de soluționare* • *Gruparea problemelor conform principiilor de rezolvare* • *Probleme rezolvabile prin mai multe metode* • *Probleme cu date abstracte* • *Compunere de probleme*

Analiza calitativă a datelor obținute a fost realizată din perspectiva unei abordări stilistice, conceptul-cheie fiind *stilul rezolutiv*. În baza interpretărilor din literatura de specialitate (S. Ball, I.R.Davitz, J. Brunner, I. Kuliutkin, R. Sternberg, M. Holodnaia), stilul rezolutiv poate fi definit drept:

– caracteristică structurală a sferei afectiv-motivaționale care mărturiseşte despre preferințele unor moduri de comportamente rezolutive;
– caracteristică structurală a sferei cognitive care relevă particularitățile de organizare a procesului rezolutiv;
– caracteristică instrumentală a activității rezolutive; manieră (modalitate, mod) individual-specifică de obținere a soluțiilor [4].

În urma sintezelor teoretice şi empirice am stabilit acele componente ale procesului de rezolvare a problemelor la nivelul cărora apar diferențe de stil (*Figura 1*).

Fig. 1. ***Componentele procesului de rezolvare a problemelor care dau expresie stilului rezolutiv***



Analiza calitativă a rezultatelor obținute în studiul experimental ne-a permis o tipizare stilistică a manifestărilor elevilor în procesul de rezolvare a problemelor matematice: *stilul rezolutiv strategic; stilul rezolutiv tactic; stilul rezolutiv empiric.*

Tabelul 3

Descrierea manifestărilor relativ constante ale stilurilor rezolutive

Tipul stilului rezolutiv	*Componentele procesului de rezolvare a problemelor*			
	Decodarea	*Modelarea*	*Construcția raționamentului rezolutiv*	*Reflecția*
strategic	Percepe corect şi rapid structura de ansamblu a problemei, sesizează cu uşurință relațiile semnificative pentru găsirea soluției. Redînd conținutul problemei în cuvinte proprii, preferă formulări concise.	Preferă să formalizeze conținutul problemei, utilizînd simboluri abstractizante, scheme grafice.	Preferă să planifice integral rezovarea înainte de a efectua vreo operație. Întîmpinînd dificultăți, intensifică procesul de selectare a ipotezelor de rezolvare. Efectuînd rezolvarea, contrapune fiecare pas cu planul stabilit, orientîndu-se spre produsul final.	Nu preferă să explice mersul rezolvării, punînd în valoare doar răspunsul obținut. Tinde spre generalizarea metodei de rezolvare şi transferul acesteia în alte situații potrivite. În compunerea de probleme, preferă să se sprijine pe structura rezolvării.
tactic	Percepe în general corect structura de ansamblu a problemei, dar poate sesiza incomplet relațiile semnificative pentru găsirea soluției. Redînd conținutul problemei în cuvinte proprii, preferă să detalieze.	Preferă să schematizeze conținutul problemei, utilizînd expresii verbale.	Preferă să realizeze procesul de raționare simultan cu efectuarea operațiilor. Întîmpinînd dificultăți, intensifică procesul de control al ipotezelor emise. Efectuînd rezolvarea, contrapune fiecare pas cu cel parcurs anterior, încercînd să stabilească dacă acesta este sau nu eficient în vederea atingerii scopului.	Preferă să explice mersul rezolvării, punînd în valoare tactica rezolvării. Nu tinde spre generalizarea metodei de rezolvare, dar să transfere metode cunoscute în alte situații, orientîndu-se după semne esențiale. În compunerea de probleme, preferă să se sprijine pe schema problemei.
empiric	Percepe fragmentar conținutul, nu sesizează relațiile semnificative pentru găsirea soluției. Nu preferă să redea conți-	Preferă să concretizeze conținutul problemei prin manipulare cu obiecte concrete (substitute ale acestora)	Nu planifică rezolvarea problemei, dar efectuează la întîmplare operații aritmetice asupra datelor problemei fără a aprecia eficiența acestora în vederea atingerii scopu-	Nu preferă să explice mersul rezolvării, punînd în valoare doar stările afective trăite pe parcurs (a fost greu/uşor, a durat mult/puțin etc.). Nu tinde

	nutul problemei în cuvinte proprii, refuzînd sau reproducîndu-l întocmai.	sau să-l reprezinte prin desen.	lui. Întîmpinînd dificultăţi, intensifică procesul de emitere a ipotezelor de rezolvare.	spre generalizarea metodei de rezolvare, ci să transfere metode cunoscute de rezolvare în alte situaţii, orientîndu-se după semne neesenţiale (tematică, cuvinte-cheie, valori numerice etc.). În compunerea de probleme, preferă să se sprijine pe tematica şi numerele date.

În concluzie:

- ***elevii ce manifestă stilul rezolutiv strategic*** necesită stimulare la etapa *reflecţiei* pentru explicarea mersului rezolvării;
- ***elevii ce manifestă stilul rezolutiv tactic*** necesită stimulare la etapa *decodării* pentru sesizarea relaţiilor semnificative, găsirea soluţiei şi redarea concisă a conţinutului în cuvinte proprii; la etapa *modelării* în cazul necesităţii de a utiliza simboluri; la etapa *construcţiei raţionamentului rezolutiv* pentru argumentarea emiterii ipotezelor; la etapa *reflecţiei* pentru generalizarea metodei de rezolvare;
- ***elevii ce manifestă stilul rezolutiv empiric*** solicită stimulare la etapa *decodării* pentru sesizarea relaţiilor semnificative, găsirea soluţiei şi redarea conţinutului în cuvinte proprii; la etapa *modelării* – pentru matematizarea contextului problematic dat; la etapa *construcţiei raţionamentului rezolutiv* – pentru argumentarea ipotezelor şi realizarea controlului acestora; la etapa *reflecţiei* – pentru generalizarea metodei de rezolvare, sesizarea semnelor esenţiale ale situaţiilor care admit transfer, explicarea raţională a mersului rezolvării.

Pe parcursul desfăşurării cercetării am observat caracteristicile de manifestare a elevilor cu stiluri rezolutive diferite în diverse contexte de învăţare.

Elevii ce demonstrează ***stilul rezolutiv strategic:***

- tind să lucreze independent; se bazează pe propria experienţă şi nu simt nevoia de a coopera, de a-şi împărtăşi ideile cu alţii;
- în cadrul activităţilor în grup nu preferă să coopereze cu colegii şi vin cu răspunsul gata – produs al propriei munci; dacă se implică în lucrul grupului, atunci tind să se autoafirme, se confruntă cu colegii; aplică cu uşurinţă ideile învăţătorului şi ale colegilor ca resurse suplimentare;
- dacă fac parte dintr-un grup sau formează o pereche, atunci se pot confrunta cu dificultăţi în găsirea consensului;
- în cazul în care formează pereche cu un elev de alt stil rezolutiv îşi impun opinia;
- în cadrul activităţilor frontale, nu întotdeauna ridică mîna să răspundă, continuînd să lucreze independent şi să ţină în vizor tot ce se petrece în clasă;
- preferă ca materia predată să fie bine structurată, cu formulări clare şi concise;
- succesul pe care îl obţin este determinat, în cea mai mare parte, de motivaţia interioară, deoarece se implică din plin în procesul de învăţare (chiar dacă uneori s-ar părea că nu sînt foarte activi).

Astfel, elevii ce manifestă stilul rezolutiv strategic sînt cei care muncesc bine singuri, îşi planifică totul în mod eficient, nu sînt prea interesaţi de alte moduri de organizare a activităţii.

Elevii cu ***stilul rezolutiv tactic:***

- lucrează bine cu ceilalţi, sînt predispuşi să coopereze, să discute, să-şi ajute colegii, să-i antreneze în rezolvarea sarcinii, sînt cei care se implică cel mai bine în activitatea de grup;
- îşi asumă responsabilitatea, efectuează cea mai mare parte din lucrul grupului; scriu, emit şi controlează ipoteze; acordă explicaţii colegilor, prezintă produsul obţinut etc.; pot fi numiţi "liantul lucrului în grup";
- sînt toleranţi la părerile, ideile colegilor şi se orientează spre găsirea unei soluţii comune; pot încuraja şi aprecia comportamentul celorlalţi membri ai grupului; sînt stabili, echilibraţi în situaţiile de conflict;
- în cadrul activităţilor frontale sînt atenţi şi participativi;
- cînd lucrează independent se pot "inhiba", deoarece le scapă din vedere unele detalii mici, dar totuşi importante; în asemenea situaţii le ajută verificările periodice.

Astfel, elevii ce manifestă stilul rezolutiv tactic sînt predispuşi să coopereze, abordînd critic ideile colegilor şi păstrînd echilibrul emoţional. Forma de organizare pe grupuri se dovedeşte a fi potrivită pentru ei din punctul de vedere al formării intelectuale şi sociale.

Elevii cu ***stilul rezolutiv empiric*** atestă două tipuri de manifestări:

- unii sînt pasivi în cadrul oricăror forme de organizare a activităţii, lipsiţi de motivaţie, neinteresaţi de succesul grupului sau de cel personal, demonstrează o atitudine de aşteptare, nu se implică în luarea deciziilor, în rezolvarea sarcinii; aceşti elevi, chiar dacă au unele idei, nu le expun, temîndu-se să nu greşească şi să fie ridiculizaţi de colegi;
- alţii participă la activităţile frontale şi de grup, demonstrînd productivitate aparentă; îşi expun părerile, chiar dacă acestea sînt departe de a fi valide, reacţionează agresiv la critică; în cadrul activităţilor independente solicită control extern al procesului rezolutiv.

S-a remarcat o interacţiune pozitivă între elevii cu stilul empiric şi cei cu stilul tactic. Atunci cînd lucrează în pereche, elevii care abordează empiric procesul rezolutiv adoptă mai uşor strategiile de lucru ale colegului, deoarece reclamă un control extern, iar cei cu stilul tactic sînt predispuşi la cooperare şi toleranţi faţă de comportamentul colegului.

Dacă elevii cu stilul rezolutiv empiric fac parte din acelaşi grup, preocupările lor se orientează spre distribuirea poziţiilor în echipă în defavoarea realizării sarcinii. Există copii care încearcă să se impună ca lideri, ceea ce generează adesea tensiuni. Dezbaterile şi interacţiunile din grup sînt orientate spre satisfacerea aşteptărilor personale sau vizează activităţi secundare. Se observă manifestarea unei atitudini părtinitoare faţă de colegii de grup, prejudecăţi în aprecierea ideilor acestora şi neîncredere faţă de modul în care ei realizează sarcina.

Astfel, elevii ce manifestă stilul rezolutiv empiric dau dovadă de toleranţă faţă de ideile colegilor cu alt stil rezolutiv, se pot implica în lucrul grupului, dar mai rar aduc folos real sau sînt foarte pasivi şi retraşi. Îi avantajează lucrul în pereche cu elevii ce manifestă stilul rezolutiv tactic datorită posibilităţii de a confrunta ideile, ceea ce le este absolut necesar pentru obţinerea performanţelor.

Tabelul 5

Rezultatele cantitative obţinute

Eşantion	*Tipul stilului rezolutiv*		
152 elevi	*strategic*	*tactic*	*empiric*
	26 elevi (17,11%)	52 elevi (34,21%)	74 elevi (48,68%)

Rezultatele înregistrate ne permit să concluzionăm că o clasă de elevi este eterogenă la nivelul caracteristicilor stilistice ale procesului de rezolvare a problemelor. Tipurile stilurilor rezolutive manifestate de elevi pot constitui o premisă strategică de diferenţiere a procesului instruirii matematice primare. Cunoaşterea manifestărilor stilistice în cadrul etapelor demersului rezolutiv poate direcţiona metodologia intervenţiilor diferenţiate de dirijare a învăţării pentru elevii fiecărui tip de stil rezolutiv. Valorificarea caracteristicilor de manifestare a elevilor cu diferite stiluri rezolutive în cadrul tuturor modurilor de organizare a clasei va facilita corelarea dimensiunilor personal-stilistice şi social-organizatorice, creînd contexte favorabile obţinerii succesului de către toţi şi de fiecare în parte.



REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Creţu, C., *Curriculum personalizat şi diferenţiat: Ghid metodologic pentru învăţători, profesori şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte,* Editura Polirom, Iaşi, 1998, vol. I.
2. Cristea S., *Dicţionar de pedagogie,* Editura Litera, Bucureşti, 2000.
3. *Вопросы психологии способностей. Сборник статей*/под ред. Крутецкого В. А., Москва, Педагогика, 1973.
4. Ursu, L., Rusuleac, T., *Locul şi rolul noţiunii stil rezolutiv în sistemul accepţiunilor psihopedagogice moderne asupra categoriei stil//* Didactica Pro..., nr. 4(32), 2005.

Receptarea valorilor literar-artistice de către elevii claselor primare la orele de limbă franceză

This article is dedicated to the theoretical and practical problem of learners' speaking skills development by means of active methods of teaching French in primary school. During the lesson the whole class works on a literary text.The the children are using and developing the reading strategies that the teacher has demonstrated in shared reading. Children are encouraged to talk, read and think their way through a text. In this way all the pupils can actively participate.

Schimbările actuale în toate domeniile vieţii determină sporirea importanţei cunoaşterii limbilor moderne. Pe fundalul transformărilor globale devine tot mai actuală necesitatea modificării demersului de studiere a limbilor moderne la toate nivelurile sistemului de învăţământ. Calitatea procesului de dezvoltare a competenţelor comunicative la elevi este dependent, nemijlocit, de potenţialul formativ al metodelor selectate.

Nici o reformă a sistemului de învăţământ din ultimele decenii nu s-a produs fără modificarea metodelor de instruire. I. Cerghit menţionează că „succesul oricărei reforme a învăţământului depinde de metodele de instruire, chiar şi cea mai bună proiectare nu va fi valabilă, dacă nu va fi însoţită de schimbările corespunzătoare în domeniul tehnologiilor educaţionale şi obiectivelor" [2, p. 170].

Întregul proces de instruire în şcoala contemporană este deschis spre implementarea unor metode noi şi eficiente de învăţare, realizarea potenţialului acestora fiind imposibilă fără asigurarea participării active a elevilor la actul instructiv.

Limbile străine sînt cele care deschid larg porţile spre lume, spre cunoaştere. Predarea-învăţarea lor îşi propune, de asemenea, să asigure premisele de extindere şi aprofundare a reprezentărilor culturale, accesul către valorile materiale şi spirituale ale ţării a cărei limbă se învaţă. Astfel, prin intermediul limbilor străine elevul se va integra într-un alt mediu lingvistic, spaţial, temporal şi cultural. Educaţia lingvistică presupune o exprimare corectă (oral şi în scris) în diverse arii tematice.

Studierea limbilor moderne în ciclul primar prevede formarea aptitudinilor de utilizare a sistemului lingvistic în diferite situaţii de comunicare. Apare o discrepanţă între nevoia obiectivă şi starea reală de lucruri, deoarece nivelul de studiere a limbilor moderne la această treaptă nu corespunde nivelului actual de exigenţă şi solicită optimizarea condiţiilor pentru predarea mai eficientă a respectivei discipline.

Textele literare oferă multiple posibilităţi pentru formarea competenţelor comunicaţionale. Astăzi este criticată utilizarea multifuncţională a unui text, considerîndu-se că acesta poate avea un singur scop: un text nu poate fi exploatat şi pentru lectură informativă, şi pentru probleme de gramatică. Fiecare categorie trebuie să-şi aibă propriul text, iar exerciţiile – să fie în cea mai mare parte "comunicative", să fie deci şi ele "texte".

Cuvîntul artistic are puterea magică de a ne uimi şi emoţiona, de a ne trezi sensibilitatea la frumos şi înalt, de a ne dezvălui esenţa valorilor general-umane, dar, menţionează U. Eco, numai "cititorul aduce textul la viaţă" [5, p. 82]. Fiind familiarizat cu procedeele lingvistice de abordare a textului literar, elevul va putea pătrunde în sensul operelor literare, va putea sesiza valorile, sentimentele şi nuanţele mesajului, va asimila profund şi critic faptele noi.

După Vl. Pâslaru, interpretarea lingvistică a operei literare îl conduce pe elevul ingenios la descoperirea mijloacelor expresive ale limbii [7]. "Elevii trebuie să citească texte de valoare şi să profite la maximum de lectura lor" în plan informaţional, afectiv şi cognitiv, susţine J. Dumotrier [4, p. 9].

Sensibilizarea faţă de mesajul literar-artistic, antrenarea în procesul percepţiei artistice prin revalorificarea mesajului, interpretarea celor citite pentru a-şi forma atitudinea proprie faţă de opera literară etc. reprezintă cea de a doua cerinţă faţă de textele literare. Calea spre atingerea acestor obiective porneşte de la selectarea unei liste de lectură pentru elevii claselor primare.

Învăţarea limbii franceze trebuie să contribuie nu numai la formarea competenţelor comunicative, ci şi la dezvoltarea intelectuală a elevului, ţinînd cont de particularităţile lui de vîrstă.

În cadrul lecţiilor de limbă franceză trebuie să se desfăşoare o activitate sistematică pentru a forma la elevi comportamentele de a studia un text. Este vorba de un complex de capacităţi şi deprinderi cu caracter generalizator şi de mare valoare operaţională.

Înainte de a prezenta textul, învăţătorul iniţiază o activitate de pregătire a elevilor în vederea lecturii, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Aceasta ar putea fi o conversaţie, relatarea unor fapte necesare înţelegerii mesajului, examinarea unor imagini etc. Pentru înţelegerea textului se impune cunoaşterea raportului dintre autor şi

realitatea pe care o exprimă, a modalităţilor specifice de a prezenta această realitate.

Lectura model efectuată de către învăţător are un caracter de informare şi este un exemplu de citire expresivă şi pronunţie corectă. A doua lectură în clasele primare se realizează la fel de către cadru didactic, după care elevilor li se propune să citească textul în gînd cu scopul selectării cuvintelor şi expresiilor noi şi verificării perceperii globale a conţinutului. Un text de orice gen poate fi înţeles şi asimilat doar în măsura în care au fost decodificate ideile pe care acesta le conţine.

Lucrînd pe text cu elemente de vocabular, este important a le introduce în enunţuri şi contexte noi pentru a fi memorizate mai bine. Considerăm că numai după ce au înţeles conţinutul textului, elevii pot realiza o citire cu voce tare, menită să pună în valoare toate resursele lingvistice ale acestuia.

Potrivit metodicilor în vigoare [6, p. 102], profesorul este acela care determină structura logică a unui text şi delimitarea lui pe fragmente. El însă o face într-o manieră autoritară – solicită unui elev să citească şi-l opreşte atunci cînd, conform pauzelor stabilite, fragmentul respectiv s-a încheiat. Procedîndu-se astfel, elevii trăiesc o stare de derută, ei nu înţeleg motivul pentru care au fost opriţi. De aceea, învăţătorul trebuie să înlocuiască comanda "destul" cu propunerea unei sarcini prin care elevii sînt stimulaţi să caute ideile, să pătrundă sensurile, structura textului şi, în funcţie de aceasta, să identifice singuri fragmentele. Sarcina ar putea fi formulată aşa: "Citiţi pînă acolo unde consideraţi că se încheie o idee".

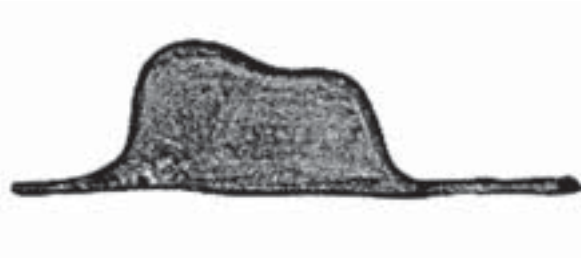
Valoarea textului literar este cea care se justifică printr-o influenţă generală asupra spiritului elevului. De aceea lectura trebuie să provoace "o gamă variată de emoţii şi sentimente" care-l vor ajuta să-şi formeze opinii şi atitudini pozitive, precum şi o concepţie veridică despre lume. R. Dottrens susţine că lectura nu poate fi redusă la o tehnică, ea determină progrese hotărîtoare în structurarea gîndirii copilului [3, p. 102]. Majoritatea elevilor din clasele primare, datorită caracterului concret al gîndirii lor, se află pe această treaptă a intuiţiei estetice. De aceea, atunci cînd sînt solicitaţi să-şi motiveze preferinţele, ei nu pot da răspunsuri exacte. Pe măsură ce concepţia despre lume se cristalizează, apare posibilitatea trecerii de la simpla intuire a frumosului la aprecierea lui.

Întrebările au menirea de a-i impulsiona pe elevi să reflecteze, de a-i stimula la activitatea de descoperire, de exprimare a unor opinii personale, ceea ce va determina o atitudine critică faţă de fenomenele, procesele, obiectele, situaţiile oglindite în text. Se impune a fi folosite cît mai multe întrebări care ar reclama răspunsuri originale, găsirea mai multor soluţii la o problemă pusă în discuţie. Multe răspunsuri greşite nu sînt o consecinţă a necunoaşterii materiei, ci se datorează, mai degrabă, interpretării greşite a întrebărilor.

Prezentăm în continuare un fragment din romanul "Micul Prinţ" de A. de Saint-Exupéry.

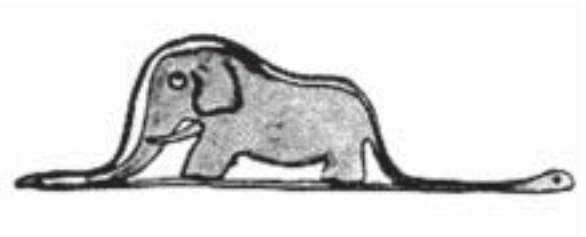
Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion.

J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça:



J'ai montré mon chef-d'oeuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu: "Pourquoi un chapeau ferait-il peur?".

– Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça:



Propunem cîteva întrebări ce pot facilita înţelegerea fragmentului literar propus:

- À quel age l'auteur a-t-il vu la magnifique image du serpent boa?
- En quoi le dessin numéro 2 est-il différent du dessin numéro 1?
- Que conseillent les grandes personnes?
- Que symbolise la question des grandes personnes: "Pourquoi un chapeau ferait-il peur"?
- Avez-vous jamais eu l'expérience de l'incompréhension chez "les grandes personnes"?
- L'incompréhension des "grandes personnes" représente-t-elle un problème universel?

Elevilor li se va cere să motiveze conduita personajelor, să explice situaţiile şi împrejurările în care acestea acţionează, oferindu-le posibilitatea participării

la un schimb de idei, creînd astfel condiţii de comunicare în limba franceză. Totodată, şi profesorul trebuie să fie deschis, să posede un stil democratic de comunicare, susţinînd dialogul dintre elevi.

Paralel cu dezvăluirea conţinutului de idei al textelor, învăţătorul trebuie să acorde o deosebită atenţie dezvoltării tehnicii citirii, exerciţiilor de îmbogăţire a vocabularului şi a mijloacelor de exprimare. În cazul textului nostru le vom propune elevilor să-şi imagineze ce-ar mai putea înghiţi şarpele boa şi să deseneze ce şi-au imaginat.

Revenind la frumuseţea textului literar autentic, fie că este narativ sau descriptiv, trebuie să ştim să valorificăm trăirile adevărate ale copilului. Pentru că întotdeauna copilul are trăiri mult mai intense în faţa textului artistic. Şi acest lucru îl spun nu numai ochii lui, ci şi concentrarea, liniştea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii.

Sublimul trebuie căutat în text şi, de multe ori, elevii îl găsesc fără prea multe indicaţii. Este pasajul care conţine cel mai tulburător mesaj. Dacă vom şti să stoarcem din text şi ultima picătură de nectar, vom fi siguri că ne-am înarmat elevii cu instrumente de lucru şi tehnici necesare studiului în şcoală.

Selectînd şi aplicînd metode active de învăţare a limbii franceze prin intermediul textelor literare vom contribui la dezvoltarea competenţelor comunicative, formarea aptitudinilor de citire expresivă şi scriere corectă, educarea estetică şi morală a elevilor, sporirea emoţiilor pozitive şi ridicarea nivelului de reuşită şcolară.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Blideanu, E., Şerdean, I., O*rientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
2. Cerghit, I., *Metode de învăţămînt*, Editura Didacică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
3. Dottrens, R., *A educa şi a instrui*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
4. Dumotrier, J.-L., *Apprendre à mieux lire/mieux apprendre à lire/Revue de la Direction Générale de l'organisation des études*, Bruxelles, 1987, nr. 10.
5. Eco, U., *Opera deschisă. Formaţi indeterminare în poeticele contemporane*, Editura Univers, Bucureşti, 1969.
6. *Metodica predării limbii române,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970.
7. Pâslaru, Vl., *Educaţia literar-artistică*, Editura Lumina, Chişinău, 1991.

Irina AL KHALAF,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Recenzenţi:
dr., conf. univ. L. GRANACI
dr., conf. univ. A. ZBÎRNEA



Succesul şcolar



Sorin **CRISTEA**

Universitatea Bucureşti

Succesul şcolar reprezintă o realitate pedagogică de mare complexitate care poate fi definită în *sens larg* şi *restrîns*, prin intermediul unui *concept pedagogic operațional*, angajat la nivel *epistemologic*, *metodologic*, *psihologic* şi *social*.

În sens *larg*, *succesul şcolar* defineşte *reuşita* elevului în activitatea de educație proiectată şi realizată în cadrul procesului de învățămînt. Implică integrarea şi promovarea şcolară în raport de niveluri de competență şi de standarde de performanță determinate pedagogic şi social.

În sens *restrîns*, *succesul şcolar* defineşte o situație pedagogică specială, relevantă prin „obținerea unui înalt randament în educație", concretizat prin: a) calificative superioare în actul de învățare şcolară, formală şi nonformală; b) integrare optimă în mediul şcolii şi al clasei de elevi: c) asimilare riguroasă a valorilor socio-culturale, incluse în structura obiectivelor specifice în raport de vîrstă psihologică şi şcolară (*Dicționar de pedagogie*, EDP, Bucureşti, 1979).

La nivel *epistemologic*, *succesul şcolar* reprezintă *un concept pedagogic operațional*, elaborat, dezvoltat şi valorificat de mai multe ştiințe ale educației: *psihologia educației, didactica generală şi didacticele aplicate, sociologia educației, politica educației, igiena învățării* etc. Contribuțiile *postmoderne* pot fi identificate în *teoria curriculumului* şi în *teoria evaluării*. Implică înțelegerea succesului şcolar în funcție de cerințele obiectivelor instruirii exprimate în termeni de: a) *competențe*/ *capacități psihologice*: b) *conținut* (ştiințific, tradus pedagogic), cu angajarea unor criterii de *evaluare normativă* şi *formativă*, deschise spre educația permanentă.

La nivel *metodologic*, *succesul şcolar* defineşte o realitate pedagogică, psihologică şi socială complexă, exprimată gradual între două extreme care consemnează situații de *reuşită* şi de *nereuşită şcolară*. De aceea în teoria şi practica pedagogică este analizată problematica *succesului/insuccesului şcolar,* într-o modalitate deschisă care urmăreşte identificarea şi adoptarea unor soluții optime pentru stimularea *succesului şcolar*, respectiv pentru prevenirea *insuccesului şcolar* şi combaterea celei mai cronice forme de manifestare a acestuia, *eşecul şcolar*.

La nivel *psihologic*, *succesul şcolar* defineşte o realitate pedagogică dobîndită în condițiile în care este asigurată concordanța dintre *capacitățile cognitive* şi *noncognitive* ale elevului şi *exigențele sociale* exprimate la nivelul obiectivelor educației prin *conținuturile* programelor. Implică unitatea dintre: a) factorii psihologici *cognitivi* (capacități ale gîndirii, limbajului, memoriei, imaginației); *noncognitivi* (resurse energetice şi reglatorii ale motivației, afectivității, voinței, caracterului); b) dimensiunea psihologică a obiectivelor (exprimată gradual, prin diferite capacități şi competențe) şi dimensiunea socială a obiectivelor (exprimată prin *conținuturile* care trebuie învățate prin valorificarea capacităților şi competențelor) – vezi T. Kulsar, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, EDP, Bucureşti, 1978; A. Cosmovici; L. Iacob (coord.), *Psihologie şcolară*, Polirom, Iasi, 1999.

La nivel *social*, *succesul şcolar* defineşte o realitate pedagogică dobîndită în condițiile în care este asigurată integrarea elevului într-o nouă treaptă de instruire superioară (organizată în cadrul procesului de învățămînt) sau în mediul profesional vizat prin studiile de profil şi de specialitate. Implică realizarea obiectivelor educației aplicate (tehnologice) prin acțiuni specifice de orientare şcolară şi profesională. În acelaşi timp, acest nivel al succesului şcolar reflectă procesul de valorificare optimă a contextului social propriu fiecărui

elev – familie, grup de prieteni, comunitate locală, şcoală, clasa de elevi etc.

Dinamica succesului şcolar este dependentă de un ansamblu de *factori* care pot fi grupați *la nivel intern* şi *extern.* Interacțiunea lor specifică, realizată în termeni de complementaritate, orientată şi valorificată de educator în raport de context, permite stimularea succesului şcolar pe termen scurt, mediu şi lung.

Factorii care intervin la nivel intern sînt: a) *biologici* – sănătatea elevului; rezistența sa la sarcinile şi condițiile de învățare şcolară şi extraşcolară; b) *psihologici* – calitatea limbajului (extern, intern), a proceselor cognitive empirice (percepție, reprezentare) şi logice (gîndire, memorie, imaginație), a resurselor *aptitudinale* (generale şi speciale) şi *atitudinale* (afective, motivaționale, volitive, *caracteriale*).

Factorii care intervin la nivel extern sînt: a) *sociali – familia* (condiții socio-pedagogice, culturale, economice); *clasa de elevi* (componența, climat socioafectiv, microgupuri, lideri formali şi informali, grad de coeziune); *comunitatea locală* şi (*micro*)*grupurile de prieteni şi influența* (în raport de zonă/rural, urban, centru, periferie etc.; nivel de aspirații, atitudini față de valorile şcolii şi ale educației etc.); b) *pedagogici* – calitatea profesională şi general-umană a învățătorului/profesorului diriginte şi a colectivului didactic; eficiența managementului şcolar.

Problematica succesului şcolar, datorită importanței sale sociale, devine *obiect de studiu al unei noi ştiințe a educației* – *„Politica educației”*. Este abordata în *plan general* (*conceptul de eşec şcolar*) şi *operațional* (*măsurarea eşecului şcolar, politica de prevenire şi reducere a eşecului şcolar, acțiuni locale şi experimentale*). În termeni de analiză *managerială* (*cauzele economice* ale luptei contra eşecului şcolar; *niveluri de manifestare*) şi *comparată* (politici în statele membre ale comunității europene) - vezi *L'echec scolaire est-il une fatalite? Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris, 1991.

„*Conceptul de eşec şcolar* este strîns legat de organizarea sistemului de învățămînt din fiecare țară, de obiectivele sale şi de procedurile de evaluare”. Vizează o dublă dimensiune: a) vizibilă – rezultatele concrete ale elevilor; b) invizibilă – prin anticiparea legăturii între eşecul şcolar şi eşecul social. Cu abordări de tip cognitiv-noncognitiv, construite din perspectiva elevului, a instituției şcolare sau a societății. Care permite identificarea cauzelor eşecului şcolar, la nivel *instituțional* (suprasolicitarea memoriei, ruptura între treptele şcolare, rigiditatea ritmurilor de învățare, excesul de normativitate, mărimea clasei, formarea formatorilor) şi *individual* (factori biologici, psihologici, socio-economici şi socio-culturali).

Măsurarea eşecului şcolar este realizabilă prin *indicatori*: a) *interni*, proprii instituției (examene, repetarea clasei, orientarea elevilor pe filiere); b) *externi* (impuşi din afara instituției şcolare/vezi oferta de profesionalizare, rata şomajului, fenomenele de analfabetizare instrumentală, funcțională, computerială); c) care evaluează efectele eşecului individual (absenteismul, sentimentul eşecului etc.).

Politica de prevenire şi reducere a eşecului şcolar a valorificat modelul „*şcolii comprehensive*”, bazată pe resursele formative superioare ale „trunchiului comun”, orientate în raport de următoarele obiective: a) amînarea deciziei de orientare şcolară şi profesională; b) egalizarea şanselor de reuşită pe tot parcursul şcolarității obligatorii prelungite; c) promovarea evaluării formative, stimulativă pentru dezvoltarea individuală. Pe de altă parte, acțiunile locale au experimentat ideea „zonelor defavorizate” şi a „programelor compensatorii”, care vizează redobîndirea motivației pentru reuşita socială prin învățarea şcolară.

Analiza managerială a eşecului şcolar conduce la descoperirea *mizelor economice* determinate de cerințele societății postindustriale. Importanța informației impune, ca necesitate, eliminarea eşecului şcolar la toate nivelurile şcolarității generale şi obligatorii, ceea ce va crea premise pentru realizarea profesionalizării la nivelul primului ciclu universitar, pe cale de a deveni „de masă”, în sensul *Procesului Bologna*.

Analiza comparată a eşecului şcolar în țări ale comunității europene confirmă importanța mizelor economice pe fondul unei concepții pedagogice promovată în spiritul paradigmei *curriculumului,* care evidențiază importanța „aprecierii eşecului şcolar în raport cu elevul însuşi” (Danemarca); pentru „a putea adapta întotdeauna programele la nivelul şi la capacitățile elevului” (Germania) şi a depăşi situația-limită legată de imposibilitatea de a merge dincolo de şcolaritatea obligatorie (Italia), prin „realizarea efectivă a potențialului individual” (Marea Britanie) etc.

Provocările societății informaționale impun adaptarea şcolii la un mediu aflat în continuă schimbare. Soluțiile structurale favorabile succesului şcolar (şi prevenirii insuccesului şcolar) au în vedere „gestiunea diversității” în condiții de *parteneriat* cu familia şi comunitatea educativă locală.

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.