



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 2-3 (36-37), 2006

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Nadia Cristea

Redactor stilizator:

Mariana Vatamanu-Ciocanu

Redactor:

Larisa Bogdea

Culegere și corectare:

Maria Balan

Tehnoredactare computerizată:

Sergiu Puui

Design grafic:

Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Revista apare cu sprijinul

Fundației SOROS-Moldova.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: 542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA	
Argument	2

QUO VADIS?

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Parteneriatul profesor-elev – abordare	
psihopedagogică pragmatică	3
Rodica SOLOVEI	
Meseria de părinte	6
Valentina CHICU	
Ce ia naștere acolo unde inima	
întâlnește rațiunea?	7
Vsevolod CIORNEI	
Parteneriatul părinte-elev-profesor –	
imperativ sau bizarerie?	8
Constantin CREȚU	
Despre un fel de inițiere tardivă	10

EX CATHEDRA

Tatiana CALLO	
Hexagonul educației postmoderne	11
Gabriel ALBU	
Profesorul, recompensele și relațiile	
personale	14
Angela POTÎNG	
Empatia între inteligență	
și înțelepciune	17
Lilia CÎRLAN	
Strategie didactică. Delimitări	
conceptuale	20
Laura BAZEL	
Condiții psihopedagogice	
de dezvoltare a motivelor de învățare	
a limbilor străine	22
Svetlana CHIȚU	
Spre o evaluare autentică	24

RUBICON MANAGERIAL

Valentina OLARU	
Perspective ale educației	
permanente: formarea continuă a	
personalului didactic în cadrul	
instituției școlare	29
Lilia BOLOCAN	
Negocierea – dimensiune esențială a	
comunicării didactice	32

DOCENDO DISCIMUS

Lia SCLIFOS	
Parteneriatul profesor-elev-părinte	
în dezvoltarea competențelor	
de cercetare prin proiect și portofoliu ...	36
Silvia PETROVICI-GUZUN	
Avantajele învățării prin colaborare	
și cooperare	41
Lilia FRUNZE	
Lectura în școala alolingvă	45
Veronica TRIFAN, Nicolae SILISTRARU	
Omul ideal ca model de educație în	
familie	47
Nelly CIUBOTARU	
Factorii subiectivi ai evaluării	50

Nicolae SILISTRARU, Domnica	
MUNTEANU	
Aspecte ale orientărilor axiologice	
la studenți	53
Silvia GOLUBIȚCHI	
Trepte și ipostaze inițiatice	
în romanul „Frații Jderi”	
de Mihail Sadoveanu	56

EXERCITO, ERGO SUM

Valentina TOFAN	
Modalități de dezvoltare	
a creativității în cadrul orelor	
de limba și literatura română	59
Irina ELHOVA	
Activitatea de cercetare creativă	
la lecțiile de istorie	62
Viorica BOLOCAN	
Harta unei narațiuni	64
Ludmila VÎRTOSU	
Motivația învățării și adolescentul:	
program de realizare a conexiunii	67
Violeta DRUȚĂ, Iurie DRUȚĂ	
Algoritmizarea scrierii ecuațiilor	
reacțiilor chimice la tema	
“Electroliza”	70
Nina GHERGHELEGIU	
Proiectul – metodă alternativă	
de evaluare în cadrul orelor	
de geografie	74

EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ

Loretta HANDRABURA	
Toleranța ca valoare personală	
și interpersonală (valorificarea	
proiectelor didactice)	76

UN VIITOR PENTRU FIECARE

Violeta DUMITRAȘCU	
Proiectul “Un viitor pentru	
copiii noștri”	79
Ala NOSĂȚI	
Pregătirea psihologică către	
școală – fundamentul succesului	
școlar al copiilor cu tulburări	
de limbaj	81

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU	
Învățare prin joc. Aplicații pentru	
instruirea matematică primară	84
Angela GRAMA-TOMIȚĂ	
Rolul ludicului în dezvoltarea	
motivației la lecțiile	
de limba română	89

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Parteneriatul profesori-elevi-părinți	91
SUMMARY	92



Nadia CRISTEA

Argument

Parteneriat în afaceri, în acțiune, în promovare – acest termen a devenit o necesitate ori pur și simplu este în vogă? Ori încercăm să-l folosim, să-l implementăm în cotidianul nostru, redându-i adevăratul sens?

Ce înseamnă totuși o relație de parteneriat? De regulă, partenerii se angajează moral, juric și economic să-și respecte obligațiunile și să-și urmărească interesele, cu

reale beneficii pentru toți. Acest gen de activitate presupune pregătire psihologică și morală, implicare și responsabilitate maximă. De asemenea, este foarte importantă dorința de a contribui prin ceea ce faci la progresul societății, la fortificarea raporturilor dintre membrii ei.

Și dacă reușim să transpunem aceste principii în relațiile dintre profesor-elev-părinte, vom stabili care este starea de lucruri în sistemul de învățământ de la noi. De altfel, realitatea ne demonstrează cu vîrf și îndesat că astfel de relații sînt într-o fază incipientă. Cei trei actori ai procesului educațional autohton sînt mereu nemulțumiți de ceea ce se întîmplă, de cît și cum se predă, de cît și cum se învață. Uneori ai impresia că ne înconjoară trei tabere care nu au nimic în comun: părinți nemulțumiți de procesul instructiv-educativ, de sistemul de evaluare; profesori care își au și ei doza lor de instisfacție – atitudinea necorespunzătoare a copiilor față de carte și școală, scăderea interesului societății pentru valorile tradiționale. Dar nici elevii nu par a fi fericiți; ei nu sînt înțeleși, au alte interese; ei sînt nemulțumiți și de părinți, și de profesori, și de actul educațional în general, deseori fiind marcați de neînțelegerea utilității acestuia pentru viață.

Peste noi planează o nemulțumire generală, o insatisfacție pentru ceea ce sîntem și facem. Formula ideală ar fi parteneriatul care ar reduce din tensiunile și problemele create între acești actanți. Să ne imaginăm ce am avea de cîștigat, dacă am izbuti să stabilim un astfel de parteneriat: părintele ar investi experiența sa, ar susține moral și material școala; elevul s-ar impune prin implicare **responsabilă** în procesul de învățământ, ar furniza idei nesteriotipizate, ceea ce ne-ar face să-l înțelegem mai bine (odată înțeles este mai ușor să-i oferi ajutor); cadrul didactic și-ar spori profesionalismul prestrînd servicii educaționale de calitate.

Cine ar avea de cîștigat? În primul rînd, elevul! Cît ar avea de cîștigat? Enorm! Bucurîndu-se de susținerea tuturor, el va reuși să-și realizeze așteptările, va avea siguranță (atît de necesară zi de zi), posibilitatea creșterii personale alături de ceilalți și, nu în ultimă instanță, își va educa simțul responsabilității și abilitatea de a lua decizii.

Într-un parteneriat veritabil vor avea de învățat și părinții care vor cîștiga simțul utilității și mîndriei, siguranța calității, valorificînd posibilitatea de a influența benefic procesul educațional.

Sentimentul împlinirii personale va aduce liniște sufletească profesorului.

Este important ca într-un astfel de dialog elevul, alături de profesor și părinte, să se simtă actorul principal, debarasîndu-se de povara „aflării între ciocan și nicovală”.

Credem că n-ar fi o problemă să stabilim scopul unui parteneriat eficient atîta timp cît există dorința de creștere, perfecționare, schimbare, stabilitate, afirmare, evoluție. Or, lipsa acestuia ne duce cu gîndul spre neconștientizarea responsabilității depline a celor implicați în procesul educațional.

QUO VADIS?

Parteneriatul profesor-elev - abordare psihopedagogică pragmatică

Acțiunea comună în care sînt angajați profesorul și elevul sau studentul, demersul didactic ca act de predare-învățare-evaluare are un specific și, respectiv, relațiile de parteneriat comportă conotații aparte, mai subtile decît în alte domenii: sport, economie, viață de familie, management organizațional.

La o rutinară cercetare filologică a neologismului *parteneriat*, remarcăm, în primul rînd, absența acestuia în majoritatea dicționarelor explicative de pînă la 1990. Radicalul său *partener* are origine latină, venind în limba română prin filieră franceză și înregistrînd o pleoră semantică de la arhaicul *părtaş*, *partizan* la uzitatul *participant*, *adept*, pînă la neologismele *coposesor*, *coproprietar*. Cele mai vechi interpretări ale cuvîntului „a participa” erau „a fi de partea cuiva, a favoriza”, conotații ce contribuie la aprofundarea subiectului luat în discuție.

În *didactica clasică, tradițională* a secolelor XVII-XIX (acceptată pînă în prezent) s-a afirmat/se afirmă marca magistrocentristă a actului educațional, axată pe primordialitatea activității de predare, de transmitere a cunoștințelor, cînd elevul era recunoscut ca obiect al educației (celebră fiind afirmația lui Comenius: *Elevului i se cade munca, iar profesorului conducerea*). Astfel, elevul urmărea și mai urmărește expunerea și explicația profesorului, era/este concentrat să rețină și să reproducă ideile auzite, acceptînd, de cele mai multe ori, în mod pasiv, mesajele transmise și lucrînd, de obicei, izolat. Profesorul, la rîndul său, ținea/ține prelegeri, impunea/impune, într-un anumit fel, punctele de vedere, considerîndu-se și manifestîndu-se atît ca părinte, cît și ca mentor.

În *didactica modernă* (secolele XIX-XX) s-a afirmat, paralel cu cel tradițional, tipul psihocentrist, elevul devenind subiect al educației și accentuîndu-se activitatea de predare-învățare, iar efortul propriu, individual și autoevaluarea fiind garanții ale succesului. Se încuraja/



Viorica
GORAȘ-POSTICĂ

Universitatea de Stat din Moldova

se încurajează competiția între elevi, inclusiv cu scopul de ierarhizare, măsurîndu-se permanent ce știu și ce pot aceștia.

În *didactica postmodernă* de tip curricular, în teoria și practica procesului de învățămînt se relevă tridimensionalitatea echilibrată a actului educațional – predarea-învățarea-evaluarea cu focalizarea pe cunoștințele euristice, pe studiile individuale cu efect formativ, cînd responsabilitatea pentru succes revine în egală măsură profesorului și elevului; se optează tot mai insistent pentru relația de parteneriat (Cf. N. Silistaru). Elevul este încurajat să exprime puncte de vedere proprii, realizează un schimb permanent de idei cu profesorii și colegii, argumentînd, punînd întrebări cu scopul de a înțelege, în toate fiind ajutat de profesor, care se manifestă ca partener. Procesul de instruire, predominant prin formare de competențe și deprinderi practice, prin cooperare, este axat pe ce știe, ce poate, cum este și cum poate să muncească, să trăiască împreună cu ceilalți. Valorile și atitudinile formate la elevi devin primordiale, iar progresul trebuie măsurat și monitorizat în mod individual (Cf. C. Cucuș).

Dacă în pregătirea adulților parteneriatul este relativ ușor de asigurat/întreținut, căci schimbul de experiență stă la baza actului de instruire, în învățămîntul preuniversitar și cel universitar situația, din acest punct de vedere, este cu mult mai complexă și mai delicată.

Abordăm parteneriatul profesor-elev/student, *hic et nunc*, scrutînd inclusiv cele două componente fundamentale ale procesului educațional – predarea și învățarea.

Parteneriatul tratat din perspectiva predării provoacă o primă asociere cu conceptul de *comunicare*; orice om, în general, dar educatorul, în special, este preocupat de înțelegerea cu celălalt, de comuniunea de idei, de împărtășirea eficientă a experiențelor, gândurilor, sentimentelor, a ceea ce sîntem, în ultimă instanță. Chiar dacă și emițătorul, și receptorul sînt conștienți de ceea ce se întîmplă, sînt interesați de rezultate optime, totuși parțialitatea constituie caracteristica impregnată în comunicare, realizîndu-se ca o confruntare a două lumi și producînd o a treia realitate cu un specific aparte. Or, *comunicarea ca act dinamic, ca informație x relație interpersonală*, în contextul predării trebuie să genereze o schimbare (Cf. F. Lacombe, p. 21).

O altă problemă importantă în contextul dat și un subiect esențial pentru reflecții ar fi în ce măsură profesorul și elevul/studentul știu și pot să-și asume *rolurile de partener*. Pentru ca elevul să se poată manifesta ca partener de învățare, fiind mai mult sau mai puțin conștient de aceasta, urmează să fie convins de necesitatea schimbării calitative în comportament și atitudine, să aibă interes și deschidere pentru cooperare în realizarea actului de învățare.

Din perspectivă managerială, stilul de conducere al profesorului ar trebui să se caracterizeze prin relaționare permanentă, care are ca indicatori de calitate încurajarea personală, sprijinul și recunoașterea, în opoziție cu comportamentul de sarcină, de direcționare, pentru ca ambii parteneri de învățare să se simtă mai productivi și mai împliniți în munca lor. Oricît de democrat și liber ar fi profesorul în relația cu elevii/studentii, rolul lui de lider formal/neformal este unul decisiv asupra modului în care se efectuează sarcinile de învățare. În afară de îndrumările și încurajările inerente va recurge sistematic la supervizare, la control, la alte acțiuni manageriale. Profesorul manager urmează să fie proactiv, să se asigure de abilitățile, cunoștințele și atitudinile elevilor, focalizîndu-se pe acceptarea automată a schimbului de roluri (realistă sau simulată), pe încrederea și creșterea autonomiei elevului, pe stimularea motivației și moralității sale, în funcție de particularitățile individuale și de vîrstă.

În procesul de promovare a parteneriatului de învățare profesorul își cîștigă respectul, loialitatea și „dăruirea” elevilor, utilizînd cele mai subtile strategii psihopedagogice, ca persoană influentă care cunoaște punctele forte și punctele slabe ale fiecărui elev, atît la disciplină pe care o predă, cît și cu referire la evoluția generală a acestuia, iar feedback-ul constructiv și permanent va menține parteneriatul pe linia de plutire. Principiile și exigențele pedagogiei umaniste oferă șanse mari în acest sens.

În locul căutării problemelor și excepțiilor, capcanelor și lacunelor va găsi mai multe ocazii care merită laudă și

recunoaștere, va promova creativitatea, mesajul transmis constînd în dezvoltarea perspectivelor unice și inovative. Ar fi ideal să putem comunica mereu optimism și entuziasm elevilor noștri, pentru a-i menține ca parteneri, convingîndu-i că sînt capabili de performanțe. Deloc lipsită de importanță este inspirația carismatică a profesorului lider. Dacă în managementul resurselor umane „strategia reprezintă o perspectivă asupra afacerii”, în pedagogie strategia educațională se constituie din multiple componente și se clasifică după diverse criterii. Un element de bază este procesul axat pe elev/student: *pentru, cu și prin cel educat*. Strategia managerială fundamentată pe parteneriat devine durabilă din diverse rațiuni, dar și comportă numeroase provocări și oportunități de schimbare calitativă. În primul rînd, din perspectiva parteneriatului, în „jocul” numit proces didactic se cuvine să stabilim noi reguli: învățarea ar trebui să fie accelerată și profundă, multidimensională și praxiologică, elevul/studentul avînd posibilitatea să achiziționeze un portofoliu de competențe funcționale și pragmatice.

Celebrul umanist în domeniul educației, americanul Carl Rogers, revoltat de starea de lucruri din învățămîntul tradițional, a formulat un decalog al educației, un set de principii care favorizează parteneriatul viabil și durabil. Dintre acestea remarcăm pledoaria pentru învățarea semnificativă, ce se dobîndește prin acțiune, prin angajare efectivă în proces. De asemenea, dacă, conform lui Rogers, parteneriatul se construiește în mod benevol, atunci tînărul învață voluntar, implicîndu-și întreaga persoană, sentimentele și intelectul, însușind temeinic, cuprinzător și creativ. Rolul partenerului-profesor este cel de facilitator, care-l ajută pe discipol să-și clarifice scopurile, îl sprijină în atingerea acestora; el se consideră o resursă flexibilă, recunoscîndu-și și acceptîndu-și limitele, fiind înțelegător „în măsura în care dorește cu adevărat să intre în lumea interioară a elevilor săi” (apud I. Negreț-Dobridor, p. 127).

Pentru a apropia investigațiile teoretice și empirismul inerent de realitatea și contextul educațional din Republica Moldova, am aplicat un chestionar studenților de la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere, anul III, care studiază pedagogia generală, rugîndu-i să răspundă sincer la cîteva întrebări.

Prima întrebare a fost: *Ce presupune parteneriatul profesor-elev/student?* În opinia respondenților, astăzi parteneriatul profesor-student presupune: o relație ce are menirea să formeze personalitatea tînărului; înțelegere și încredere reciprocă; învățare prin dialog, prin schimb de idei; o relație bazată pe responsabilitate, care ține cont de cerințele contemporane ale educației și ale societății mereu în schimbare; un pragmatism mai evident în educarea elevilor; cercetare în comun; realizare a unor proiecte comune; comunicare sinceră, deschisă, liberă; o relație de cooperare în care profesorul „sădește” în copil sau „altoiește” vîlăstarele cunoașterii, iar acesta contribuie la

formarea capacităților și abilităților sale; muncă asiduă, efort depus de ambele părți; orientarea elevului/studentului în multitudinea de surse informaționale, pentru a-și forma un suport axiologic adecvat și a nu se „atașa” de nonvalori; oferirea mai multor puncte de vedere referitoare la o problemă pusă în discuție, elevul/studentul urmînd să-și formeze o judecată proprie; un proces de învățare bilateral; creativitate, obiectivitate, respect reciproc; găsirea unui sprijin, încurajare și acceptarea criticii; libertatea gîndirii și acțiunii; tolerarea ideilor studentului etc.

La întrebarea dacă, actualmente, în instituțiile de învățămînt există *parteneriatul profesor-elev/student și cum se manifestă*, respondenții au opinat astfel: se manifestă în procesul de învățare, de studiere alături de profesor; prin oferirea consultațiilor la disciplina predată, la organizarea conferințelor și dezbaterilor; în timpul orelor, cînd sînt discutate și analizate problemele propuse de studenți; în cadrul elaborării tezelor de an și de licență, conferințelor științifice, lansărilor de carte (cu excepția unor profesori greu de abordat); există mai ales între profesorii tineri și studenți, care au interese comune, frecventează aceleași locuri publice (biblioteci, cercuri...), care au un comportament mai degajat, împărtășesc aceleași valori și idealuri; prin comunicare liberă, acolo unde studentul dorește a se implica, a fi mai sociabil și mai activ etc.

Studenții care au afirmat că *parteneriatul profesor-elev/student nu există* au invocat următoarele cauze: profesorul anunță o problemă și o explică singur; studentul/elevul este obligat să țină cont de părerea profesorului; există doar în cazuri excepționale sau cînd e vorba de tezele de an; deși mulți profesori își imaginează că sînt deschiși spre colaborare, nu fac decît să se etaleze, să-și demonstreze inteligența, astfel inhibîndu-l pe student. Cuvîntul studentului, considerat fără experiență, de multe ori nu se ia în seamă. În fond, totul depinde de persoana profesorului; la clasă el este cel care dictează regulile, iar studentul continuă să fie elevul cuminte din băncile liceului, care se supune docil; studentul/elevul nu este pregătit pentru o relație de parteneriat, considerîndu-se inapt să atingă unele performanțe; deseori diferența de vîrstă este foarte mare; profesorul este preocupat doar de disciplina predată; unii profesori inspiră frică; studenții sînt indiferenți; prevalează metodele tradiționale care nu favorizează cooperarea.

Avantajele parteneriatului profesor-elev/student au fost enumerate în ordinea care urmează: libertatea cuvîntului, studentul este liber în exprimare, gîndire; crearea unui climat favorabil și degajat în sala de cursuri; schimbul de idei, opinii; prioritatea dialogului, stimularea creativității; între profesor și student se formează o relație de prietenie; nu există constrîngere, autoritarism din partea profesorului; studentul devine mai îndrăzneț, mai încrezător în sine; se cultivă spiritul de independență; se optimizează însușirea cunoștințelor și formarea abilităților, atitudinilor; profesorul servește ca ghid, călăuză și model,

devine accesibil; este stimulat autodidacticismul, cercetarea etc.

Dezavantajele parteneriatului profesor-elev/student s-au prezentat în mod eterogen: profesorul nu se comportă egal cu toți, există studenți „aleși, protejați”; studentul devine prea liber și nu-și controlează conduita; profesorul nu apreciază obiectiv elevul; elevul nu se pregătește conștiincios de ore, știind că profesorul nu-i va pune note mici; studentul este obligat să fie de acord cu ceea ce spune profesorul chiar dacă nu este corect; noțiunea de libertate poate fi greșit percepută de către elevi; elevul devine dependent de sfatul profesorului etc.

În concluzie, afirmăm că, în categoria modelelor de predare, clasificate după criteriul *rolul partenerilor în învățare*, se impune astăzi modelul centrat pe relația echilibrată subiect-obiect, care presupune rolul conducător al profesorului prin autoritate, competență științifică și metodologică, tact psihopedagogic, temperament, empatie și comunicare stenică. Parteneriatul realist și viabil depinde de experiența și de profesionalismul pedagogic și managerial al cadrului didactic, care conduce eficient procesul de instruire. Parteneriatul este chintesența modelului democratic de predare și include: claritatea obiectivelor, îmbinarea metodelor expozitive cu cele dialogate, îndrumarea studiului individual, rolul direct-persuasiv al profesorului, controlul riguros și evaluarea sistematică pentru asigurarea calității instruirii. Se exclud, bineînțeles: autoritatea excesivă, stresantă, frustrantă a profesorului, dar și înțelegerea fără limite; activitățile didactice facile; transformarea învățării în simplu divertisment etc. (Cf. E. Macavei, p. 446). Cu cît vîrsta și maturitatea școlară a elevilor crește, cu atît este/ar trebui să fie mai mare ponderea și calitatea parteneriatului, devenind o șansă de afirmare a echității și a democrației în învățămînt.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
3. Lacombe, F., *Rezolvarea conflictelor de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2005.
4. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
5. Marchiș, M., Petean, F., *Managementul strategic al resurselor umane. O perspectivă românească*, Cluj-Napoca, 2000.
6. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O., *Știința învățării de la teorie la practică*, Editura Polirom, Iași, 2005.
7. Silistraru, N., *Vademecum în pedagogie*, USM, Chișinău, 2004.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Vlad PÂSLARU
dr., conf. univ. Otilia DANDARA

Meseria de părinte

Diriginta a anunțat o ședință cu părinții, pentru a discuta despre reușitele și problemele copiilor și a identifica modalități de susținere a acestora în vederea finisării cu bine a anului de studii. Au venit două treimi din numărul total de părinți. De ce nu s-au prezentat ceilalți? Au fost în criză de timp? Au fost ocupați la serviciu? Au considerat că și așa cunosc situația copilului? Dacă ar fi venit, le-ar fi atras atenția *Scrisoarea deschisă adresată părinților*, pe care copiii au elaborat-o cu sufletul... Iată câteva crîmpeie: *Dragi părinți, vă mulțumesc foarte mult că sînteți mereu alături de mine și nu mă lăsați singură în momente grele...* (Cristina); *Vă mulțumesc pentru că îmi explicați ce e bine și ce e rău, iar cînd greșesc – mă iertați...* (Sandu); *Mamă și tată, vreau să fim mai mult timp împreună...* (Dorin); *Vă mulțumesc pentru că îmi răspundeți cu blîndețe și dragoste atunci cînd vă întreb ceva ...* (Alexandrina); *Mă străduiesc să învăț bine ca să vă bucur și să fiți mîndri de mine...* (Vasile); *Mamă, îmi este tare dor de tine. Vîno acasă, căci fără tine mi-e trist...* (Eugen).

Nimeni nu ne învață meseria de părinte. Fiecare urmează această școală atunci cînd își crește copiii, doar că din respectiva oportunitate unii învață mai mult, alții mai puțin.

Părinții sînt diferiți. Unii nu se împacă cu gîndul că băiatul sau fata lor nu este printre primii la învățătură, de aceea îi impun un regim de muncă dur, aglomerat cu meditații și cu frecventarea unor cercuri de muzică, sport, dans etc.

O altă categorie de părinți acordă prea puțină atenție copiilor. Niciodată nu au timp să stea de vorbă cu ei. Se interesează numai dacă au mîncat, și-au făcut temele și ce note au luat la școală. Preocupările, problemele, gîndurile copilului le rămîn, de cele mai multe ori, străine.

Nu rareori atestăm situații cînd între părinți se iscă neînțelegeri și conflicte care le consumă toate resursele de bunăvoință și afectivitate, resurse ce ar trebui să se reverse asupra copilului. El are nevoie de o relație bună, armonioasă cu fiecare părinte, dar și de o relație de parteneriat între părinți.

Sînt incalificabile cazurile cînd părinții dau dovadă de rigiditate excesivă și brutalitate, folosesc interdicții și privațiuni de tot felul, administrează pedepse care știrbesc demnitatea copilului sau – și mai grav – aplică violența fizică. În rezultat, se produce o distanțare afectivă a părinților de copii și o înstrăinare a copiilor de părinți; acest fapt îi face pe copii mai vulnerabili, mai fragili din punct de vedere psihic și mai predispuși la comportamente deviate.

Pentru a-și duce existența în mod normal, orice om are nevoie de siguranță, care nu provine numai din posedarea unor bunuri materiale, ci, mai ales, din certitudinea că, în caz de necesitate, cineva îi va acorda ajutor, înțelegere, dragoste, susținere. Or, cum ar putea

un copil să trăiască acest sentiment, dacă nu-și simte părinții aproape, dacă aceștia – prin hiperseveritate, agresivitate, interdicții neîntemeiate sau indiferență – îl determină la înstrăinare?

În relația *relații părinte-copil* ne ciocnim și cu situații de alt gen: copilul este iubit peste măsură, astfel încît dragostea față de el se transformă în frica de a nu-l pierde; viața din familie îi este dedicată întru totul, îndeplinindu-i-se orice dorință sau capriciu; părinții acordă o importanță majoră celui mai mic defect al copilului și doresc să facă din el „opera” lor unică, uitînd că *a cere cuiva mai mult decît poate da înseamnă a obține mai puțin decît ar fi putut da*. Acest stil de educație este în defavoarea copiilor: ei vor deveni nehotărîți, timizi, greu adaptabili, egocentriști, capricioși, supărăcioși; se vor subaprecia și vor avea sentimentul de inferioritate, nu vor fi capabili să ia decizii și să acționeze de sine stătător în diverse situații.

André Bergé remarcă: „Este curios să constat că, deși toate meseriile pretind o învățare, există una care face excepție de la regulă: tocmai aceea care pune în joc cele mai mari responsabilități – profesiunea de părinte...”. Să încercăm, în calitate de părinți, să ne adresăm câteva întrebări și să reflectăm asupra variantelor de răspuns.

Ce fel de părinte sînt pentru copilul meu?

Părintele-„despot” (critic), care formulează postulate/judecăți de valoare fără putința de a fi atacat și elaborează reguli/principii cărora ceilalți trebuie să li se supună? Relația unui astfel de părinte cu copilul său este de tipul dominat-dominant și nu poate duce decît la dependența copilului față de adult.

Părintele-„dădacă”, căruia îi place să fie iubit de copil și are tendința de a-l proteja, ajuta și încuraja în tot ceea ce face? Un asemenea părinte greșește printr-un comportament paternalist, pentru că fiind foarte interesat de problemele copilului, de teamă să nu i se îndeplinească ceva neplăcut, îi acordă prea puțină independență.

Părintele-„adult”, cel care analizează la rece, fără emoții orice situație? Este părintele care reflectează înainte de a acționa; compară, verifică și hotărăște. Un asemenea părinte nu ia în seamă componenta afectivă: cele mai acute probleme educative însă provin tocmai din cauza „eroziunii afective” din familie.

Dar poate sînt sau *ar fi bine să fiu părintele-PĂRINTE*? El e cel care construiește cu multă răbdare ființa umană, evitînd duritatea excesivă a „despotului”, sentimentalismele exagerate ale „dădacei” și pragmatismul ieșit din comun al „adultului”. E un model după care se călăuzește copilul, or, se știe că exemplul părinților este molipsitor și poate avea un rol decisiv în formarea lui de mai departe. E cel care înțelege că rolul său în dezvoltarea copilului nu se limitează doar la asigurarea unor condiții adecvate de creștere, că interacțiunea și relațiile afective

sînt esențiale în formarea acestuia. El folosește „puterea părintească” pentru a-l accepta, a-l prețui și a-l învăța pe copil, dar nu pentru a-l domina sau a-l transforma într-un model ideal.

Cum trebuie să fie atmosfera în care îmi cresc copilul?

Specialiștii în materie sugerează mai multe recomandări care, aplicate în anumite situații, și-ar demonstra utilitatea: Fiți cît se poate de tolerant cu copilul pentru a evita conflictele. Reacționați calm în toate situațiile fără a crea un climat tensionat în familie. Creați-i copilului sentimentul de siguranță/securitate. Evitați amenințarea, frica, pedeapsa neîntemeiată. Monitorizați-i permanent activitatea, fără ca el să simtă acest lucru. Observați-i greșelile, dar și progresele. Apreciați-l cu cuvinte de laudă pentru orice realizare. Învățați-l să înțeleagă și să accepte pedeapsa pe care o merită. Discutați constructiv despre probleme și căile de soluționare a acestora. Dialogați sincer despre reușitele și nereușitele din săptămîna care a trecut. Străduiți-vă să aflați care-i sînt planurile/proiectele pentru săptămîna viitoare. Plecați împreună în excursii, la plimbare – aceasta vă va apropia și mai mult, vă va lăsa amintiri plăcute pentru toată viața. Petreceți împreună cît mai mult timp, dar oferiți-i și posibilitatea de a fi singur sau de a comunica cu prietenii.

Cum trebuie să mă comport eu, în calitate de părinte?

Copilul trebuie tratat cu dragoste și respect. Nu-l jigniți, nu-i răniți sensibilitatea, nu-l judecați fără a ști exact

ce s-a întîmplat. Fiți exigent, arătați-i unde a greșit și argumentați-i nemulțumirea. Dacă ați procedat incorect, fiți sincer și recunoașteți. Copilul va aprecia acest gest. Discutați pe diverse teme, explicați-i tot ce-l interesează. Răspundeți cu sinceritate la întrebările care vi le pune. Solicitați-i sfatul, aceasta îl va face să se simtă util și important, îi va dezvolta competența de a rezolva de sine stătător diferite situații. Încurajați-l și motivați-l să muncească, demonstrați-i care este valoarea muncii. Nu-l protejați de unele situații de conflict, învățați-l cum să le depășească, cum să-și susțină punctul de vedere dacă dreptatea e de partea lui. Îndemnați-l spre cultură. Învățați-l să înțeleagă valorile fundamentale (adevărul, binele, frumosul, sacralul, dreptatea).

Copilul trăiește primele experiențe în familie. Căminul părintesc trebuie să-i fie un sprijin și o ancoră morală. Aici el va crește și își va modela puternic personalitatea, curajul de a aborda viața. Contează, în cele din urmă, nu atît luxurianța materială cu care poate fi înconjurat copilul, ci valorile, cultura – paideia. Întrebat ce despăgubiri cere pentru pierderile materiale suportate la căderea Megarei, filozoful Stilpo a răspuns: „Nimic, pentru că nimeni n-a putut să-mi ia paideia”, deci cultura și educația.

Rodica SOLOVEI,
Institutul de Științe ale Educației

Ce ia naștere acolo unde inima întîlnește rațiunea?

Din ciocnirile sau prietenii mele cu profesorii descopăr că se învață bine cu profesorul care inspiră simpatie, dar se învață, în cele din urmă, bine și cu cel rău, de frică...

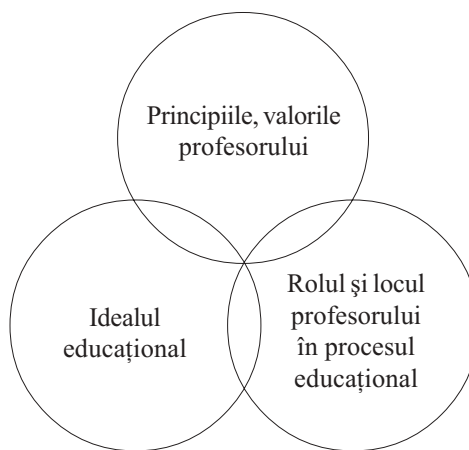
M. Preda

Cum ar fi totuși corect: să-i facem pe elevi să învețe de frică sau să ne străduim să fim sinceri, binevoitori, toleranți? Există un algoritm pe care urmîndu-l am putea preveni eșecul în relația cu elevii? Cum arată modelul perfect al relației profesor-elev?

Răspunsul la aceste întrebări este căutat astăzi nu doar de viitorii sau tinerii profesori. Redefinirea rolului și locului profesorului (în contextul reformei educaționale), importanța relației profesor-elev în realizarea obiectivelor generale ale procesului de învățămînt solicită și de la cadrele didactice cu experiență rezolvarea problemei. Soluțiile pot fi găsite la interferența a trei componente: idealul educațional, rolul profesorului, principiile și valorile profesorului.

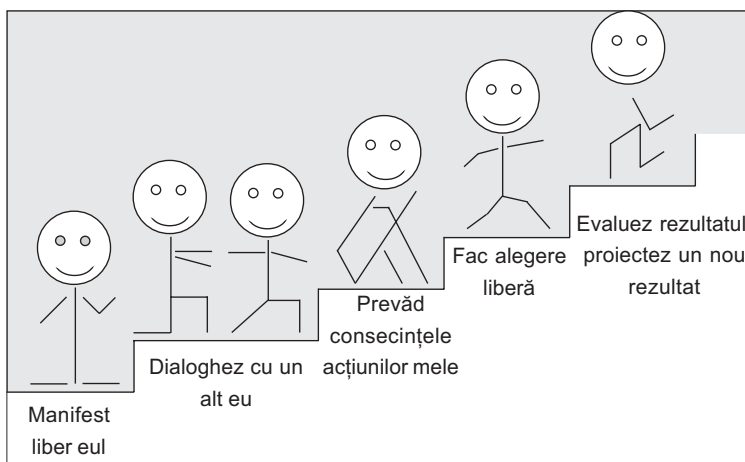
Teoriile moderne consideră necesară înlocuirea modelului profesorului „specialist într-un domeniu, curînd depășit de evoluțiile științifice” cu cel al profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să

se autoperfecționeze permanent. **Rolul** cadrului didactic nu se reduce la transmiterea de cunoștințe, iar cel al elevului – de asimilare pasivă a acestora. Profesorul



trebuie să fie un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, să medieze și să faciliteze accesul la informație. **Idealul educațional** derivă din următoarele concepte-cheie: responsabilitate, democrație participativă, împuternicire (engl., *empowerment*). Elevul trebuie să posede anumite competențe devenind **subiect** al propriei formări. **Valoarea** supremă pentru profesor este copilul. **Principiul** pe care trebuie să-l urmeze fiecare dascăl constă în influența pozitivă și constructivă asupra discipolilor. Profesorul ajută elevul să-și descopere eul și îl încurajează să se manifeste. Este primul

pas al devenirii care se bazează pe *încredere*. Educarea *respectului* pentru orice persoană este la fel de importantă, profesorul fiind un model și demonstrând respectul său pentru elev. A prevedea consecințele imediate și de durată ale oricărei acțiuni este ceea ce trebuie să deprindă neapărat elevul. Nu interdicția, ci analiza și *colaborarea* sînt pilonii activității profesorului. Elevul învață a lua decizii de la profesor doar dacă acesta îi oferă *libertatea* de a alege. A-i arăta elevului calea corectă nu înseamnă a-l învăța să ia decizii corecte. Copilul va ști să proiecteze viitorul și să fie responsabil dacă cei maturi demonstrează *încredere*. Este o cale pe care cei doi actanți o parcurg împreună, construindu-și relația. Respectarea unor principii și legități nu este suficientă pentru a edifica această relație. Elevul are nevoie de siguranță, de cinstea, buna-credință și sinceritatea profesorului, sentiment care apare din dragostea cadrului didactic pentru copil și profesie. Adevărata relație profesor-elev ia naștere acolo unde se întâlnesc inima și rațiunea.



Valentina CHICU,
Universitatea de Stat din Moldova



Vsevolod CIORNEI

Parteneriatul părinte-elev-profesor – imperativ sau bizarerie?

publicist

Noțiunea de parteneriat este la modă în ultima vreme pretutindeni în general și la noi în particular. Căsătoria e înlocuită în lumea modernă de parteneriat concubinal, prietenia de parteneriatul de afaceri sau pe interese, ca să nu mai vorbim de lucruri cu anvergură mai impresionantă cum ar fi parteneriatul Republica Moldova-NATO sau parteneriatul dintre putere și opoziție în Parlamentul Moldovei. Este adevărat că unele dintre aceste mostre de ilustrare a noțiunii îi cam compromit esența, dar probabil nu

noțiunea e de vină, ci acei care îi umplu modulul cu factori concreți inadecvați și activități care nu totdeauna corespund sloganelor anunțate. Parteneriatul pedagogic dintre adulți și copii ar avea noroc de-ar putea fi păzit de meandrele capricioase ale conjuncturilor demagogice, deoarece scopul lui este general-uman și poate fi atins făcând abstracție de tertipurile sociale și politice care bîntuie prin lume. În fond, este o formulă simplă și firească – triplata respectivă urmează să transforme un copil într-un om matur, gata să se integreze în societate și să activeze în limitele ei. Dar de ce o fi fiind actuală constituirea acestui parteneriat anume acum? Căci nu prea deranja lipsa lui pe vremea cînd părinții nici carte nu prea știau și nici nu prea le păsa ce și cum află la școală odraslele, în afară doar de perspectiva îndepărtării lor de destinul țărănesc al predecesorilor dinastici. Pentru că trăim într-o cu totul altă lume și ultimele decenii ale mileniului II

au pregătit un mileniu III în care acumulările cantitative ale transformărilor sociale, ale invențiilor științifico-tehnice, ale produselor intelectuale și spirituale au cauzat saltul calitativ al omenirii spre un alt fel de societate. Și, implicit, spre un alt fel de proces de învățămînt. În linii mari, ecuația acestei schimbări este simplă: societățile guvernate autoritar dispuneau și de o pedagogie autoritară. Adică, modelul orînduirii social-politice se imprima pe toate componentele societății, inclusiv pe școală. Guvernarea autoritară presupune monologul puterii și tăcerea obediență a celor guvernați sau, în cazul școlii, instruiți. Și în timp ce la nivelul suprem se cultiva opresiunea polițienească, la nivelul școlii nu șoca pe nimeni utilizarea aparatului opresiv descris cu plasticitate artistică de Creangă – calul bălan și Sfîntul Niculai din cui... Democratizarea societății transformă monologul în dialog dintre cei care guvernează și cei guvernați sau chiar într-o polifonie a discursurilor diferitelor straturi sociale. Dialogul este modul de existență discursivă a parteneriatului. Și doar în condițiile democrației se poate pune problema coparticipării elevului, părinților și pedagogilor în cadrul procesului instructiv. Dar nu numai democratizarea își transferă imperativele și formulele în procesul de învățămînt. Megarevoluția tehnico-științifică a schimbat nu numai aparatele de care se folosesc oamenii, ci și felul de a fi al oamenilor – care sînt și copii, și părinți, și pedagogi... În primul rînd, acum instruirea nu mai începe odată cu clasa întîi sau zero și nici chiar la creșă. Copiii se nasc într-un mediu îmbibat cu informație, un mediu informațional “ecranizat” – într-o parte e televizorul, în alta computerul și între ecrane sînt primii pedagogi – părinții – care au de răspuns la numeroase “de ce?” și “cum?” și de dat o mulțime de amănunte și precizări. Firește, deeurile și cumurile adresate părinților există dintotdeauna, doar că acum sfera erudiției părintești este mult mai vastă și, practic, profesorii de la școală nu mai sînt monopolisții cunoașterii și nici nu încep instruirea de la *tabula rasa*. Dar pe *tabula* fiecărui elev sînt scrise diferite informații și în cantități diferite, și părinții sînt cei care știu ce și cît e scris, ce-ar fi bine de adăugat, de precizat, de repetat – pentru că își știu copiii, dar la fel știu și pedagogii cîte ceva ce nu știu părinții – în virtutea pregătirii profesionale. În fond, de aceea și iese în prim-plan formula parteneriatului – pentru că fiecare membru al triadei știe cîte ceva și nu știe altceva, și colaborarea lor este o completare reciprocă a lacunelor. De secole știința pedagogică era orientată spre combaterea și lichidarea ignoranței. Ignoranți erau elevii, ignoranți erau de multe ori părinții, și doar pedagogii ca niște viteji din poveste zdrobeau cu buzduganul cunoștințelor zmeul ignoranței. În actuala epocă post-industrială nu există ignoranță în

stare pură. Un elev poate să nu citească literatură artistică, să nu guste poezia lui Eminescu (spre disperarea demodaților părinți), dar să priceapă în computere mai bine ca orice profesor. În acest fel, profesorul nu mai este atotștiutorul care-i luminează pe cei întunecați, ci, împreună cu părinții, un condrumet pe calea vieții care le spune celor mai tineri că viața nu se reduce numai la cele cîteva lucruri de care sînt ei împătimiți la moment, ci e plină de tot felul de alte chestii interesante și utile. De altfel, parteneriatul acesta este – ca și orice parteneriat veritabil – reciproc avantajos. În condițiile actuale instruirea nu mai este o etapă trecută la timpul potrivit – în copilărie și tinerețe – și apoi lăsată în urmă, omul folosindu-se toată viața de cele învățate în școală sau la facultate. Acum instruirea e continuă, permanentă. Cunoștințele acumulate în tinerețe se învechesc, se devalorizează, trebuie mereu completate și modificate. Și astfel părinții și pedagogii devin în anumite circumstanțe colegii propriilor copii și elevi – în cazul acelorași computere, a tehnicii audiovizuale etc. Și mai are epoca pe care o trăim un specific social ce favorizează și stimulează parteneriatul. Bariera comportamentală dintre copii și adulți, dintre tineri și bătrîni nu mai este la fel de rigidă ca odinioară. Conflictul dintre generații nu mai are violența psihologică semnalată în emblematicul roman al lui Turgheniev “Părinți și copii”. Părinții și copiii secolului XXI seamănă între ei – poartă blugi și gece, se folosesc de aceleași preparate cosmetice, ascultă aceeași muzică rock, techno sau rap. Practic, acum nu mai există “generații” în sensul clasic al noțiunii. Această contopire a generațiilor constituie, de fapt, cea mai serioasă provocare adresată pedagogiei tradiționale. Și socio-cultural, și vital-stilistic lumea celor tineri și lumea celor bătrîni se întîlnesc într-o singură lume comună. Instruirea și educația trebuie să se întîlnească și ele în albia interacțiunilor cotidiene. Distanța socială dintre cei care instruiesc și cei care sînt instruiți se micșorează și concomitent se transformă. Deci, trebuie să se transforme și procesul instruirii. Parteneriatul dintre cei implicați este doar primul pas spre transformări mai radicale. Dar și el se ciocnește de piedicile puse de rudimentele de mentalitate autoritară sau monologică. Societatea noastră e în tranziție, elementele vechiului se confruntă în permanență cu cele ale noului. Pedagogii care se imaginează monopolisți ai adevărului, părinții cu apucături patriarhale încă mai încearcă să mențină școala în secolele trecute. Reușitele lor sînt doar temporare. Pentru că au dușmani redutabili – ceasurile și calendarele care înregistrează implacabila trecere a timpului cu implicita schimbare a lumii. Și în lumea cea nouă parteneriatul dintre părinți, pedagogi și elevi nu e un moft și nici o bizarerie. Este un imperativ.

Despre un fel de inițiere tardivă

Îmi revine în memorie un roman „pentru mase” al lui Waltari, în care eroul central (nu-mi mai aduc aminte numele, ceva de genul Turms, etruscul, nemuritorul) nu face altceva decât să-și urmeze destinul. Ce patetic sună! *Să-ți urmezi destinul*. Și totuși, e o anumită normalitate socială în a-ți urma destinul, un fel de a spune că societatea acceptă prezența individuală, că nu respinge valorile individuale, că nu tinde să le înlocuiască, să le șteargă. Ce iluzie! Să-ți urmezi destinul, într-o lume *ce nu e lumea* destinului tău, ci doar o *lume* oarecare, ce-l acceptă, îl face prezent, deci doar posibil. În acest sens, îmi place teza nicaniană din introducerea la „Devenirea într-o ființă”: *fizica relativistă nu contrazice fizica newtoniană, în schimb cea newtoniană contrazice fizica relativistă*. Așa și societatea: nu contrazice *destinul* tău, dar *destinul* tău contrazice societatea. Te întrebi ce legătură are *destinul* tău și relațiile cu părinții? Ce legătură există între contradicția enunțată mai sus și conflictul mediatizat dintre generații, dintre *produși* sociali diferiți? De mic ți se spune: fă doar ceea ce crezi, adică ceea ce gândești, dar – paradoxal! – când încerci să *faci* ceea ce crezi – ești oprit. Mic fiind, nu ai *învățat* încă ce e societatea, nu ai *învățat* să fii *văzut* în societate, nu doar să *vezi*. Ca să *poți* face ceea ce crezi – adică, să-ți afirmi destinul în plinătatea lui – ai nevoie de un *self-knowledge*, care nu e altceva decât prohibitivul moral imprimat de părinți, valorile comportamentale pe care le *înveți* și care devin ale tale, ele fiind, de fapt, ale părinților tăi, ale societății. Straniu, dar *îți* înveți destinul, mai bine-zis modalitatea în care *îți* poți gândi destinul, înveți *gîndirea* destinului tău. Aceasta explică de ce majoritatea copiilor își aleg meseriile, preocupările, viciile părinților – copilul e învățat să gândească la fel cum gândește și părintele. Nu e un mimetism, ci un ordin, o supunere, o interdicție. Și, de aici, cred eu, apare

contradicția inițială: *destinul* tău, cel ce nu a fost încă *gîndit*, nu *poate* fi *gîndit*, pentru că ești *învățat* să gândești social, deci rămîne negîndit, iar adevăratul tău destin devine *destinul* „comun la toate nivelurile evoluției” (Levi-Bruhl). Nu e o cauză suficientă pentru un conflict între generații? Totuși, „bătălia” se dă nu atît cu societatea, căci ar fi naiv să te lupți cu „morile” sociale, ci între reprezentanții ei – părinții, exponenții societății, și copiii, naivii, „necunoscătorii”, „neînțeleșii”, cei ce încearcă să gândească. Un conflict remedial. Cel puțin așa ne învață psihologii. Teribilă siguranță! Cum poți să renunți la libertatea ta, cum poți să înveți să nu fii liber? E o risipă de forță ce duce, iminent, la o remediere. Remedibilitatea conflictului rezidă nu atît în acordul ambelor părți, cît într-un fel de resemnare generală – pentru că nu există soluții; pentru că nu poți vedea nimic nou, pentru că totul e desuetudine, repetare; pentru că-ți place să uiți, să disperi, să renunți. Părinți resemnați. Copii resemnați. Acest primat obsesiv al resemnării te face să pui problema societății și destinului tău. Și vezi o societate, un comun inutil, ce te oprește, îți creează iluzii protectoare, un mediu în care trebuie să exiști – ca niște pești în acvariu – prin plutire, prin absența întrebărilor. Dar, e confortabil să condamni societatea – adică viziunile morale despre destinul tău, viziuni de împrumut – întrucît nu obții niciodată un răspuns, „nu ai timp de răspunsuri”. E ca și cum ai lovi o minge de perete doar pentru că ai siguranța că aceasta se va întoarce la tine. Și se întoarce... Ca într-un joc iremediabil în care trebuie să-ți găsești justificări pentru imposibilul tău. Pot fi părinții tăi, ce nu te înțeleg. Poți fi tu, neînțeleșul. Poate fi oricine. În acest „joc” nu mai contează „jucătorii”, cu atît mai puțin rezultatul, ci inerența non-sensului, contradicției inițiale, pe care trebuie să o accepți și în fața căreia trebuie să te resemnezi.

Constantin CREȚU,
Liceul “Mircea Eliade”, mun. Chișinău



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

Hexagonul educației postmoderne

O paradigmă educațională se întemeiază, după cum cunoaștem, pe un discurs ideatic specific, care se obiectivează într-un fundament pedagogic. Deși este încă în constituire, paradigma postmodernă în educație formulează unul dintre cele mai esențiale obiective ale domeniului – dezvoltarea umanității în ființa umană. În felul acesta, orientarea spre umanitate implică transformări relevante în sistemul de valori, producându-se re/valorizarea *dimensiunii subiective* a actului educațional [E. Păun, p. 19]. Fiind o paradigmă umanistă, ea introduce o *perspectivă totală și integralizatoare* asupra elevului ca subiect al educației. Elevul, în această vizualizare, nu este pur și simplu, ci devine, se află într-un permanent proces de devenire, de constituire a statutului său și de formare a competențelor necesare lui ca ființă umană. Elevul participă la *procesualizarea valorii* umane în propria persoană și aceasta este ideea fundamentală a formării sale pentru viață, care, evident, presupune selectarea din *ansamblul cultural* a elementelor ce contribuie în cea mai mare măsură la atingerea valorilor educației. Accentuarea subiectivității permite fiecărui elev *să-și ia în sarcină personalitatea proprie*, în unicitatea și integralitatea sa, să se accepte pe sine, fiind conștient de faptul că anume aici va găsi un punct de reper pentru viață. În promovarea valorilor înalte – *gustul, judecata, admirația, iubirea, sensibilitatea, libertatea etc.* profesorul devine *ecoul subiectului*, încercând să re/formuleze ceea ce exprimă

mesajul acestuia în totalitatea sa și orientându-l spre achiziționarea cunoștințelor în manieră experiențială, auto-apropriantă [L. Bârlogeanu, p. 41].

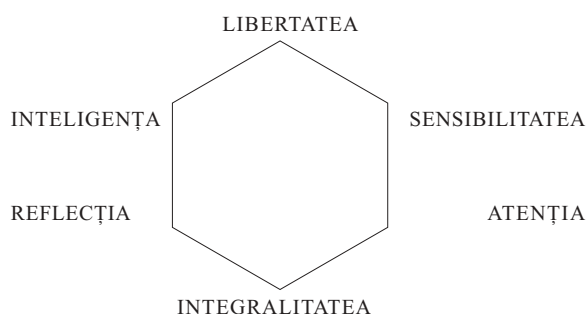
Pornind de la ideile expuse mai sus, vom încerca să dezvăluim esența educației postmoderne și rolul ei în formarea elevului pentru viață din două perspective. Prima, printr-o exemplificare-metaforă, simplă și foarte accesibilă, a doua printr-o prezentare „geometrică”, la fel de clară și relevantă în scopul pe care ni l-am propus.

Esențial pentru elev este *de a trăi integral*. Pentru aceasta este nevoie de a-i dezvolta capacitatea de a privi și de a fi atent la ceea ce vede. Astfel, îl vom învăța să privească și *să vadă copacul*: copacul în care cîntă păsările, cerul limpede deasupra lui, niște dealuri mai îndepărtate, lumina și culorile, adică *să vadă copacul în relație cu cele din jur*; vom învăța elevul *să vadă copacul ca un copac*: lumina de pe frunze, vîntul jucîndu-se cu frunzele și adierea ușoară, forma și ramurile lui, mărimea-i în raport cu alți copaci, calitatea luminii care pătrunde printre crengi, trunchiul și chiar rădăcinile care nu se văd, adică *să privească copacul ca totalitate și să vadă întreaga-i frumusețe*; mai învățăm elevul *să vadă copacul bătut de vînt* și același copac pe înserate, cînd este liniștit, adică învățăm elevul să aibă un sentiment extraordinar pentru copac, pentru viață. Toate acestea implică *vederea fără limitarea gîndirii*.

Dacă operăm cu un instrument disponibil de a da o „formă” educației postmoderne, aceasta ar fi, în opinia noastră, una *hexagonală*. Problemele umane sînt foarte complexe. Pentru a le înțelege este nevoie de multă răbdare și pătrundere: este de cea mai mare importanță ca noi, în calitate de educatori, *să le înțelegem și să le rezolvăm și pentru noi înșine*. Acest hexagon îmbină aspectele cele mai semnificative ale **educației pentru viață și în viață**, deoarece valorile actuale, *înțelegerea a ceea ce este el* importă pentru elev mai mult decît ideea educatorului despre cum ar trebuie să fie. În educație nu trebuie să

primeze ceea ce ar trebuie să fie elevul, adică să nu-l privim prin ecranul a ceea ce ne închipuim noi că ar trebuie să fie, ci să-l privim și să-l înțelegem direct, cu toate complexitățile sale. Viața nu poate fi închisă într-un cadru, iar copilul nu trebuie instruit după un cod, deoarece aceasta înseamnă a-l încuraja să se conformeze, ceea ce naște frică și produce în el *un conflict veșnic între ceea ce este și ceea ce ar trebuie să fie*. Copilul prezent va fi cu mult mai important decât unul posibil. Viața este nu numai ceea ce-i spune tata sau mama, societatea, profesorul, vecinul, politicianul etc. Viața este constituită din diverse influențe – economice, sociale, climatice, informative, politice, de lectură etc., care converg în elev și *el descoperă viața, cercetînd-o din nou*. Și poate trăi viața înțelegînd aceste influențe, iar prin înțelegerea lor descoperă modul său de a gândi și a trăi. Și atunci nu mai întreabă: ”Cum trebuie să-mi trăiesc viața?”. Atunci este viața, atunci el trăiește.

Am numit această figură **Hexagonul educației în viață și pentru viață**:



Libertatea. Libertatea se ivește atunci cînd este perceput procesul eului, al elevului-subiect care îndură experiența. Doar atunci cînd eul, cu reacțiile sale acumulate, nu mai este subiectul care îndură experiența, experiența capătă semnificație diferită și devine creație. Libertatea nu-și croiește niciodată drum prin constrîngerii, prin împotriviri. Ea nu este *un scop*, un obiectiv de atins: **libertatea este la început, nu la sfîrșit**. Nu poate exista un compromis cu libertatea; o libertate nu poate fi parțială. Cînd copilul este lăuntric în stare de dependență, el devine conformist, imitator, însă importanța are ceea ce gîndește elevul singur, nu ceea ce ar vrea să-l facă să gîndească un altul.

Libertatea nu există fără ordine; dacă se disciplinează prin observare, prin ascultare, fiind respectuos și chibzuit, prin aceasta vine ordinea și, respectiv, libertatea. Libertatea este una dintre cele mai urgente probleme ale educației și cere să fie gîndită cu mult mai mult decât geografia, istoria sau matematicile. Dacă pasărea nu este liberă, ea nu poate zbura. Dacă nu sînt liberi, elevii nu pot înflori, nu pot fi buni. A fi liber interior este unul dintre cele mai sublime lucruri.

Dacă nu sîntem preocupați numai de noi înșine, sîntem cu adevărat o ființă omenească liberă. Putem privi cerul, apele, păsările, florile cu o minte proaspătă și cu un sentiment de mare afecțiune.

Inteligența. Funcția educației este de a crea ființe umane unitare, deci inteligente. Inteligența nu este capacitatea de a înmagazina informații, ea nu constă în răspunsuri strălucite și nici în afirmații negative. Nu este nevoie să înălțăm examenele la rangul de criteriu al inteligenței, să cultivăm minți iscusite care ocolesc problemele vitale. Inteligența este capacitatea de a percepe esențialul. Educația postmodernă înseamnă a trezi această capacitate în sine și în alții. Prin urmare, educația trebuie să cultive capacitatea elevilor de a se percepe pe ei înșiși, nu doar să ofere prilejuri pentru exprimarea personalității. Inteligența constă în a te înțelege, a te depăși și a merge dincolo de tine însuși. Adevărata educație ajută copilul să fie conștient de sine, **să discearnă fără ajutorul altuia ceea ce este trecător de ceea ce este important**. Inteligența se naște numai prin unificarea minții și a inimii în acțiunea zilnică. Dezvoltarea intelectului constă în a dobîndi o capacitate sau cunoștințe, intelectul este gîndirea funcționînd independent de emoție, în timp ce inteligența reprezintă capacitatea de a simți precum și de a raționa. Cunoașterea nu este înțelepciune, ea nu este compatibilă cu inteligența.

Sensibilitatea. Este foarte important să începi ziua cu un gînd frumos. Dragostea pentru copil conține în mod potențial toată educația. Dar, din păcate, mulți oameni nu-și iubesc copiii; ei au doar ambiții pentru copiii lor, ceea ce înseamnă, de fapt, că au ambiții pentru ei înșiși.

Cooperarea între elev și profesor este imposibilă fără o afecțiune reciprocă și respect mutual. Cultivarea respectului pentru altul și a sensibilității constituie un element esențial al educației, dar dacă profesorul nu posedă această calitate, nu-și poate ajuta elevii să ajungă la o viață integrală.

Dacă elevul nu poate vedea o bură de ploaie, o ploaie trecătoare, cu nori negri sau cu nori plini de lumină, cu nori ca niște pene zburătoare, cu nori mari, grei, dacă el nu poate contempla această priveliște și nu poate simți această frumusețe, atunci el este insensibil. Elevul sensibil poate aprecia cu adevărat frumusețea, poate să se bucure de ceea ce vede și să se identifice cu ceea ce vede. El însă nu va fi în stare de așa ceva, dacă îl învățăm să fie preocupat numai de carieră, de putere, de bani. Aceasta este numai o parte a vieții și a te preocupa doar de o parte a vieții înseamnă a fi insensibil.

Sentimentul grijii este începutul sensibilității. Cu cît mai multă grijă manifestă elevul pentru alții, cu atît devine mai sensibil. Dacă are acest sentiment și manifestă blîndețe, bunătate, generozitate, atunci **conduita lui este dictată de respectivul sentiment și nu este dependentă de împrejurări, de mediu sau de oameni**.

Sensibilitatea se deosebește de senzație. Senzația lasă urme, dacă este plăcută și mintea caută să revină la ea, gîndind la plăcerile lumii. Sensibilitatea privește florile și se bucură, următoarea dată le privește ca și cum le-ar vedea întîia oară. În acest caz, mintea se curăță neîncetat de plăcere. Sensibilitatea este inteligență, ea nu vine din

cărți. Dacă profesorul predă matematica patruzeci de ani, dar nu învață elevul să privească florile, cerul albastru, atunci el formează un elev insensibil. Dacă elevul nu este liber să se bucure de matematică, să-i dea inima, el nu o poate studia în mod potrivit. Nu întâi una și apoi cealaltă. Ambele deodată. Abordările actuale în educație pledează pentru o matematică umanizată, numită de către U.D Ambrosio „etnomatematică”.

Reflecția. Pentru a întrona o educație adevărată, trebuie să înțelegem semnificația vieții în întregul ei, iar pentru aceasta este nevoie să gândim, să reflectăm în spiritul adevărului. A avea o minte deschisă este mai important decât a învăța. Elevul poate să-și deschidă mintea nu îndopînd-o cu informații, ci fiind conștient de gândurile și sentimentele sale, examinîndu-se cu atenție și *percepînd influențele din exterior* și straturile profunde ale ființei sale.

Atunci cînd reflectează, elevul nu întreabă „Spuneți-mi cum să fac...”. El pur și simplu face. Atunci cînd omul vede un șarpe, nu întreabă cum să fugă de el, ci fuge. Și dacă face, elevul nu mai pune întrebări.

Există diferențe între dobîndirea cunoașterii și învățare. Dobîndirea cunoașterii presupune acumularea de informații, înmagazinarea lor și oferirea de răspunsuri. Dacă mintea elevului este capabilă de a învăța, atunci ea este capabilă de mai mult decât a dobîndi cunoașterea. Învățarea se produce dacă mintea copilului este proaspătă și el nu spune „Eu știu”, el învață. Atunci cînd cunoașterea capătă toată importanța, încetează învățarea. Învățarea nu este un proces de adăugare, ci un proces activ, continuu, fără limită.

Educația înseamnă a ajuta elevul să înțeleagă problemele pe măsură ce apar, iar aceasta cere o minte ascuțită, o minte care reacționează. Pentru a descoperi, elevul trebuie să gîndească; el nu poate judeca dacă are deja o părere, o prejudecată, dacă mintea lui a ajuns deja la o concluzie; el nu are nevoie de o minte care crede, care urmează pur și simplu o autoritate. Educația bună este aceea care ajută elevul să descopere ce îi este drag să facă, din toată inima, ceva în care își pune și mintea, și inima.

Profesorii se ocupă în special de rezultate, mai puțin de minte. De exemplu, sămînța unui stejar nu poate nicicînd să dea naștere unui molid. Putem spune: ”Eu nu știu din ce sămînță mă trag, dar vreau să devin un molid, sau un frasin, sau un stejar”.

Atenția. Cînd copilul examinează cu atenție, el vede lucrurile mult mai limpede. Însă atenția este ceva deosebit de concentrare. Cînd elevul se concentrează, el nu vede totul, iar cînd este atent, vede foarte multe. Dacă mintea și inima sînt în altă parte, el nu poate asculta cum cîntă o pasăre. Pentru a o asculta, el trebuie să fie foarte atent. Ce înseamnă aceasta? Atenția înseamnă a fi o parte a acelei păsări.

Cum învățăm elevul să știe ce este? Atunci cînd omul se privește în oglindă pentru prima dată spune: ”Acesta sînt eu”. Apoi, după un timp oarecare sau periodic,

privindu-se, se vede pe sine. Astfel începe să-și cunoască chipul. Dar cum poate să se cunoască ca om? Privindu-se în oglinda lucrurilor pe care le face, a gîndurilor pe care le gîndește, a sentimentelor pe care le simte. Oglinda cunoașterii de sine este simțirea, făptuirea, gîndirea. Elevul trebuie învățat să fie liniștit și atent. Atent la zgomote, la faptul că cineva tușește, că cineva se îndepărtează. El trebuie să asculte atît lucrurile din afara sa cît și ceea ce se petrece în mintea lui. Și atunci va vedea singur că în această liniște zgomotul dinafară și zgomotul dinăuntru sînt identice.

Elevul ar trebui învățat să nu ducă o viață automată, adică să nu facă ceva numai pentru că i se spune să facă acel lucru, ci să-l facă cu prospețime, cu vigoare, învățînd. Dar nu poate învăța, dacă nu este atent.

Integralitatea. Elevul este alcătuit din entități diferite, pe care educația trebuie să le integreze, altfel viața devine o succesiune de conflicte și dureri. Întregul însă nu poate fi înțeles prin mijlocirea părților. Educația ar trebui să ajute elevii să-și găsească vocația și răspunsurile pe care le caută. A instrui un copil înseamnă a-l ajuta să înțeleagă libertatea și integralitatea, *să devină simplu în viața lui interioară și în nevoile sale exterioare. Dacă profesorul într-adevăr îl susține pe elev să-și realizeze unificarea, el nu poate da importanță doar unui aspect particular al existenței.*

Elevul trebuie *să învețe reflexiv, deoarece, învățînd prin el însuși despre el însuși*, nu va fi niciodată o ființă de mîna a doua, nu va fi învățat ceea ce nu vede el însuși limpede. Prin această învățare vine înțelepciunea. Sarcina este de a-l înzestra elevul astfel încît să poată funcționa cu claritate și competență în lumea modernă, de a i se crea un mediu în care să se poată dezvolta pe deplin ca ființă umană integră.

Întrucît se discută mult despre necesitatea sau nonnecesitatea educației sexuale în școală, pornind de la ideile anterioare, putem menționa că actualmente elevii sînt înfomețați emoțional, sub aspect intelectual sînt repetitivi, social și economic sînt dependenți și dominați. Ei nu se simt fericiți, liberi în gîndurile și acțiunile zilnice, nu se află într-o stare creatoare. În această situație, experiența sexuală devine o *ieșire liberă*, pe care o caută mereu, deoarece *oferă momentan acea stare de fericire* ce însoțește uitarea de sine. Problema trebuie privită nu doar sub aspect sexual, ci și prin prisma dorinței de a captura din nou o stare de fericire imaginată. De fapt, elevii caută acea uitare de sine, acea identificare cu ceva în care se pot pierde complet. Cînd încearcă să fugă de eul său, căile de evadare capătă o foarte mare importanță și devin probleme dureroase. Cîtă vreme profesorii nu cercetează și nu înțeleg piedicile ce se opun *vieții creatoare*, ei nu vor putea rezolva respectiva problemă. Numai observînd inima și mintea elevului cu atenție, profesorul îl va putea ajuta. Elevul nu este o mașină ce poate fi dată la reparat unor specialiști. El este rezultatul unui lung șir de influențe și evenimente.

Prin urmare, problema educației în viziune postmodernă este ca la absolvirea școlii, copilul să fie bine

întemeiat pe bunătate, atât în afară cât și înăutru, și să aibă cultura competenței în tot ce întreprinde.

În loc de concluzii

Putem afirma deci că educația postmodernă trebuie să se ocupe de *totalitatea vieții, și nu de răspunsurile momentane la provocările de moment*. Dacă răspundem la provocările imediatului, acest imediat se va repeta neîncetat în diferite feluri. Este un mod de a vedea viața. Numai atunci când formăm elevului capacitatea unei viziuni totale, profunde, largi asupra vieții, când producem o ordine interioară, putem răspunde unor lucruri imediate. El trebuie să aibă *verticalitatea viziunii integre asupra vieții*, ca în această bază să putem rezolva problemele imediatului. Trebuie să existe o abordare care să permită o înțelegere totală, o simțire totală, cu care elevul să se apropie de fiecare problemă. Sau elevul ar trebui să aibă *simțirea, semnificația, frumusețea copacului întreg, ca apoi să privească ramura*.



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

love needs no conditions, no rewards. It is like a river flowing into the children and pupils' soul.

Notă: La baza vizualizării educației postmoderne au fost puse un șir de idei ale lui J.Krishnamurti.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Păun, E., *O „lectură” a educației prin grila postmodernității*, în *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, p.13-24.
2. Bârlogeanu, L., *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*, în *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, p. 25-46.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Nicolae SILISTRARU

A. GHICOV,

Ministerul Educației, Tineretului și Sportului

Profesorul, recompensele și relațiile personale

There are domineering, obsessed with power “educators”. Skillfully, with talent and ambition, they create and develop in their disciples dependence and a certain kind of spell.

They are able to transform their pupils or students’ dependence into gratitude. Feeling grateful for these teachers, they become means of a qualitative and quantitative “empire” of a personal relations. Because of their selfishness and contempt, such “educators” cannot give without trying, sooner or later, to take advantage of their pupils. They don’t love, as

Chiar dacă sîntem convingși că cel mai important lucru în educație este formarea omului liber, pare că în mod practic el nu este chiar atât de ușor realizat. Ne confruntăm la tot pasul cu profunde și complexe stereotipuri instituționale, cu inerții și automatisme comportamentale, creștem și trăim într-o cultură care ne educă să ținim după recompensă. “Drept urmare, subliniază M. B. Rosenberg, ca adulți, ajungem să credem că viața constă în a face lucruri pentru a obține o recompensă” (2005, p. 179). În felul acesta, devenim dependenți “de zîmbete, bătaii de încurajare pe umăr și judecăți verbale prin care ceilalți ne apreciază drept «om bun», «părinte bun», «bun cetățean», «bun profesionist», «prieten bun» etc.”. Ajungem astfel să facem ceea ce facem “pentru a-i determina pe oameni să ne placă și să evităm lucruri care i-ar putea face să ne antipatizeze sau să ne pedepsească” (pp. 179-180). “Mi se pare tragic – precizează, în acest context, M. B. Rosenberg – să depunem atîta efort pentru a cumpăra iubire (și bunăvoință – *n.n.*) și să considerăm că trebuie să ne negăm nevoile și să facem totul pentru ceilalți, pentru a fi simpatizați” (p. 180).

Facem multe lucruri și multe alegeri pentru a intra în grațiile celorlalți, pentru a nu-i deranja, dar și pentru a evita – atât cît depinde de noi – sentimentul de vinovăție. Este, cum știm, un simțămînt greu de suportat și atunci căutăm să-l ocolim, chiar cu prețul renunțării la exprimarea firească de sine.

Așadar, starea de dependență ne pîndește mereu și ne poate domina oricînd. Putem rămîne, fără să ne dăm seama, la discreția celor care acordă (și distribuie) recompensele, aprecierile sau își formulează nemulțumirile/insatisfacțiile față de opțiunile, deciziile și actele noastre. Cultivîndu-ne astfel *dependența emoțională* față de ei, „partenerii” noștri ne pot folosi – ori de cîte ori este nevoie – în scopul realizării propriilor interese.

Decurge, prin urmare, că ar fi preferabil să putem trăi (pe cît putem) fără așteptări, aprobări, premieri sau sancțiuni din partea celorlalți. Altfel spus, să fim motivați nu atât pentru a evita pedeapsa sau pentru a obține recompensa, nu pentru a evita sentimentul de vinovăție sau cel de rușine, ci pentru ceva mai profund: *pentru a îmbogăți și înfrumuseța viața*.

„Să facem alegeri motivate doar de dorința de a contribui la viață, și nu de frică, vină, rușine, datorie sau obligație”, precizează M. B. Rosenberg (2005, p. 176). Autorul consideră: „Recunoașterea faptului că am ales să ne punem forța în slujba vieții și am făcut-o cu succes ne oferă o bucurie autentică, un prilej de mulțumire sufletească pe care aprobarea celorlalți nu ni-l poate oferi” (2005, p. 180).

Important este să fim noi și să participăm cu toată dăruirea la sănătatea relațiilor noastre. Cât privește ceea ce cred ceilalți despre noi (și cum ne văd ei) este în totalitate părerea lor. Ei nu se raportează la noi, ci la imaginea pe care o au despre noi. Iar noi înțelegem din ce în ce mai bine că nu sîntem o imagine (și nu imaginea lor).

În cea mai mare măsură, ceilalți sînt responsabili pentru felul cum ne percep. Ne acceptă, ne resping, își formulează anticipări pentru ceea ce văd ei că sîntem. Dar noi avem lucruri mai bune de făcut; între ele, *să ajungem să nu mai depindem emoțional de cei din jur* (A. Nuță, 2004, p. 126).

Cu toate acestea, este uimitor faptul că (foarte) mulți oameni solicită celor din anturaj (pe care-i percep ca fiind mai înzestrați, mai îndreptățiți să le ofere metode, abordări, concluzii, soluții) să le aprecieze, sancționeze sau evalueze opțiunile, deciziile, acțiunile. În felul acesta, ei acceptă starea de stimulare, accentuare sau de perpetuare a dependenței. Desigur, dependența lor apare și se dezvoltă față de o persoană care a știut să le câștige încrederea. Ei sînt convinși că aceasta le cunoaște și le servește interesele, că i-a preluat în proiectul ei de viață și că va ține seama și de existența/aspirațiile lor atunci cînd (va) decide asupra obiectivelor acțiunilor sale.

Așadar, (foarte) mulți oameni, preferînd dependența, își restrîng (sau chiar anulează) autonomia și asertivitatea, creșterea și afirmarea de sine (nesigură și riscantă pînă la urmă...) în raport cu persoana în care, de bunăvoie, au investit încredere.

O asemenea situație putem întîlni și în educație. În acest sens, în loc să le dezvolte ca persoane umane demne de ele însele, mulți profesori se vor profesori pentru a crea, dezvolta și/sau accentua la elevii lor o stare de dependență. Pentru acest gen de „educatori”, principalul semn al puterii și importanței lor în raport cu viața fiecărui elev este momentul în care au reușit „să pună în mișcare” această mult dorită stare. Copiii, adolescenții, tinerii sînt muștrați, pedepsiți sau recompensați, premiați tocmai pentru a li se dezvolta și întări o atare stare și un atare comportament. Acești „profesori” se simt profesori atunci cînd le-au implantat indubitabil elevilor starea psihologică de dependență. Ei se simt în siguranță atunci cînd nu se mai îndoiesc de faptul că elevii sînt dependenți de ei (și, în consecință, că le sînt recunoscători și îndatorați). Li se confirmă, spre deplina lor trufie, valoarea în propriii lor ochi.

Acest tip de profesori reprezintă tipul dominator, vanitos. Prin urmare, apar și se manifestă nefericite, dar deloc surprinzătoare situații, cînd educația intră – uneori – pe mîna omului dominator (sau cînd educația, probabil,

trezește în unii oameni – mai devreme sau mai tîrziu – adormite sau neștiute tendințe de dominație). Sînt oameni lași, oportuniști, dar inteligenți și prudenți, cu har în a seduce și a ademini pe cei neformați, dar doritori să se formeze, pe cei nesiguri, dar doritori să fie remarcați/apreciați/lăudați/menționați. Sub masca educatorului binevoitor, atent, disponibil se (poate) ascunde – ipocrit – omul posedat de putere, lipsit de un veritabil dialog interior (în care ar intra – într-o rapidă și sumară enumerare – îndoiala de sine, grija față de aproape, ezitarea, empatia, autocritica punctuală etc.).

Între altele, dar cu abilitate, el nu ezită să folosească vina ca modalitate de a-i controla pe ceilalți, fie că este vorba despre elevi, colegi sau părinți. Cum știm, „inocularea unui sentiment de vinovăție constituie una dintre cele mai uzuale metode de exercitare a puterii” (D. Ruști, 2005, p. 10).

Există, prin urmare, această categorie de „profesori” care știu să domine, să manevreze elevii prin modul cum știu să-i învăluie, să-i flateze, să amestece subtil încurajarea, nemulțumirea, surprinderea, gluma, ironia, umorul cu *interesul propriu*, mereu viu și mereu de neînlocuit, reperul de fond al tuturor atribuirilor, semnificărilor și comportamentelor. Pare un joc plăcut, la răsrucea simpatiilor reciproce, care – pînă la urmă – *ascunde un interes precis și un spirit decis*. „Jocul” camuflează adevăratele intenții prin afișata grijă pentru trebuințele elevului, un joc în/prin care „profesorul” profită nestingherit de naivitatea și credulitatea acestuia.

Este, am spune, imaginea de „paznic de noapte” a acestui neegalat profesor, care – în fapt și cu tenacitate – nu urmărește decît să domine, să dispună, să-i mențină într-o cît mai activă și cît mai îndelungată stare de dependență (și, prin urmare, de recunoștință) pe cei pe care-i „ridică”, „îi susține”, „îi ajută”, „le vrea binele” etc. Există, în cazul acestor oameni, o profundă și nepotolită nevoie de a avea în jurul lor cît mai multe persoane dependente și nesigure (confirmîndu-și, dacă mai era cazul, cît de valoros și de necesar este într-o lume fără inițiativă și fără originalitate...).

În această ipostază, avem de-a face cu un talent formidabil *de a crea și a multiplica oameni dependenți*. Folosind sistematic un atractiv și abil sistem de recompense și pedepse, susțineri și retrageri de susțineri, propuneri și anulări de propuneri, elevul nici nu-și dă seama că sub aparenta dăruire și invocatul interes pentru afirmarea lui, „profesorul” l-a transformat, de fapt, într-un supus, într-o *funcție* a cărei valoare este cea pe care i-o dă – pur și simplu – „educatorul”: nimic mai puțin, dar nimic mai mult.

De cealaltă parte, pare că există elevi care au nevoie de educatori (care se văd conducători) nu pentru a le dezvolta autonomia, libertatea, felul de a se exprima, dorința și abilitatea de a se cunoaște mai bine, de a-și crea o identitate, ci pentru a le aplica un sistem relativ de recompense, premieri sau pedepse, penalizări. Ei se vor evaluați, vor să

știe părerea profesorului pentru a afla ce valoare au opțiunea și decizia lor, cine sînt și ce înseamnă pentru lumea în care trăiesc. Izvorul inițiativelor și al angajărilor nu se află în ei, ci vine de la cineva din afară (de care depind sau ajung să depindă); în particular, el vine de la acest înverșunat „educator”, cu setea de a(-și) crea (și de a avea) fideli, supuși, oameni care nu știu decît să execute, care nu comentează; și toate în schimbul bunăvoinței și sprijinului acestuia.

Cum se vede, nu putem exclude dintre educatori, în general, și dintre *educatorii de talent*, în special, *educatorii egoiști*, *dominatori*, *severi*, concilianți doar cînd satisfacerea intereselor lor este în siguranță. Sînt educatorii care au făcut din dominație un scop în sine și o artă subtilă de a-i folosi pe alții. În prezența lor, elevii/discipolii sînt prinși ca într-o vrajă, plăcut învăluți și copleșiți, gata să răspundă la cerințele profesorului lor.

Prin urmare, a fi educator este, poate, cea mai potrivită profesie – *folosită pervers* – pentru a forma oameni la picioarele noastre, supuși de bunăvoie. Este meșteșugul prin care îi putem reduce (venind chiar în întîmpinarea noastră) la niște simple *păpuși inteligente*, la niște *entități docile*, în numele admirației, carismei „mentorului” lor, asigurați că acesta le supraveghează viața, că le apără, susține sau satisface interesele, că nu-i lasă să greșescă sau să se expună eșecului. În cazul acestui tip de educator poate fi vorba de o extraordinară capacitate de a-i folosi pe cei pe care îi educă, de a-i educa (și forma) pentru el, în a-l susține și sluji pe el, mimînd atașamentul față de ei (atît cît nu-i afectează propriile proiecte și motivații personale). Este un mod de a-și satisface starea de nesiguranță și nevoia de putere, de a-și asigura prosperitatea punîndu-i pe ceilalți în slujba lui.

„Educatorul” dominator și egoist, dar inteligent și seducător, știe că *dependența elevului se prelungește* – în cele mai frecvente cazuri – *în recunoștința lui*. El știe și poate să creeze/dezvolte un sistem de recunoștințe din partea elevilor/discipolilor, pe care, după aceea, îl va valorifica și manipula foarte abil printr-un sistem de relații.

Educatorul știe cum să se servească de recunoștința elevului său. El, elevul, este făcut să simtă, să-și amintească/reamintească că este dator – ori de cîte ori i se cere – „să se revanșeze”, conform principiului psihologic al reciprocității (în detaliu și cu rafinamentul analizat de R.B. Cialdini) față de profesorul său. Și atunci, în numele „fireștii” revanșe, elevul nu poate rămîne indiferent cînd profesorul îi cere o favoare.

Prin urmare, un anumit fel de profesor poate acționa cu gîndul la posibila și „legitima” revanșă a elevilor lui (și/sau a părinților acestora) în momentul în care o anumită împrejurare o cere. În așa fel, el nu se va ocupa în mod deosebit de creșterea și formarea elevilor (care devin mijlocul), ci de creșterea (cantitativă și calitativă) a

„imperiului” relațiilor sale (care devine scopul ultim al activității sale).¹

Pe scurt, ne aflăm înăuntrul unei concepții referitoare la relațiile umane văzute ca *tărîm al recompenselor*; este viziunea oamenilor care creează dependența pentru a fi recompensați și care recompensează pretinzînd ulterioare și „justificate” recompense.

Dar educația nu se face cu gîndul – în primul rînd – la recompense. Esența educației nu constă în recompense. Iar profesorul care – autoadulîndu-se – *disprețuiește*, nu poate duce la împlinire actul educativ. Elevii sînt importanți prin ei înșiși, iar nu pentru a-l servi pe *profesorul disprețuitor*, în ambițiile și visele sale (de putere). Cel care nu dă decît pentru a i se da, care nu dă decît la schimb și niciodată pentru a ieși în pierdere, care nu dă nimic gratuit (decît ceea ce nu-l interesează, dar de care – cine știe! – ar putea profita ulterior), cel care nu este mărinimos nu poate face pe deplin educație.

Nu poate reuși decît profesorul care iubește.

Acolo unde există iubirea adevărată, solidă, vie, nu există teamă și dispreț. „Iubirea reală oferă libertate, deoarece este o expresie nu a necesității, ci a dăruirii”, scrie A. Nuță (2004, p. 69). Iubirea este profundul ființei noastre și se manifestă într-un singur caz: atunci cînd noi înșine am înflorit (A. Nuță, 2004). Ea nu apare și nu există în orice condiții. În orice suflet „iubirea adevărată – scrie autorul „Ghidului iluminării pentru leneși” – există în condiții de abundență” (2004, p. 67). În noi există atît de multă dragoste, încît este vital să o împărtășim cu cineva. Nu punem nici o condiție – deci nu o legăm de pedepse sau de recompense, deoarece nu avem nevoie de nici o condiție. Ea este ca și cum am fi un izvor. Tot ce putem face este să curgem. Iar apa noastră își va croi singură malurile în sufletele celor cărora ne dăruim, cu deosebire în sufletele copiilor și ale elevilor noștri (A. Nuță, 2004, p. 67). Pe scurt, educatorul este pentru a se dăru și nu pentru a profita; elevii nu sînt mijloacele, ci scopul tuturor investițiilor noastre sufletești.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cialdini, R.B., *Psihologia persuasiunii*, Business Tech International Press, București, 2004.
2. Nuță, A., *Ghidul iluminării pentru leneși*, Editura SPER, București, 2004.
3. Rosenberg, M.B., *Comunicarea nonviolentă – un limbaj al vieții*, Elena Francisc Publishing House, București, 2005.
4. Ruști, D., *Mesajul subliminal în comunicarea actuală*, Editura Tritonic, București, 2005.
5. Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, în <http://www.marxists.org/subject/education/freire/pedagogy>.

¹ Nu mai vorbim de faptul că elevii înșiși (și/sau părinții lor) vor să se bucure cît mai mult de favorurile, avantajele, influența și puterea profesorului lor, să îi intre în grații pentru a-și atinge sau proteja interesele proprii.



Angela POTÎNG

Universitatea de Stat din Moldova

Empatia între inteligență și înțelepciune

Existența în societate ține de disponibilitatea fiecărui individ de a înțelege și interpreta corect intențiile, perspectivele, opiniile, starea afectivă și chiar mintală a celui alt. Integrarea în viața socială presupune atât inteligență, creativitate cât și capacitate empatică.

Empatia constituie un instrument extrem de eficient în abordarea corectă din punct de vedere social și emoțional a relațiilor sentimentale, familiale și de serviciu. Respectivul fenomen a fost tratat teoretic și experimental din mai multe perspective: estetică, filozofică, psihologică, sociologică și interdisciplinară (a psihoesteticii experimentale, a psihologiei clinice, a psihologiei sociale și a psihologiei pedagogice), în ultimele două decenii bucurându-se de atenție sporită din partea psihologilor sociali datorită legăturilor puternice dintre empatie, comportamentul prosocial și competența socială.

1. CONCEPTUL DE EMPATIE

Primele preocupări privind acest fenomen psihic le întâlnim la filozoful german Th. Lipps care, la începutul secolului XX, utilizează termenul *Einfihlung* în accepția „a se simți pe sine în ceva” cu referire în special la procesul imitației motorii, concept pe care îl aplică în domeniul esteticii și în înțelegerea persoanelor (G. Allport, 1981).

În literatura psihologică definițiile empatiei converg spre perceperea ei ca:

- abilitate de precizare, de recunoaștere a dispozițiilor psihologice ale unei persoane (J. P. Guilford, 1959);
- aptitudinea de a sesiza mentalitatea altuia, sentimentele, dorințele, opiniile sale ori, și mai concret, a preciza conduitele sale (J. Maisonneuve, 1966);
- percepere a cadrului intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum” (C. Rogers, G.M. Kinget, 1971);
- un construct multidimensional în care se coroborează aspectul cognitiv predictiv de percepere a perspectivei altuia, reactivitatea

emoțională, aspectul funcționării și motivației interpersonale etc. (M. Davis, 1983);

- capacitate, cu program ereditar, pe care se clădește viitorul comportament empatic; o trăsătură de personalitate ce poate atinge valențe aptitudinale prin intermediul căreia omul poate înțelege, cunoaște și prezice conduitele altuia; facilitatoare a interacțiunii sociale și performanței (M. Caluschi, 2001, p. 249);
- fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celui alt, dobândit prin transpunerea psihologică a eului într-un model obiectiv de comportament uman, permițând înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea (S. Marcus, 1997, p. 38).

Definiția oferită de Stroe Marcus, creatorul Școlii de empatie de la București, constituie o abordare sintetică a fenomenului, delimitând mecanismul general de producere a acestuia, starea finală și conținutul apreciativ ca premisă a comunicării și interacțiunii optime. Autorul concepe empatia ca un construct multidimensional, deoarece ea poate fi tratată din 3 perspective: *ca însușire comună de personalitate, ca proces și ca produs psihic*.

2. PROCESUL EMPATIC SAU MECANISMUL DE PRODUCERE A EMPATIEI

Despre complexitatea mecanismului de producere a empatiei au scris mai mulți autori. În opinia lui J. Maisonneuve (1996), empatia nu trebuie confundată nici cu identificarea, nici cu proiecția, nici cu simpla imitație, ea corespunde funcției comunicării și a înțelegerii umane.

V. Pavelcu (1982) susține că empatia nu prezintă o simplă proiectare a sentimentelor noastre, ci o *trăire* cu o considerabilă doză de obiectivitate.

Procesul de realizare a fenomenului empatic are la bază imitația, identificarea, modelarea, proiectarea și poate fi prezentat secvențial în felul următor:

1. În faza inițială se produce primul contact cu modelul obiectiv care presupune un act de cunoaștere și apropiere a acestuia, cunoaștere realizată prin procese asociative, imaginative. Respectiva fază implică raportarea datelor oferite în model la propria experiență. Această luare în sine a modelului, prin introspecție, favorizează apariția unor trăiri emoționale însoțite și de o reactivitate organică, și de modelarea mintală a comportamentului observat sau evocat;

2. În faza a doua, pe baza modelării cognitiv-afective ce reclamă deducție și analogie, are loc un proces invers de proiecție și de mulare pe psihologia celuilalt, cu o identificare emoțională cu celălalt;
3. În faza a treia, pe baza celor intuite, simțite și gândite „ca și cum ai fi tu altul”, subiectul trece la formularea predicției cu privire la comportamentul altuia și proiectarea propriului comportament în raport cu altul. Această ultimă etapă vizează impactul producerii fenomenului empatic. Principalul efect care decurge din cunoașterea și trăirea empatică este un anumit mod de înțelegere a psihologiei celorlalți.

Procesul empatic, afirmă S. Marcus (1997), se încheie astfel cu dobândirea stării de empatie, stare prin care eul se simte relativ identificat „cu celălalt”, putând retrăi emoțiile, gândurile și acțiunile partenerului, efect (sau produs psihic) care se poate obiectiva în activitate.

3. RELAȚIILE EMPATIEI CU ALTE PROCESE PSIHICE

Empatie și inteligență

G. Allport (1981) susține că relația empatiei cu inteligența este o relație pozitivă. Inteligența constituie o premisă obligatorie în procesul de realizare a fenomenului empatic. Pentru a putea empatiza, persoana trebuie să aprecieze cu acuratețe modul celuilalt de a defini o situație, să dispună de abilități simbolice care i-ar permite să aibă în vedere mai multe perspective în mod simultan. Fără aceste abilități proprii inteligenței nu se poate ajunge la produsul final al empatiei.

Relația cu afectivitatea

Unele studii relatează că în manifestarea fenomenului empatic coeficientul de emoționalitate (QE) primează în raport cu coeficientul de inteligență (QI). Componenta emoțională este considerată „inima” empatiei, susținătoare realizării fenomenului respectiv.

Relația cu creativitatea

M. Caluschi (2001) a prezentat o paralelă între empatie și creativitate. Aceasta denotă că este vorba de două fenomene complexe și bine delimitate, cu rol semnificativ în adaptarea performantă la mediul biologic, social și cultural. În sistemul personalității cele două însușiri interacționează, empatia contribuind la performanța creativă în diverse domenii de activitate, iar creativitatea susținând manifestarea abilității empatice la nivel de aptitudine. Cercetările autoarei au evidențiat posibilitatea dezvoltării și antrenării corelate a empatiei și creativității.

Relația cu motivația

Există o componentă motivațională a empatiei dată de trebuința de altul, de nevoia de afinități sociale, de dragoste. Ca și motivația, empatia este un vector al personalității creative. Și în cazul empatiei putem constata

blocaje motivaționale determinate de lipsa dorinței de a empatiza, fapt ce conduce frecvent la ineficiență în relațiile sociale.

Relația cu agresivitatea

Relația dintre empatie și agresivitate este negativă. Agresivitatea limitează posibilitatea de a-l percepe și simți pe celălalt, determinând o relație de răspuns agresiv sau retragerea subiectului din relația empatică. Studiile au arătat că profesorii neempatici sînt mai duri și demonstrează un comportament violent (S. Marcus, 1986), că mamele slab empatice sînt mai agresive și manifestă comportament abuziv față de copii (Miller și Einseberg, 1988).

4. DEBLOCAREA EMPATIEI

Deblocarea empatiei presupune, în primul rînd, *eliberarea de prejudecăți*.

De multe ori societatea în care trăim ne poate abate de la traiectoria emoțională pe care am pornit, iar miturile culturale despre empatie devin un obstacol în manifestarea acesteia. De obicei, prejudecățile se dovedesc a fi destul de periculoase atunci cînd este vorba de capacitatea noastră de a-i empatiza pe ceilalți. Eliberarea de idei preconcepute facilitează deblocarea empatiei și a capacității de înțelegere și compasiune.

Prejudecata nr. 1: a fi empatic este un risc – nu-mi pot permite să mă transpun în pielea celorlalți.

Adevărul: empatia nu înseamnă simpatie.

Exemplu de manifestare a empatiei

Dacă un membru al grupului vorbind își schimonosește fața și își lasă umerii în jos, o persoană empatică trăiește o stare de neliniște, își simte corpul încovoiat. În pofida acestor senzații, ea se simte totuși puternică și de nezdruccinat, încrezătoare și energică. Această distincție o ajută să nu-și confunde sentimentele, să nu se lase tulburată de emoții ce nu-i aparțin, să știe ce și cum trebuie să facă. Grație respectivei atitudini, ea își menajează interlocutorul. Fără a-i transmite, la rîndul ei, starea sa emoțională, ea nu încearcă să schimbe comportamentul interlocutorului, pentru a se simți mai relaxată, ci să mențină ușa sufletului deschisă. Datorită empatiei, interlocutorul se va simți iubit, înțeles, sprijinit și, în consecință, va răspunde cu aceeași monedă.

Exemplu de manifestare a simpatiei

Pentru o persoană ce manifestă simpatie, intențiile sînt la fel de generoase ca și în exemplul precedent. Însă, cum nu stă prea bine la capitolul conștientizare activă, ea este incapabilă să asculte pe cineva făcînd abstracție de propriile gânduri: „Vai, micuța de tine!”, „Dar e îngrozitor!”, „Mă întreb, dacă mi s-ar putea întîmpla și mie?”, „La fel am pățit și eu!”, „Să-ți spun ce mi s-a întîmplat!”, „Uite ce ar trebui să faci!”. Nu putem afirma că ea nu reacționează fizic la emoțiile altor persoane, dar nu-și poate conștientiza și păstra experiența la nivelul corpului, nu poate discerne propriile emoții de ale

celorlalți. Slab dotată emoțional, aceasta cade pradă fricii și rușinii ori de câte ori are un sentiment puternic și se trezește vorbind în gînd de una singură. Din păcate, acest dialog intern o îndepărtează de persoana din față și o face să nu se simtă în largul ei, iar neliniștea dă naștere unui baraj de sugestii care nu-l ajută cu nimic pe interlocutor. Comunicarea dintre cei doi nu generează o legătură emoțională și, drept urmare, nu se soldează cu nimic benefic. Din cauza simpatiei acesteia, persoana din față rămîne dezamăgită, se simte abandonată și își dorește să nu se fi destăinuit niciodată.

O astfel de simpatie ne vlăguiește, ne înceteșează mintea și nu ne prea ajută la nimic. Dar, de multe ori, starea de neliniște ne împiedică să vedem acest lucru. Este important de sesizat granița dintre *simpatie* și *empatie*.

Prejudecata nr. 2: empatia mă împiedică să fac ceea ce este cel mai bine pentru mine.

Adevărul: sufletul nu are limite.

Uneori oamenii le este teamă că, deschizîndu-și sufletul pentru a primi sentimentele incomode ale semenilor, vor renunța la propriile nevoi, vor cheltui energia prețioasă și nu-și vor mai percepe șansele. Acest punct de vedere este egoist, nemaivorbind de faptul că dovedește și lipsă de inteligență. Amintiți-vă că a fi pe aceeași lungime de undă cu ceilalți nu înseamnă să renunți la sentimente și propria persoană.

Și totuși, o anumită doză de frică este benefică, pentru că empatia poate da în vileag un lup în piele de oaie. Empatia nu ne face vulnerabili, ci ne protejează de influențe negative.

Prejudecata nr. 3: empatia ne face slabi.

Adevărul: empatia ne face mai puternici.

Empatia ne face mai categorici și mai conștienți, grație informațiilor pe care ni le oferă despre alții și despre relațiile noastre cu ei. A ști ce simt ceilalți ne ajută să cunoaștem valoarea propriei noastre individualități, ne motivează și ne îndeamnă să acționăm, îmbogățindu-ne astfel pe plan personal și social.

Prejudecata nr. 4: am fost mișcat de problemele lui personale și mă simt obligat să-l ajut.

Adevărul: oamenii au nevoie de înțelegere, nu neapărat de ajutor.

Puțini sînt cei care vor cu adevărat să li se rezolve problemele, majoritatea preferînd neamestecul celorlalți. În schimb, oamenii vor să fie înțeleși, să se simtă protejați și încurajați să-și rezolve singuri problemele. Trebuie doar să-i ascultați cu tot corpul, fără să vă implicați rațional.

Aceste patru prejudecăți constituie un impediment în manifestarea empatiei. Pentru a ne elibera de ele este necesar a *insista asupra conștientizării active*, adică a dezvolta capacitatea de a face distincție dintre senzațiile proprii și sentimentele celorlalți, dintre nevoia de înțelegere și nevoia de ajutor, dintre simpatie și empatie.

Pentru a putea identifica propriul nivel de dezvoltare a empatiei, propunem testul „Vă folosiți empatia la maximum?”, elaborat de Jeanne Segal. Itemii acestui test relevă esența capacității empatice.

1. Aveți capacitatea de a nu vă proiecta eul în primul plan? Puteți asculta o persoană fără a vă construi un răspuns rațional și, în același timp, a vă conștientiza senzațiile fizice și emoționale?
2. Puteți face distincția dintre empatie și simpatie?
3. Cît timp puteți asculta destăinuirea cuiva, fără a fi tentat să vorbiți despre dumneavoastră?
4. Cîte fraze puteți asculta fără a fi tentat să inserați comentarii – una, două, trei, cinci, opt? (Cu cît mai multe, cu atît mai bine.)
5. Puteți aștepta zece secunde înainte de a începe să vorbiți?
6. Puteți lăsa pe cineva să plîngă 3-4 minute, fără a încerca să-l/să o opriți?
7. Vă este din ce în ce mai ușor să alinați pe cineva care suferă? Puteți îmbrățișa o persoană care nu se simte bine?

Dacă ați răspuns afirmativ la cel puțin patru întrebări, dispuneți de un nivel ridicat al capacității empatice.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Allport, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Caluschi, M., *Psihologie socială*, Iași, 2002.
3. Caluschi, M., *Grupul mic și creativ*, Editura Cantes, Iași, 2001.
4. Caluschi, M., *Grupul creativ de formare. Experimente-programe-proiecte*, Editura Cantes, Iași, 2001.
5. Davis, M.H., *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*, în *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44. Nr. 113-126, 1983.
6. Guilford, J.P., *Traits of Creativity*, în *Creativity and its Cultivation*, H.H. Anderson Harper, New York, 1959.
7. Segal, J., *Inteligență emoțională*, Editura Teora, București, 1959.
8. Marcus, S., *Empatia și relația profesor-elev*, Editura Academiei Române, București, 1987.
9. Marcus, S., *Note definitorii ale tipului empatie și personalitate*, în *Revista de psihologie*, nr. 1-2, 1991.
10. Marcus, S., *Empatie și personalitate*, Editura Atos, București, 1997.

Recenzenți:

dr. hab., conf. univ. Carolina PLATON

dr., conf. univ. Ana SÎRBU

Strategie didactică. Delimitări conceptuale

Semnificația inițială a termenului *strategie* (din fr. *stratégie*) a ținut doar de domeniul artei militare:

- „parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării și ducerii războiului și operațiilor militare” [7, p. 124];
- „arta celui care conduce o forță militară spre victoria finală” (Napoleon) [apud 10, p. 96].

Actualmente, termenul *strategie* este preluat de mai multe științe, fiecare conferindu-i particularități specifice, dar păstrînd, în linii mari, semnificația inițială. În pedagogie s-a constituit conceptul de *strategie didactică*, la a cărui promovare au contribuit numeroși savanți: K. Anderson, P. Chiffer, M. Meer, B. Skinner, S. Gibson, J. von Neuman, O. Morgenster (SUA, Anglia, Germania); G. Văideanu, I. Cerghit, L. Vlăsceanu, E. Noveanu, S. Cristea, R. B. Iucu (România); M. Mahmutov, V. Guzev, M. Klarin, V. Bepalko, Iu. Babanski, N. Talizina (Rusia); Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, N. Bucun, V. Mîndicanu, D. Patrașcu, L. Papuc (Republica Moldova) etc.

Evoluția semnificației conceptului vizat în știința pedagogică poate fi urmărită în definițiile pe care le prezentăm într-o succesiune cronologică:

- „metode generale implicate în reușita actului de instruire” (G. Palmade, 1975);
- „un mod de combinare și organizare cronologică a ansamblului de metode și mijloace alese pentru a atinge anumite obiective” (UNESCO, 1976);
- „ansamblul cunoștințelor practice orientate la organizarea, evaluarea și funcționarea unității de învățămînt la nivel de sistem” (V. de Landsheere, 1979);
- „mod de optimizare a actului de instruire prin alegerea metodelor de învățămînt în baza unor principii” (Iu. Babanski, 1979);
- „mod de abordare a învățării și predării, de combinare și organizare optimă a metodelor și mijloacelor avute la dispoziție, precum și a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite” (I. Parent, Gh. Nero, 1981);
- „mod deliberat de programare a unui set de acțiuni sau operații de predare și învățare orientate spre atingerea în condiții de maximă eficacitate și eficiență a obiectivelor prestabilite” (D. Potolea, 1983);
- „ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate, menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor prestabilite” (L. Vlăsceanu, 1988);
- „rezultat al interacțiunii mai multor procedee, angajate în direcția îndeplinirii obiectivelor propuse” (I. Nicola, 1992);

- „mod de corelare a metodelor stabilite în funcție de forma de organizare a procesului instructiv-educativ” (M. Călin, 1995);
- „un fapt de management instrucțional, un șir de decizii rezolutive pentru sarcina, procesul, situația dată” (E. Joița, 2000);
- „linie directoare de acțiune căreia i se asociază un anumit mod global de organizare a învățării și a condițiilor învățării” (R. B. Iucu, 2001);
- „model de acțiune a cadrului didactic într-o unitate instrucțională care integrează un anumit mod de combinare a unor metode, mijloace și forme de organizare a instruirii selectate pentru necesitățile didactice” (L. Papuc, 2005).

Aceste și alte definiții extrase din literatura de specialitate oferă interpretări diferite, dar, relevînd conotații complementare, conturează semnificația conceptului de *strategie didactică*.

Cercetările pedagogice propun diverse accepțiuni de abordare sistemică a conceptului dat.

L. Vlăsceanu și I. Jinga (1989) evidențiază două aspecte caracteristice globale:

- „în sensul general, strategia didactică se definește ca un ansamblu de procedee și operații sau procedee și metode orientate spre îndeplinirea unuia sau mai multor obiective determinate”;
- „în sensul tehnic – se asociază proceselor ce prezintă un anumit grad de indeterminare, de neprevăzut situațiilor din natură, în cadrul cărora apar factorii ce se opun realizării scopurilor intenționate” [17, p. 143].

N. Bucun și Vl. Guțu (1997) reliefează următoarele trei aspecte:

- aspectul științific: strategia didactică este parte componentă a științelor educației;
- aspectul descriptiv: strategia didactică se descrie ca algoritm al procesului educațional și ca ansamblu al obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor didactice;
- aspectul acțional: strategia didactică realizează la propriu procesul tehnologic, reglînd funcționarea tuturor mijloacelor implicate [2, p. 71].

Aceiași autori etalează trei aspecte de manifestare a conceptului de *strategie didactică*:

- la nivelul general pedagogic, strategia didactică ghidează întregul proces educațional în unitatea de învățămînt și poate fi considerată echivalentă noțiunii de sistem didactic, incluzînd ansamblul obiectivelor, conținuturilor, mijloacelor și metodelor de învățămînt, algoritmul activității subiecților procesului educațional;

- la nivelul didacticilor particulare, strategia didactică reprezintă ansamblul de metode și mijloace pentru atingerea obiectivelor proiectate în cadrul unei discipline concrete;
- la nivelul secvențial, strategia didactică reprezintă realizarea tehnologică a unor secvențe ale procesului instructiv [2, p. 68].

Abordarea propusă de D. Potolea (1989) evocă aspectele:

- normativ: strategia didactică constituie o formă specifică și superioară a normativității pedagogice, care asigură reglarea întregului proces, și nu doar a unei secvențe de învățare;
- funcțional: strategia didactică angajează un model de acțiune exemplară, care se concretizează la nivelul deciziei manageriale a profesorului [15, p. 143-144].

I. Neacșu și I. Negreț-Dobridor (2001) tratează strategia didactică prin prisma citorva legități ale procesului instructiv: principiul învățării prin acțiune (J. Dewey); legea efortului (E. Thorndike); principiul optimului motivațional (D. Berlyne); legea economiei de efort și timp (E. Claparede) ș. a. Astfel, ei conferă conceptului de strategie didactică înțelesul de „cuplu dintre sarcina de învățare dată elevilor spre a realiza prin acțiune obiectivul operațional urmărit și sarcina de învățare în care elevul trebuie pus să o rezolve cu economie de timp și efort și cu câștig în planul satisfacerii învățării” [4, p. 204].

Accepțiunile asupra structurii unei strategii didactice sînt, de asemenea, diferite:

- modurile de abordare (tipurile de experiențe de învățare); metodele de instruire; suporturile didactice; formele de organizare a activității (I. Cerghit, 2002);
- metodele; stilurile educaționale; resursele de optimizare a activității (D. Potolea, 1989);
- finalitățile proiectate; mijloacele diagnostice; ansamblul modelelor de interacțiune instructională; criteriile directe pentru deciziile manageriale ale profesorului (V. Guzev, 1995);
- baza conceptuală; conținutul (obiectivele: generale, de referință și operaționale; unitățile de conținut); procesul (organizarea procesului; metode și forme; activitatea profesorului; activitatea elevului; evaluarea și realizarea feedback-ului) (Vl. Guțu, 1997).

Tendențele actuale ale științei și practicii didactice orientează spre o tratare corelată și armonizată a tuturor componentelor unei strategii didactice, care se integrează într-o structură unică: obiective, conținuturi, metode, forme, mijloace, evaluare.

Printre ideile referitoare la funcțiile principale ale strategiilor didactice se remarcă cele enunțate de I. Neacșu (1999):

- „implică elevii în situații specifice de învățare;
- raționalizează și adegvează conținutul instruirii la

particularitățile personalității elevilor (motivație, nivel de pregătire, stil de cunoaștere, de învățare);

- creează premise pentru manifestarea optimală a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire, dependente, la rîndul lor, de personalitatea profesorului, în special, de capacitatea lui de a realiza proiectarea, implementarea și evaluarea instruirii” [11, p. 184].

Analizînd accepțiunile științifice asupra conceptului de strategie didactică, remarcăm două caracteristici fundamentale aparent contradictorii, în realitate însă perfect armonizabile: **stabilitate** și **mobilitate**.

Caracterul stabil se referă la dimensiunea normativă, care definește strategia didactică ca mod tipic și optim de rezolvare a unei probleme instrucționale și conturează aspectele generale, aplicabile oricărei situații concrete de realizare a obiectivelor prestabilite.

Caracterul mobil relevă capacitatea acestui concept de a combina în structura sa elemente de tip probabilist și de tip voluntar, care se intersectează la nivelul deciziilor și intervențiilor educaționale concrete ale profesorului în condiții pedagogice concrete. Mobilitatea componentelor structurale ale unei strategii didactice ține, mai ales, de aspectele procedurale. Aspectele de conținut variază, în cele mai dese cazuri, în planul cantității și ordonării.

Conexînd aceste două trăsături, constatăm că strategia didactică trasează o pistă generală cu caracter dinamic pentru elaborarea unor variante concrete, diverse și alternative, care pot fi perfectate în permanență.

Ideile și concluziile evocate anterior ne permit să conturăm profilul **formal-logic** al conceptului *strategie didactică*, profil ce delimitează caracteristicile generale ale oricărui concept științific.

- **Noțiunea de gen**, care generalizează conceptul în cauză, este noțiunea de *strategie pedagogică*: „O manieră de abordare a educației necesară pentru realizarea unui scop specific prin traducerea în practică a principiilor generale de proiectare a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității și a metodelor de instruire integrate optim la nivelul unui discurs didactic eficient, adoptabil și adaptabil într-un context dat” [8, p. 185].
- **Particularitatea de specie**, definitorie pentru conceptul de *strategie didactică*, vizează proiecția noțiunii de gen în plan metodologic, „evidențiind capacitatea strategiei pedagogice de a integra metode, procedee și mijloace de instruire în structuri operaționale superioare, care asigură eficientizarea diferitelor activități de predare-învățare-evaluare proiectate la nivelul procesului de învățămînt” [5, p. 350].
- **Conținutul** conceptului se conturează din caracteristicile general-pedagogice esențiale, care prospectează strategiile didactice ca modele de

sisteme pedagogice variabile, aplicabile în cadrul oricărei didactice particulare.

- **Volumul** conceptului se constituie din valori concrete ale modelelor generale, obținute în consecința adoptării unui cadru curricular concret și adaptării la unele condiții specifice de uz.

Conchidem că actualmente asistăm la evoluția conceptului de *strategie didactică* într-o **categorie** înțeleasă ca noțiune fundamentală și de maximă generalitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Bucun, N., Guțu, V., Musteață, S., Rudic, Gh., *Bazele științifice de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1997.
3. Călin, M., *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiză multireferențială*, Editura ALL, București, 1995.
4. Cerghit, I., Neacșu, I. ș.a., *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.
5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, Chișinău, 2000.
6. De Landsheere, V., De Landsheere, G., *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
7. *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, 1998.
8. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, ESCA, Paris; Guerin, Montreal, 1993.
9. Joița, E., *Educație cognitivă*, Editura Polirom, Iași, 2001.
10. Iucu, R. B., *Instruirea școlară*, Editura Polirom, Iași, 2001.
11. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
12. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
13. Palmade, G., *Modele pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
14. Papuc, L., Morărescu, M., *Predarea/învățarea eficientă în universitate. Construcție și dezvoltare curriculară*, Chișinău, 2005.
15. Potolea, D., *Profesorul și strategiile conducerii învățării*, în *Structuri, strategii și performanțe în învățămînt*, Editura Academiei Române, București, 1989.
16. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, 1988.
17. Vlăsceanu, L., *Structuri, strategii și performanțe în învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1989.
18. Гузеев, В. В., *Системные основания образовательной технологии*, Педагогика, Москва, 1995.

Lilia CÎRLAN,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"



Laura BAZEL

Universitatea de Stat din Moldova

Condiții psihopedagogice de dezvoltare a motivelor de învățare a limbilor străine

Research studies have shown that language acquisition is the result of interplay between cognitive mechanism and enviromental conditions. Understanding and creating optimal language learning environments thus becomes a primary concern of the language teacher. Teacher can observe circumstances under which learners acquire language and can make adjustments towards creating optimal learning conditions.

În literatura de specialitate, prin conceptul de *condiție* se desemnează totalitatea elementelor mediului extern și intern care influențează dezvoltarea fenomenului psihic concret, în cazul nostru, a motivației.

Din această definiție delimităm *condițiile externe* sau *de mediu* și *condițiile interne*, determinate de persoana însăși: gradul de activism, capacități etc.

Un rol important în studierea limbilor străine îl are alegerea variantei optime, a paradigmei condițiilor psihopedagogice. Pornind de la prevederile conceptuale cu privire la esența motivației, vom încerca să formulăm punctul nostru de vedere asupra condițiilor de optimizare a motivelor de învățare a limbilor străine.

Problema comunicării constituie subiectul mai multor lucrări [2, 7, 8, 9]. Rolul comunicării în toate sferile activității umane este indiscutabil. În opinia lui A. A. Leontiev, comunicarea eficientă este „comunicarea pedagogului (colectivului profesoral) cu elevii în procesul instruirii, prin care se creează condiții optime de dezvoltare a motivației și creativității, se formează personalitatea celui educat, se asigură un climat emoțional favorabil (în parte, împiedică apariția „barierelor psihologice”) și se valorifică pe deplin profesionalismul cadrului didactic” [2].

Prin comunicare eficientă în procesul de învățare a limbilor străine se înțelege, în primul rând, comunicarea dialogată a profesorului cu elevii, prin intermediul unor mijloace ce permit apropierea la maximum de condițiile de comunicare firească și corelarea cu interesele personale ale celor instruiți.

După cum afirmă unii cercetători, cauzele insucceselor școlare și ale rezultatelor slabe sînt comunicarea inefficientă cu profesorul și absența încurajărilor din partea lui [4]. Aceasta demonstrează cît de semnificativ este rolul personalității educatorului în comunicarea pedagogică. „Profesorul trebuie să aibă o atitudine binevoitoare față de elevi, altfel nu poate fi considerat un bun profesionist

chiar dacă posedă excelent obiectul de studiu” [5].

O altă condiție ce influențează nivelul motivației pentru însușirea limbilor străine este **climatul psihologic**, deoarece fără un mediu adecvat cele mai avansate metode și procedee nu dau rezultatele scontate [5, 6].

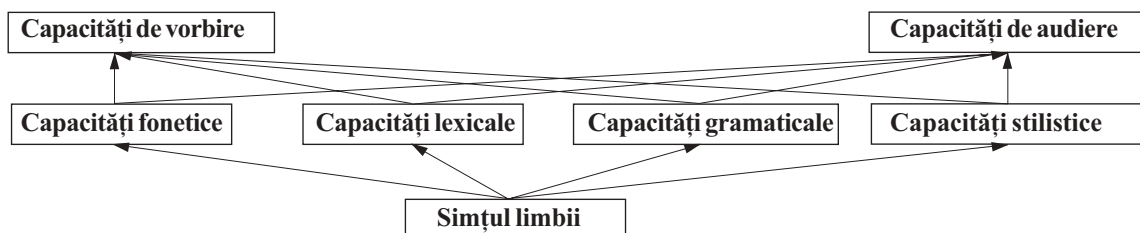
Climatul favorabil se realizează prin dorința de a respecta anumite reguli, prin plăcerea de a fi împreună, de a conversa. Dezvoltarea competențelor comunicative poate avea loc numai în cazul cînd cei instruiți discută de la egal la egal, cînd domină o atmosferă de siguranță, colegialitate. Uneori profesorul trebuie să fie „absent”, acordînd elevilor mai multă independență.

Unii profesori, cu atitudine critică exagerată, corectează cele mai mici greșeli în procesul comunicării, însoțindu-le de comentarii, creîndu-i elevului senzația de inferioritate.

Optimismul, atmosfera degajată generează condiții favorabile pentru instruire, educație [6]. Bucuria, sentimentul vieții trăite din plin, starea de mulțumire predispon spre comunicare. O semnificație aparte are și starea emoțională a profesorului, deoarece emoțiile sînt „molipsitoare” și se transmit de la un individ la altul.

Luată la general, abilitatea de comunicare implică și prezența așa-numitului „simț al limbii”, atunci cînd structurarea lingvistică (fonetică, lexicală, gramaticală) se realizează mai mult la nivel intuitiv. Simțul limbii se bazează pe raportarea permanentă la etaloane, modele lingvistice.

Doar la un anumit nivel de dezvoltare a vorbirii, cel ce studiază o limbă străină conștientizează și folosește corect noțiunile. Grafic acest fenomen poate fi prezentat astfel:



Manifestarea simțului limbii prin capacitățile de învățare a limbilor străine

Psihologii susțin că o condiție indispensabilă formării motivelor stabile pentru însușirea limbii străine o constituie prezența **interesului** față de această disciplină de studiu [2, 3]. Interesul, ca orientare internă a elevului, influențează procesele de percepție, gândire, memorie și se răsfrînge productiv asupra rezultatelor la învățatură. Individul studiază mai eficient, deoarece atenția și energia sînt concentrate asupra activității, fapt confirmat într-un șir de cercetări consacrate respectivei probleme [10].

Esența motivației interne constă în satisfacerea nevoii de cunoaștere, în susținerea interesului față de studierea limbii străine. De aceea, interesul este și premisa învățării, și rezultatul ei.

Studierea fenomenului dat se justifică cel puțin din două considerente: ca sursă a activismului și ca factor ce permite evidențierea rezervelor interne de dezvoltare a personalității, întrucît fără o motivație intrinsecă este imposibilă evoluția plenară a personalității [11].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Рубинштейн, С.Л., *Основы общей психологии*: в 2 т., т. 2. Москва, Изд-во Педагогика, 1999, с. 77.
2. Леонтьев, Ф.Н., *Проблемы развития психики*, Москва, Изд-во А.П.Н РСФСР, 1959, с. 225.
3. Леонтьев, А.Н., *Язык, речь, речевая деятельность*, Москва, Изд-во Просвещение, 1969, с. 212.

4. Карпов, И.В., *Психологические особенности процесса усвоения иностранных языков*, Москва, Изд-во Просвещение, 1999, с. 24-36.
5. Борисова, З. С., Смолина, Л.П., *Некоторые пути развития интереса учащихся к изучению иностранных языков/Иностранный язык в школе*, 1990, № 3, с. 40-43.
6. Онхас, С.Л., *О некоторых приемах создания благоприятного психологического климата при обучении иностранному языку в средней школе/Иностранный язык в школе*, 1992, № 1, с. 26-29, 58.
7. Noels, K.A., Clement, R. & Pelletier L. G. (in press). *Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. Modern Language journal.*
8. Noels, K.A., Pon, G. & Clement, R., *Language, identity, and adjustment: the role of linguistic self-confidence in the acculturation process, Journal of language and Social psychology*, 1996, 15, 246-264.
9. Michaelovic, J., *Attitudes towards the teacher as a factor in foreign language learning. Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, 1992, 36-37, 143-52.
10. Ellis, R., *Understanding second language acquisition/Oxford: Oxford University Press*, 1987.
11. П.Божович Л. И. *Проблемы формирования личности*: под ред. Д. И. Фельдштейна, Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж, 1995, с. 16-19.

Recenzenți:

dr. hab. Vladimir GUȚU

dr., conf. univ. Otilia DANDARA



Svetlana CHIȚU

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

One of the most commonly changes in assessment is the move toward more authentic assessment methods. There are examined definitions, characteristic of authentic assessment; similarities and differences between authentic assessment and traditional assessment; authentic assessment complements traditional assessment; attributes of authentic and traditional assessment; alternative names for authentic assessment.

Spre o evaluare autentică

În acest studiu vom analiza conceptul de evaluare autentică, care în ultimul timp capătă tot mai mulți adepți în rândul pedagogilor din diferite țări. Cercetarea literaturii de specialitate relevă o situație interesantă. Autorii iau în dezbatere conceptul dat în plan comparativ, respectiv se compară evaluarea autentică (EA) cu evaluarea tradițională (ET). Prin evaluare tradițională se are în vedere preponderent testul cu câteva variante de răspuns. EA este prezentată drept o formă de apreciere modernă, necesară, de perspectivă. Prin contrast, ET este vehement criticată că se rezumă la memorare, reproducere, recunoaștere a unor date, cunoștințe. EA merge mai

Spre o evaluare autentică

departe, permite și reclamă elevului să demonstreze că nu doar a memorizat cunoștințele, dar că le poate aplica în cadrul îndeplinirii unor sarcini semnificative, asemănătoare cu cele din viața reală.

Dezaprobară multor pedagogi și cercetători din domeniul învățământului preuniversitar și universitar constituie, de fapt, o reacție la introducerea masivă în școli și universități (în mod special, în SUA și în Marea Britanie) a testelor standardizate cu câteva variante de răspuns. Dominarea exclusivă a testului standardizat – practic, în toate evaluările naționale externe, de la sfârșit de cicluri școlare: primar, gimnazial, liceal – a alarmat numeroase cadre didactice.

Din start subliniem următorul fapt: poziția majorității autorilor publicațiilor din domeniu, pe care o susținem și noi, este că evaluarea autentică nu o exclude pe cea tradițională, ci o completează; nu permite testului să „standardizeze și să uniformizeze elevii”. Varianta optimă de evaluare este aplicarea rațională a ambelor forme de apreciere a cunoștințelor. Chiar și evaluarea tradițională poate avea elemente de autenticitate. În context educațional, ar trebui să mărim numărul acestor elemente, să trecem de la evaluarea tradițională la evaluarea autentică.

Autentic, criterii de apreciere a autenticității, muncă autentică, sarcină autentică, evaluare autentică

Considerăm necesar a examina acești termeni pentru a ajunge la noțiunea de *evaluare autentică*.

Conform dicționarului enciclopedic (2002, p. 73), autentic (gr. authentikos „de netăgăduit”) înseamnă „care este conform cu realitatea, cu adevărul, care nu poate fi pus la îndoială sau contestat”.

Termenul *autentic* poate fi aplicat aproape oricărui aspect al experienței școlare a unui elev. Intenția profesorului poate produce realizări autentice în orice arie curriculară. Un proces de învățămînt autentic este mijlocul de a atinge acest țel: evaluarea autentică reprezintă un mod de a stabili dacă scopul vizat este atins și ce urmează a fi făcut pentru a ameliora performanța. Multiplele întrebări ale termenului ilustrează legătura strînsă dintre învățare și evaluare.

Fred Newmann și Gary Wehlage (1993) oferă un punct de pornire în definirea autenticității. La Centrul pentru organizarea și restructurarea școlilor (director Newmann), termenul respectiv este folosit pentru a „distinge între realizările semnificative și cu valoare funcțională și cele obișnuite, de importanță minoră și inutile”. Criteriile de apreciere a *autenticității* sînt:

- Elevii analizează critic conținuturile pentru a găsi noi semnificații ale noțiunilor studiate.
- Elevii folosesc cercetarea disciplinară pentru a-și aprofunda cunoștințele.
- Elevii vor ca munca lor să se materializeze în discursuri, produse și performanțe ce au valoare și aplicabilitate în viața reală.

Examinînd primul criteriu, autorii menționează că numeroase sarcini în evaluările tradiționale cer elevilor pur și simplu să reproducă cunoștințele care le-au fost prezentate. Newmann, Secada și Wehlage (1995) arată că aceste sarcini diferă de modalitățile de aplicare a cunoștințelor de către adulții care reușesc în viață. *Munca autentică* le solicită elevilor mai mult decît o simplă reproducere a cunoștințelor; ei trebuie să *interpreteze, să evalueze, să analizeze, să sintetizeze și să organizeze informațiile* pentru a le aplica la rezolvarea unei probleme, la abordarea unei teme sau a unui concept.

Cel de-al doilea criteriu constă în utilizarea unei cercetări disciplinare. Conform teoriei lui Newmann, Secada și Wehlage (1995), cercetarea disciplinară presupune trei aspecte:

- Folosirea unei baze de cunoștințe dobîndite anterior.
- Manifestarea perseverenței în vederea cunoașterii mai profunde a temei studiate.
- Exprimarea concluziilor printr-o comunicare riguros elaborată.

Din nou, aceste aspecte ale *muncii autentice* contrastează cu efortul solicitat de învățămîntul tradițional, în care elevilor li se reclamă să demonstreze succint cunoașterea unei game vaste de subiecte. În evaluarea autentică, elevii dotați cu achiziții de bază trebuie să opereze nu numai cu informații reale, dar și cu „idei, teorii ale unei discipline academice sau profesionale”, „metode de investigație, de cercetare sau de comunicare” caracteristice respectivei discipline. Mai mult, pentru a o considera autentică, munca trebuie să reflecte o înțelegere profundă, finalitate atinsă prin forme de comunicare aplicabile în lumea adulților.

Examinarea celui de-al treilea criteriu relevă faptul că pentru a fi autentică, munca trebuie să aibă valoare și în afara contextului școlar. Multiplele lucrări realizate în școala tradițională servesc doar pentru a demonstra competența elevului în fața profesorului. Munca autentică însă presupune mai mult: ea este legată de probleme și subiecte din viață.

Acest cadru nu exclude predarea tradițională în care dezvoltarea gîndirii pentru înțelegerea și rezolvarea de probleme s-a dovedit a avea efecte pozitive asupra succesului elevilor.

Sarcinile autentice (Miller B., Singleton L., 2002) combină trei componente esențiale: cunoștințe, o gîndire de nivel superior și lucrările elevilor. Cerîndu-li-se să analizeze noțiunile importante și să le aplice într-un context real, sub forma unor performanțe și produse de înaltă calitate, elevilor li se oferă șansa de a-și integra cunoștințele, de a înțelege mai bine oamenii și lumea din jur.

Definiții

Evaluarea autentică „este o formă de apreciere prin care elevilor li se reclamă să îndeplinească sarcini asemănătoare cu cele din viața reală, demonstrînd aplicarea semnificativă a cunoștințelor și deprinderilor esențiale” (Jon Mueller, 2006).

„Evaluarea performanței solicită de la cel examinat să facă dovada unor deprinderi și competențe specifice, adică să aplice deprinderile și cunoștințele pe care le posedă” (Richard J. Stiggins).

„Evaluarea este autentică atunci cînd se examinează direct performanța elevului prin sarcini intelectuale adecvate” (Grant Wiggins, 1990).

Caracteristicile evaluării autentice

Evaluarea autentică propune modalități de estimare care să „provoace” analiza, integrarea și valorificarea cunoștințelor, creativitatea. Denumirea sa subliniază ideea de a solicita elevului demonstrarea celor ce poate face în situații similare în afara școlii, rezolvarea de sarcini complexe, căutarea de soluții, elaborarea unor produse, adică să integreze cunoștințele dobîndite și să genereze cunoștințe noi. În loc să rezolve itemi cu alegere multiplă, elevii sînt angajați în experimente științifice, efectuează cercetări, scriu referate și eseuri, citesc și interpretează opere literare, rezolvă probleme de matematică în contexte reale. Profesorul proiectează oportunități de învățare adecvate, implică părinții, colegii în evaluare, de aceea el are nevoie de mai multe informații despre „cum învață elevii”. Evaluarea trebuie contextualizată, fundamentată pe legătura dintre experiențele concrete de viață și ceea ce se învață la școală.

Evaluarea autentică include, de obicei, o sarcină de îndeplinit și o rubrică în baza căreia este apreciată performanța elevului (Mueller J., 2006).

Miller B., Singleton L. (2002) consideră că profesorii trebuie să stabilească cu atenție criteriile și standardele

pentru o muncă de calitate și să le comunice elevilor. Astfel, ei se implică mai mult în instruirea elevilor, oferă feedback pentru a-i ajuta să respecte acele criterii. Elevii familiarizați cu practica evaluării autentice vor interioriza standardele și își vor face un obicei din a reflecta asupra activității desfășurate.

În această ordine de idei, Tanner D. (2001); Betlak (1992); Darling-Hammond, Ancess, and Falk (1995); Newmann and Archbald (1992); Reckase (1995) sugerează că, pentru a-și menține autenticitatea, evaluarea trebuie să se realizeze conform:

- a) standardelor bazate pe criterii clare de apreciere;
- b) multiplilor indicatori ai calității.

Grant Wiggins (1998) evidențiază șase caracteristici ale evaluării autentice:

1. Evaluarea este realistă; ea reflectă modalitatea în care informațiile și deprinderile pot fi folosite în „viața reală”.
2. Evaluarea implică judecată și inovație; ea este fundamentată pe rezolvarea problemelor nestructurate (cu mai multe răspunsuri corecte) și cere elevilor să argumenteze alegerea.
3. Evaluarea îi solicită elevului să „realizeze” subiectul astfel încât să treacă prin procedurile tipice pentru disciplina de studiu.
4. Evaluarea este efectuată în situații cât mai apropiate de contextele în care sînt folosite deprinderile asociate.
5. Evaluarea solicită elevilor să demonstreze un set variat de deprinderi.
6. Evaluarea permite oferirea de feedback și șanse repetate de a rezolva problema vizată.

Istrate O. (2004) identifică caracteristicile definitorii ale evaluării autentice:

- relevanța sarcinilor de evaluare a performanțelor școlare și punerea elevilor în situații asemănătoare celor din viața reală: efectuează experimente, nu memorează informații; rezolvă probleme concrete de viață, reflectează asupra celor învățate, își exprimă stilul de învățare, aptitudinile, interesele, își dezvoltă anumite competențe;
- surprinderea aspectelor esențiale prin criterii clare de evaluare și asigurarea unității cunoașterii, conform premisei “întregul este mai important decît partea”;
- dezvoltarea capacității de autoevaluare: elevii își analizează rezultatele, le compară, își revizuiesc strategia de învățare;
- conștientizarea de către elevi a faptului că însuși munca lor este importantă, nu doar rezultatele finale.

Asemănări și deosebiri dintre evaluarea autentică și evaluarea tradițională

Mulți specialiști în educație au criticat testele tip grilă, deoarece acestea nu măsoară aspecte importante și nu

evaluează adecvat competențele elevilor, ci doar capacitățile de memorare, recunoaștere și rezolvare de probleme. De asemenea, testele au valoare diagnostică redusă – nu explică de ce elevii au ajuns la anumite performanțe. Un studiu realizat de Centrul Național de Cercetări din Statele Unite ale Americii a demonstrat că numai 5-10% dintre elevii cu rezultate bune la testele standardizate pot argumenta răspunsurile pe care le-au selectat/formulat.

Mueller J. (2006) compară evaluarea tradițională cu evaluarea autentică pornind de la teza că în cazul oricărei evaluări misiunea școlii constă în a forma cetățeni competenți. Astfel, ET se fundamentează pe următoarele afirmații:

- Misiunea școlii este să formeze cetățeni competenți.

↓

- Pentru a fi un cetățean competent, individul trebuie să posede un anumit set de cunoștințe și deprinderi.

↓

- Din aceste considerente, școala trebuie să predea respectivele cunoștințe și deprinderi.

↓

- Identificarea reușitei presupune ca școala să testeze elevii pentru a vedea dacă ei au însușit cunoștințele și deprinderile vizate.

În modelul ET, curriculumul determină evaluarea.

Evaluarea autentică pornește de la următoarele teze:

- Misiunea școlii este să formeze cetățeni competenți.

↓

- Pentru a fi un cetățean competent, individul trebuie să fie capabil să îndeplinească sarcini semnificative în viață.

↓

- Din aceste considerente, școala trebuie să învețe elevii să realizeze eficient sarcini după absolvire.

↓

- Pentru a determina reușita, școala trebuie să reclame îndeplinirea unor sarcini semnificative care consună cu provocările vieții reale, cu scopul de a vedea dacă elevii demonstrează abilitățile necesare.

În modelul EA, evaluarea influențează curriculumul.

Grant Wiggins (1990) încearcă să clarifice ce înseamnă „autenticitatea” printr-o analiză comparativă:

- evaluarea autentică cere de la elev să fie apt a îndeplini diferite sarcini folosind cunoștințele însușite. Testele tradiționale scot în evidență doar faptul că acesta poate recunoaște, își poate aminti sau „insera” ceea ce a învățat, în afara oricărui context. De exemplu, este problematic să apreciem abilitatea de a conduce automobilul doar în baza testelor scrise;

- evaluarea autentică relevă dacă elevul poate formula răspunsuri, soluții argumentate, bine structurate. Testele convenționale solicită doar selectarea sau scrierea răspunsului corect, nu și justificarea alegerii făcute.

Evaluarea autentică completează evaluarea tradițională

Deși evaluarea tradițională (avîndu-se în vedere testele cu cîteva variante de răspuns) este criticată vehement de către adepții evaluării autentice, totuși ei recunosc că profesorul nu trebuie să aleagă doar una dintre aceste forme. Folosirea rațională a ambelor forme de apreciere este varianta optimă. De exemplu, dacă ar fi să selectăm din doi șoferi unul – primul a reușit la proba de conducere, dar a picat testul scris; al doilea a picat proba de conducere, dar a reușit la testul scris – probabil că majoritatea l-ar alege pe primul. Dar, în general, am prefera un șofer care a susținut ambele probe – are cunoștințele necesare (poate fi evaluat în mod tradițional) și este capabil să le aplice într-un context real (poate fi demonstrat prin evaluare autentică).

Definirea atributelor evaluării tradiționale și evaluării autentice

Altă cale de a face o distincție între ET și EA este determinarea atributelor (Mueller J., 2006).

Tradițional _____ Autentic

Selectarea
răspunsului _____ Îndeplinirea
sarcinii

Mediul artificial
(inventat) _____ Viața
reală

Amintirea/
recunoașterea _____ Construirea/
Aplicarea

Structurat
de profesor _____ Structurat
de elev

Evidență
indirectă _____ Evidență
directă

De la selectarea răspunsului spre îndeplinirea sarcinii: în cadrul evaluării tradiționale elevilor li se propun cîteva variante (de exemplu: a,b,c, sau d; fals sau adevărat), aceștia fiind rugați să aleagă un răspuns. Evaluarea autentică însă le cere să demonstreze înțelegerea prin îndeplinirea unei sarcini complexe.

De la artificial (inventat) la viața reală: în afara școlii, elevului rareori i se propune să aleagă o variantă din patru pentru a-și demonstra eficiența. De regulă, în viață, ca și în evaluarea autentică, i se solicită să-și demonstreze eficiența prin realizarea unor lucruri concrete.

De la reproducere/recunoaștere la construire/aplicare: evaluarea tradițională bine concepută (de exemplu, testele și întrebările de control) poate constata dacă elevii au însușit sau nu un set de cunoștințe. În cadrul evaluării autentice, testele reprezintă o bună completare a portofoliului de apreciere al profesorului. Mai mult, în viață deseori ni se cere să ne aducem aminte sau să recunoaștem fapte, idei; în acest sens, testele sînt într-un fel autentice. Dar demonstrarea memoriei și recunoașterii în cazul testelor relevă insuficient ceea ce cunoaște și poate face elevul pentru a realiza un produs. Evaluarea autentică implică analiza, sintetizarea și aplicarea celor învățate în mod substanțial și crearea de noi semnificații în procesul de instruire.

De la structurat de profesor la structurat de elev: evaluarea autentică permite elevului să aleagă singur subiectul. Evident, evaluarea controlată de profesor oferă avantaje și dezavantaje. În mod similar, sarcinile construite în mare parte de elevi au punctele lor forte și slabe, care trebuie luate în vedere la conceperea evaluării.

De la evidență indirectă la evidență directă: chiar și atunci cînd o întrebare cu mai multe răspunsuri reclamă analiza sau aplicarea faptelor într-o situație nouă, nu doar reproducerea lor, și elevul selectează răspunsul corect, ce află profesorul despre acest elev? A avut noroc și a ghicit răspunsul corect? Cum a decurs procesul de gîndire? Ce l-a determinat să aleagă un anumit răspuns? În cel mai bun caz, profesorul deduce ce știe și ce este capabil să facă elevul cu anumite cunoștințe. Evidența faptului cum va putea folosi elevul cunoștințele sale în situații reale complexe este indirectă. Pe de altă parte, evaluarea autentică oferă o evidență mai directă a aplicării și construirii cunoștințelor.

Evaluarea performanței, evaluarea directă

În literatura de specialitate evaluarea autentică poate fi întîlnită și sub alte denumiri, cum ar fi evaluarea performanței, evaluarea directă.

Evaluarea performanței (performance assessment) – demonstrarea de către elevi, prin îndeplinirea unor sarcini semnificative, a unor deprinderi și competențe specifice. Adepții evaluării performanței menționează următoarele forme de apreciere – proiectarea și realizarea experimentelor; scrierea eseurilor, care implică regîndirea, integrarea sau aplicarea informației; demonstrarea eficienței prin folosirea unei tehnici; elaborarea modelelor; scrierea lucrărilor semestriale; prezentarea discursurilor; participarea la examinări orale; elaborarea portofoliilor etc. Respectivul termen este foarte popular. Autorii care diferențiază evaluarea performanței de EA se referă la natura autentică a sarcinii. Pentru ei, evaluarea autentică este evaluarea performanței în contexte reale sau folosind sarcini autentice din viața reală.

Deoarece asigură o evidență mai directă a aplicării cunoștințelor și deprinderilor, EA este numită **evaluarea directă**.

* * *

În Republica Moldova, aplicarea testelor reprezintă o practică relativ recentă, implementată cu succes preponderent în evaluările naționale externe, la sfârșit de cicluri școlare. În 2005, în evaluările externe au fost utilizate teste cu unele elemente de evaluare autentică. Se preconizează trecerea treptată la acest gen de testare și în universități.

Prezentul articol, elaborat în baza studiului literaturii de specialitate și a practicilor actuale de evaluare școlară din diferite țări, denotă multiple avantaje ale evaluării autentice, care completează evaluarea tradițională, în special testarea. Adepții EA ne atenționează să nu ne lăsăm duși de valul „testării”, să nu ne limităm doar la ET.

Notă: Acest studiu a fost elaborat în cadrul cercetării *Proiectarea și realizarea evaluării autentice în învățământul preuniversitar din Republica Moldova*, inițiate în anul 2006 de laboratorul Evaluare al Institutului de Științe ale Educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

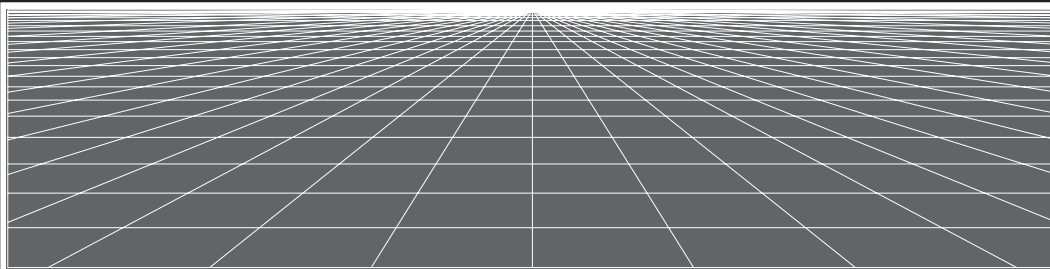
1. *Dicționar enciclopedic*, Editura Cartier, Chișinău, 2002.
2. Istrate O., *Către o abordare interdisciplinară prin evaluarea autentică*, în EDICT, Revista educației, nr. 7/2004, Editura Agata, București.
3. Miller, B., Singleton, L., *Formarea cetățenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de*

învățământ/instrucția în educația civică referitoare la lege/SIEDO; trad. A. Naumovici, Chișinău, 2002.

4. Mueller, J., *Authentic Assessment Toolbox*, 2006, <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>.
5. Newmann, F., Secada, W., Welhage, G., *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*, Madison Center for Education Research, 1995.
6. Newmann, F., Welhage, G., *Five standards of Authentic Instruction*, *Educational Leadership* 50, nr. 7 (april 1993), p. 8-12.
7. *Sistemul de evaluare în învățământul preuniversitar. Teorie și practică*, Chișinău, 2006.
8. Tanner, D., *Authentic Assessment: A solution or part of the problem?* *High School Journal*; Oct-Nov, 2001, Vol. 85, Issue 1, p. 24.
9. Wiggins, G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998.
10. Wiggins, G., *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1990.

Recenzenți:

dr. hab., pr. univ. Vladimir GUȚU
dr., conf. univ. Aurelia RAILEANU



RUBICON MANAGERIAL



Valentina OLARU

Liceul Teoretic "Lucian Blaga", mun. Chișinău

Perspective ale educației permanente: formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituției școlare

The motivation of the pedagogical staff for a continuous formation has become a necessity of the modern educational system. The teachers do not need a preparation only according to their profession, but they also need knowledge and abilities for the professional development. In order to maintain the set of the capacities required from a teaching staff at a

corresponding level, it is necessary the formation and professional improvement to become a continuous process. The rapid evolution of the educational system will make some teaching institutions to become unprepared concerning human resources, if they will not take care about their staff professional development. That is why it is good for every teaching institution to have a system of continuous formation that is based on its objectives and particularities. This fact can be realized as well as the teaching institutions and the specialized educational services centers. In order to achieve some performing objectives, the managerial team of the institution has to make systematically the psychological evaluation with the purpose of forming the teaching staff and to provide relevant forming program with the individual objectives of the teaching staff.

Cercetările științifice au dovedit că nu există un învățător ideal în sens abstract, ci doar unul care e mai potrivit pentru locul unde lucrează.

Martin Kielhacker

Educația permanentă a devenit o necesitate obiectivă pentru lumea contemporană: omul trebuie pregătit să se acomodeze la schimbări, să fie capabil a face față noilor solicitări.

Educația este definită ca o activitate socială, desfășurată în vederea formării individului pentru viață, iar *educația permanentă* reprezintă "educația tuturor oamenilor pe tot parcursul vieții lor" [1, p. 120]. Se impune o precizare – nu există două realități: educație și educație permanentă, ci educația are ca trăsătură definitorie caracterul permanent, care constituie un ansamblu de mijloace la îndemâna oamenilor pentru a se forma și dezvolta de-a lungul vieții [3, p. 7].

Ideea învățării neîntrerupte se conturează mai precis atunci când se ia în discuție problema formării continue a

cadrelor didactice. Formarea continuă înglobează un complex de acțiuni (fie că acestea sînt sau nu instituționalizate) la care participă un profesor după încheierea pregătirii inițiale și care au ca efect o creștere a competenței. Această formă de continuare a pregătirii generale reprezintă modalitatea fundamentală de asigurare a educației permanente, de facilitare a accesului adulților la orientările moderne ale activității educaționale, căci perfecțiunea educației începe cu perfecționarea cadrelor didactice [4, p. 4].

Educația adulților se realizează astăzi tot mai intens, ea are loc atît instituționalizat, prin diferite forme de reciclare și perfecționare, dar și neinstituționalizat, prin forme care țin de conștiința și mentalitatea oamenilor. Această modalitate permite o dezvoltare profesională mai eficientă, cadrul didactic devine mai competent în arta pedagogică, reprezentînd un adevărat model pentru generațiile în creștere. Procesul dat are o deosebită importanță în special pentru profesorii aflați la debutul carierei, care doresc o integrare socio-profesională de succes.

Angajat într-o muncă delicată și, în același timp, responsabilă, tânărul specialist își construiește continuu personalitatea pentru a atinge acea “proiecție” ideală a rolului social de profesor. Această proiecție deseori diferă în funcție de perspectiva din care este privit profesorul de către elevi, manageri, teoreticieni și de așteptările altor categorii de persoane față de statutul pe care îl are [7, p. 192]. Astfel, cercetătorii A. Neculau, V. Fetescu, D. Argyle, G. Ryans, N. Mitrofan [5, p. 166] relevă diferite seturi de abilități și caracteristici profesionale, pe care trebuie să le posede un cadru didactic bun. Menționăm doar câteva caracteristici formulate de V. de Landsheere:

- flexibilitate;
- atitudine democratică;
- ordonare și planificare riguroasă a activităților;
- căldură umană și simțul umorului [9, p. 139].

Dacă se va urmări formarea unui asemenea comportament, fie prin efort propriu, fie prin cultura organizațională a instituției în care activează, dezvoltarea și perfecționarea continuă a respectivului profesor va fi eficientă și productivă. De asemenea, în corespundere cu principiile educației permanente, autoafirmarea profesională a cadrului didactic va fi progresivă și direcționată, dacă el își va supune activitatea unui proces de reflecție continuu pentru a-și depista atât succesele cât și insuccesele, transformându-le pe cele din urmă în direcții prioritare de creștere profesională. Echipa managerială trebuie să susțină prin diverse modalități intențiile de autorealizare, motivând profesorii și oferindu-le oportunități de formare în cadrul școlii în corespundere cu nevoile și aspirațiile lor, care pot fi identificate prin intermediul unor chestionare. Metodologia acestei strategii trebuie să țină seama de cultivarea sub toate aspectele a independenței subiecților și asumarea responsabilității pentru propriul progres profesional.

Conștientizarea rolului său profesional, a consecințelor unor decizii pedagogice, analiza profundă a propriei activități și prognozarea perspectivelor, capacitatea de autocontrol și autopercuționare constituie reperele fundamentale ale procesului de autoeducație continuă a unui cadru didactic [10, p. 8].

Autoeducația reprezintă “Activitatea conștientă, intenționată, pe care un individ o desfășoară pentru formarea și dezvoltarea propriei persoane” [1, p. 22]. Ea ilustrează caracterul permanent al educației, deși raportul educație-autoeducație se schimbă pe parcursul vieții în favoarea celei din urmă. Pentru un adult, educația devine permanentă numai prin autoeducație [4, p. 3] care trebuie înțeleasă ca o completare, o continuare, dar și o desfășurare a procesului educațional. Așa-numita “autodidaxie” include atât autoinstruirea, autoinformarea cât și autoeducația, adică autodezvoltarea și autoformarea [9, p. 367].

Unitatea indiscutabilă dintre formarea continuă și autoeducație este susținută și de prezența aceluiași scop și acelorași obiective, prin care se urmărește formarea

pleneră a personalității profesorului. Dacă am realiza un top al formelor de instruire continuă, atunci autoinstruirea s-ar plasa în frunte, atât după criteriul motivațional cât și după cel al eficienței. După cum menționa G. Galilei: “Este dificil să împui pe cineva să învețe ceva. Este mult mai rațional să ajuți persoana respectivă să-și organizeze autoinstruirea în așa mod ca să ajungă singură la descoperirea anumitor adevăruri” [8, p. 15].

Vom prezenta mai jos o sinteză a diverselor modalități de autoinstruire care pot avea ca efect dobândirea competenței profesionale de către un cadru didactic:

- fixarea unei teme de cercetare individuală;
- studierea literaturii de specialitate și metodicodidactice;
- participarea la discuțiile din cadrul consiliilor profesionale și comisiilor metodice;
- diseminarea experiențelor de succes ale colegilor de breaslă;
- elaborarea fundamentelor teoretice și practice ale diverselor materiale didactice;
- antrenarea în procesul de atestare;
- participarea la stagii și training-uri de formare;
- implicarea în realizarea unor proiecte de cercetare;
- colaborarea cu reviste de specialitate ș. a.

Șirul dat poate fi continuat, însă este mult mai important ca fiecare profesor să-și alcătuiască propriul sistem de autoinstruire, selectând activitățile din care ar învăța mai bine și care ar avea un impact sesizabil. Pentru a construi acest sistem, fiecare profesor va ține cont de:

- obiectivele de performanță propuse;
- principiile de învățare pentru adulți;
- blocajele și barierele ce pot apărea în calea autoinstruirii;
- propriul stil de învățare.

Vorbind despre obiectivele de performanță asumate de un cadru didactic, cităm un fragment din eseul unui profesor la tema “Cariera mea profesională: probleme și perspective”:

“...Eram în anul patru de facultate când, în cadrul unui seminar, am fost întrebați care sînt obiectivele noastre pentru acel an calendaristic, ce dorim să facem peste 10 ani și ce pași vom întreprinde pentru a atinge ceea ce ne-am propus. Mi-am dat seama că nu știu să răspund la întrebările puse, pentru că niciodată nu am gîndit în asemenea termeni, nu mi-am propus obiective clare sau scopuri majore. Cei mai mulți dintre colegii mei erau într-o situație similară. Deși mai aveam doar un an pînă la absolvirea facultății, “pluteam” într-o dulce inconștiență, fără prea multe repere, așteptînd “să vedem ce se va întîmpla” și în funcție de aceasta să decidem ... Ceva mai tîrziu mi-am dat seama cît de puțin pregătiți eram pentru viață. Atunci m-am întrebat de ce în școală nu se învață cum să stabilești obiective, cum să le realizezi. Poate aceasta este una dintre diferențele semnificative între stilul occidental de educație și cel autohton: ei par să știe

întotdeauna ce vor, în schimb noi *“navigăm cum bate vîntul...”*.

Acest subiect pentru reflecție rămîne actual și azi, la o distanță de aproximativ 10 ani, deoarece indiferent de faptul că sistemul educațional funcționează în baza teoriei obiectivelor, aplicarea ei se face oarecum detașat de persoană, din moment ce nu am învățat să gîndim și să acționăm altfel.

În urma unor experimente, E. Locke [8, p. 198] a demonstrat că randamentul și comportamentul unei persoane sînt influențate de finalitățile pe care și le fixează. Pornind de la datele obținute, a fost elaborată teoria obiectivelor care pune în evidență capacitatea ființei umane de a-și alege scopurile, influențînd puternic condițiile și comportamentul de muncă. Conform respectivei teorii, pentru a motiva o persoană spre perfecționare este bine să o încurajăm să-și fixeze obiective ambițioase sau, cel puțin, să o convingem să accepte obiective performante propuse de altcineva. Aceste necesități se impun în deosebi în pregătirea și dezvoltarea profesională a cadrelor din sistemul educațional.

Obiectivele de performanță asumate vor deveni mecanismul de mișcare spre succese profesionale. Echipa managerială poate stimula cadrele didactice să reflecteze asupra acestor obiective, propunîndu-le fie completarea unui chestionar, fie scrierea unor eseuri despre carieră, fie implicarea în procesul de elaborare a Proiectului de dezvoltare a instituției.

Malcolm Knowles, cercetător în domeniul andragogiei, menționa cinci principii ale autoinstruirii de care este bine să țină cont fiecare dintre noi [6, p. 9]:

1. Devenind maturi, oamenii preferă să-și regleze singuri activitatea și viața.
2. Experiența pe care au acumulat-o adulții constituie pentru ei o bogată sursă de învățare.
3. Adulții învață mai bine atunci cînd se angajează în discuții de grup sau în rezolvări de probleme decît atunci cînd, pur și simplu, ascultă sau reproduc.
4. Maturii preferă ca învățarea să fie axată pe elemente din experiența lor profesională și socială.
5. Fiecare adult are stilul său propriu de învățare.

Totodată, în calea autoinstruirii pedagogului pot apărea următoarele bariere:

- neîncrederea în forțele proprii;
- lipsa de motivație și a unui mediu favorabil perfecționării;
- nivelul scăzut al culturii organizaționale.

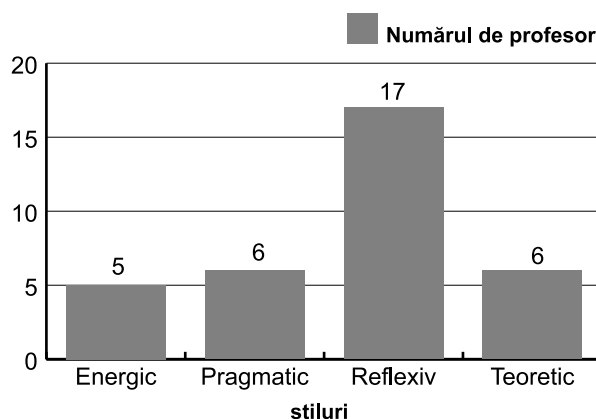
Aceste bariere pot fi depășite prin metode specifice fiecărui individ, ținînd cont de particularitățile de personalitate, dar și prin revizuirea politicii manageriale din instituție.

În continuare vom analiza ultimul factor ce determină edificarea sistemului de formare continuă atît la nivel

individual cît și colectiv – stilul propriu de învățare.

Stilul de învățare poate fi stabilit prin intermediul unor chestionare psihologice. Voi insista asupra unui singur instrument de măsurare, care se evidențiază prin simplitatea aplicării și complexitatea diagnosticării [V. Cojocaru, 2, p. 320]. Chestionarul relevă patru stiluri de învățare – energic, reflexiv, teoretic și pragmatic, oferind sugestii de consolidare și dezvoltare pentru fiecare dintre ele. Acest instrument permite a construi diagrama stilurilor personalului didactic din orice instituție ca ulterior să putem oferi oportunități relevante de instruire continuă și efectua o evaluare autentică a angajaților.

Astfel arată diagrama stilurilor în Liceul Teoretic “Lucian Blaga” din mun. Chișinău:



În baza acestei diagrame, consiliul metodic al liceului a decis să propună majorității reflexive și teoretice, care învață cel mai bine din analiză și observare, să-și ghideze activitatea de perfecționare conform unui Pașaport al formării continue. Minorității energice și pragmatice i s-au oferit training-uri vizînd domeniile indicate în chestionarul “Evaluarea nevoilor de formare”, modulele fixate pentru anul de studii 2005-2006 fiind: “Motivarea elevilor pentru activități școlare și extrașcolare” și “Toleranța în relațiile profesor-elev”.

Atitudinea pozitivă față de sine ca subiect și izvor al inovațiilor în activitatea didactică a făcut ca majoritatea profesorilor să participe cu plăcere la măsurile preconizate.

Am vrea să atenționăm asupra faptului că există riscul ca profesorul, antrenat în procesul formării continue doar în instituția sa, să se dezvolte profesional și să devină bun numai pentru o anumită școală. De aceea, este absolut necesar să se caute oferte de formare și în afara instituției, în cadrul centrelor educaționale specializate.

În baza celor relatate, putem conchide că evoluția carierei didactice a profesorului școlar este influențată decisiv de următorii factori:

- motivele ce l-au determinat să-și aleagă meseria respectivă;
- calitatea formării inițiale la facultate;

- condițiile de activitate în instituția școlară;
- prezența spiritului creativ în colectivul pedagogic;
- sistemul de perfecționare și atestare a cadrelor didactice.

Ține de competența echipei manageriale a unităților educaționale ca, în baza acestor factori, să obțină în urma procesului de formare continuă un profesor calificat, satisfăcut de munca sa și motivat pentru autoeducație. Iar celor dezinteresați și pasivi le putem sugera ideea că “Dacă nu te gîndești la viitor, nu poți să-l ai” (J. Galsworthy).

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, 2000.
2. Cojocaru, V., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, 2004.
3. Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă*, București, 1973.
4. Mureșan, V., *Motivația pentru profesiunea didactică în perspectiva educației permanente*, Timișoara, 1991.
5. Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, București, 1988.
6. Păcurari, O., *Formarea profesională continuă*, Ghid pentru formatori, Chișinău, 2004.
7. Stan, L., *Ghidul tînărului profesor*, Iași, 1997.
8. Văideanu, G., *Pedagogia*, vol. II, Iași, 1986.
9. Landsheere, V., *Education et formation*, Presses Universitaires de France, 1992.
10. Левитин, К. М., *Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период*, Екатеринбург, 1993.

Recenzenți:

dr. Pavel CERBUȘCĂ

dr., conf. univ. Otilia DANDARA



Lilia BOLOCAN

Universitatea de Stat din Moldova

The negotiation is some of the most important forms of work used widely in the teaching process. It helps not only solve and avoid the conflicts, but also enables students to make their choice easier, understand the other better and realize that sometimes you have to sacrifice something to gain more.

Procesul de negociere este din ce în ce mai important pentru școală nu doar în ceea ce privește rezolvarea unor conflicte, ci și în sensul dezvoltării empatiei, toleranței, valorificării la maximum a potențialului fiecărui elev dar și al cadrelor didactice.

Termenul *negociere* desemnează procesul prin intermediul căruia putem obține ceva de la alții. Orice dorință pe care urmărim să o îndeplinim, orice necesitate pe care sîntem obligați să o satisfacem constituie potențiale situații de negociere. „Negocierea este procesul în care două sau mai multe părți, avînd obiective **comune și conflictuale**, dezbat posibilitățile unui eventual acord” (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 478). Aceiași autori relevă cîteva concepte-cheie în negociere: negocierea distributivă (o parte cîștigă, alta pierde),

Negocierea – dimensiune esențială a comunicării didactice

negocierea integrativă (în urma rezolvării problemelor au de cîștigat ambele părți), structurarea atitudinală (pattern-urile relaționării, spre exemplu, cele competitiv-cooperaționale), negocierea intraorganizațională (mai multe grupuri de elevi acționează pentru a soluționa conflictele intergrupuri etc.).

În practică, putem vorbi de patru faze ale negocierii:

- 1) *pregătirea*, desemnînd ce vrea partea care propune negocierea;
- 2) *dezbaterea*, delimitînd ce vrea cealaltă parte;
- 3) *propunerea*, urmărind ce se poate negocia (și ce nu);
- 4) *negocierea propriu-zisă* sau „cu ce se poate face schimb”.

Gouran (apud Goodall Jr., 1990, p. 45) afirmă că pentru a reduce efectele negative ale conflictului se recomandă *un stil de comunicare cunoscut sub denumirea de negociere* (observăm că autorul consideră negocierea drept un stil de comunicare), a cărui ținută este:

- cunoașterea diferențelor de opinii;
- focalizarea atenției mai mult pe obiectivele comune decît pe dorințele sau cerințele individuale;
- dezvoltarea unor abilități de prezentare a argumentelor și dezvăluire a motivelor, precum și a soluțiilor probabile.

Fiecare are stilul său de rezolvare a unui conflict. De exemplu, o anumită persoană poate fi caracterizată ca fiind mai mult sau mai puțin agresivă, dominantă, inflexibilă,

necinstită, constructivă, binevoitoare, competitivă ș.a.m.d. Corespunzător clasificării efectuate de Thomas și Kilmann (1974), aceste abordări pot fi grupate în cinci categorii distincte, după cum urmează:

Colaborare. Abordarea conflictului prin prisma colaborării are în vedere rezolvarea acestuia prin menținerea relațiilor între părți și asigurarea realizării scopurilor personale de către ambele părți. Recunoscând existența unui conflict, pentru a rezolva situația se utilizează metode corespunzătoare de management. Abordarea în spiritul colaborării solicită părțile să adopte o poziție win-win (câștig-câștig) și necesită timp, energie și creativitate.

Compromis. Respectiva abordare exclude soluția tip win-win. În cazul dat negociatorul adoptă o poziție care implică un câștig redus și o pierdere limitată, atât din punctul de vedere al relațiilor interpersonale cât și al obiectivelor celor două părți. Convingerea și manipularea domină acest stil. Scopul este găsirea unei soluții reciproc avantajoase, care să satisfacă parțial participanții la conflict. Compromisul presupune adoptarea unei poziții „mini-win-mini-lose” (câștig minim-pierdere minimă) de către ambele părți.

Conciliere. Abordarea conflictelor din acest punct de vedere vizează menținerea relațiilor interpersonale, fără a ține cont de obiectivele părților implicate. Evitarea conflictului este privită ca modalitate de protejare a relației dintre părți. Aceasta reprezintă o poziție „lose-win” (pierdere-câștig).

Autoritate. Abordarea conflictului din această perspectivă implică atingerea obiectivelor personale, indiferent de faptul dacă relațiile dintre părți sînt afectate sau nu. Se folosește presiunea pentru a apăra o poziție considerată corectă sau pur și simplu se dorește o victorie cu orice preț.

Evitare. Această abordare privește conflictul ca pe o situație ce trebuie evitată în orice condiții. O temă centrală a respectivului stil este evazivitatea, care conduce la un grad sporit de frustrare pentru părțile implicate.

Thomas (1977) a identificat situațiile care reclamă un stil de negociere sau altul:

Stilul autoritar este binevenit atunci cînd:

- se impune o acțiune rapidă și decisivă (urgente);
- un subiect important solicită acțiuni nepopulare;
- cealaltă parte va profita de comportamentul predispus spre colaborare;
- știți că aveți dreptate.

Stilul de colaborare este indicat atunci cînd:

- subiectele sînt prea importante pentru a se ajunge la compromisuri;
- obiectivul se referă la integrarea diferitelor puncte de vedere;
- trebuie să vă conjugați eforturile;
- doriți să clădiți sau să mențineți o relație importantă.

Stilul de evitare este pertinent atunci cînd:

- subiectele în discuție nu sînt importante;
- se impune abordarea unor subiecte mult mai presante;
- nu există șanse să vă realizați obiectivele;
- posibila agravare a situației eclipsează avantajele potențiale;
- persoanele implicate trebuie să se calmeze pentru a relua ulterior negocierile;
- conflictul poate fi rezolvat mult mai eficient de către alte persoane;
- aveți nevoie de timp pentru a culege mai multe informații.

Stilul conciliant este cel mai bun atunci cînd:

- aflați că greșiți;
- doriți să fiți privit ca o persoană rezonabilă;
- subiectele în discuție sînt mult mai importante pentru cealaltă parte;
- tindeți să inspirați încredere pentru abordarea altor subiecte;
- intenționați să minimizați pierderile în caz că poziția vă este amenințată;
- armonia și stabilitatea sînt mult mai importante.

Stilul de compromis este indicat atunci cînd:

- subiectele sînt importante, dar nu puteți fi autoritar;
- relația dintre parteneri contează mult, dar nu puteți renunța la anumite aspecte;
- oponenti de puteri egale sînt hotărîți să-și realizeze scopurile în mod exclusiv;
- trebuie să amînați rezolvarea unor probleme complexe;
- trebuie să găsiți o soluție avantajoasă, deoarece acționați sub presiunea timpului;
- este singura alternativă și există riscul să nu obțineți nimic.

Un element valoros în negociere este poziționarea participanților. Așezarea la masă/în încăpere constituie un mesaj nonverbal important trimis părților despre ceea ce le așteaptă și va fi diferită în funcție de numărul de persoane, sală, gradul de animozitate, caracterul disputei, personalitățile celor implicați.

Este esențial ca:

- fiecare participant să-i poată vedea pe toți ceilalți;
- membrii unei părți să poată sta împreună (dacă doresc);
- participanții să se simtă comod, să fie relaxați;
- negociatorul să poată controla procesul;
- încăperea să fie confortabilă – luminoasă, ferită de zgomot etc.

Elementele de care trebuie să se țină cont în pregătirea și poziționarea participanților sînt:

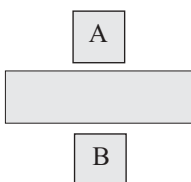
- O masă rotundă sau pătrată suficient de mare este varianta ideală dacă dorim să minimalizăm diferențele de statut.

- Distanța mare între părți le poate oferi un sentiment de securitate, în special dacă una dintre ele se simte intimidată sau chiar amenințată.
- Atmosferă neoficială. Apropierea poate fi sugerată prin aranjamentul în stilul unei conversații de salon (eliminarea mesei), în unele situații putem încuraja astfel persoanele să lase garda jos și să discute liber.

Plasamentul are implicații decisive asupra relației, ambianței și puterii de negociere a uneia sau alteia dintre părți. Există un limbaj al spațiului care, în funcție de cultură, situație, profesie, individ are diferite semnificații, ca și cel verbal. Distanța dintre parteneri, forma mesei, unghiurile de vizibilitate, înălțimea și poziția scaunului față de masă, decorul, lumina etc. sînt factori care pot influența procesul de negociere pe plan psihologic.

- a) Varianta clasică de așezare este cea în care partenerii sînt situați față în față. Ea presupune următoarele aspecte:

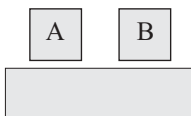
1. libertate de mișcare;
2. observare directă, continuă a partenerului;
3. competiție care stimulează ofensiva;
4. partenerul-gazdă domină situația.



Această dispunere nu este recomandată atunci cînd se dorește evitarea conflictului și, implicit, în situații de negociere.

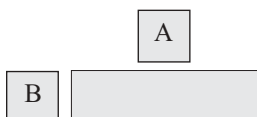
- b) Poziția de cooperare, în care partenerii sînt așezați de aceeași parte a mesei, are următoarele caracteristici:

1. stimulează cooperarea, oamenii așezați astfel se ceartă mult mai rar;
2. partenerul nu poate percepe integral mesajul transmis de privire și mimica colegului;
3. denotă o atitudine cordială între partenerii de discuție;
4. le creează actorilor impresia că au aceeași poziție față de problema discutată.

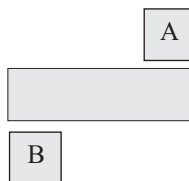


- c) Poziția de colț – partenerii se află pe cele două laturi ale colțului mesei – este recomandată în majoritatea situațiilor de negociere și comportă următoarele caracteristici:

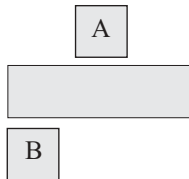
1. colțul mesei este o barieră minimă în calea tratativelor;
2. le oferă partenerilor posibilitatea observării celuilalt;
3. stimulează deschiderea;
4. induce sentimentul de egalitate a partenerilor.



- d) Poziția independentă, în care partenerii sînt așezați la distanță maximă unul de celălalt, este rareori adoptată, deoarece comunică dezinteresul pentru cooperare.



- e) Combinația tactică include poziția față în față și poziția de colț.



Modul în care privim poziționarea participanților ne oferă posibilitatea folosirii unui instrument util. Este binevenită prezența unor moderatori care să aplice tehnici de negociere colaborative și să asigure un echilibru atît în ponderea cantitativă și calitativă de contribuție la grup, cît și în felul în care anumite roluri sînt negociate și asumate de către elevi/studenți. Din punct de vedere didactic, reconsiderînd tehnica negocierii din perspectiva stilului de comunicare, propunem profesorului unele sugestii de utilizare a acestora în diferite situații educaționale. În această ordine de idei, este important să fie urmărite cîteva caracteristici proprii unei negocieri eficiente:

- Intrați în negociere fiind orientat spre reușita ambelor părți.
- Porniți de la premisa ipotezei optimiste, considerînd că persoana cu care tratați este de bunăcredință. Mențineți-vă această încredere cît este posibil.
- În cazul suspiciunii de negociere trucată, atenționați de la început: „Vreau să știu regulile jocului. Încercăm să ajungem la un acord cît mai repede și cu cît mai puțin efort. Sau ne jucăm de-a «negociatul dur», unde cîștigă cel ce se încapățînează mai tare?”
- Stabiliți un termen chiar de la debutul ședinței: „Vom ajunge la un acord reciproc cel mult în «n» ore/minute”.
- Fiți asertiv, fiți sigur de ceea ce vreți. Nu ezitați să cereți. Nu uitați că niciodată nu veți obține mai mult decît ați cerut și că nu este dezonorant să ceri într-o negociere. La rîndul dvs., fiți pregătit să plătiți pentru a obține.
- Concentrați-vă asupra cerințelor (nevoilor reale), nu asupra pozițiilor afișate și a personalităților. Pentru aceasta, încercați să vă dați seama de ce dorește celălalt ceea ce se solicită.
- Faceți-l pe celălalt să vorbească mai mult decît vorbiți dvs.
- Căutați „monede de schimb”: oferiți ceva fără importanță pentru dvs. în schimbul a ceva valoros.

- Faceți negocieri pe termen lung. Nu aveți interesul să reluați negocierile prea curînd.
- Cînd intrați în impas:
 1. aduceți în discuție date noi;
 2. stabiliți o pauză; nu ezitați. A cere o amîinare nu este un semn de slăbiciune, ci o posibilitate de a veni cu forțe noi. Anunțați că sînteți în impas și că ambele părți au nevoie să se mai gîndească;
 3. situați-vă pe o poziție fermă: „Dacă vă convine, bine, dacă nu...” sau faceți o concesiă finală, întrebînd care ar fi cerința ce ar duce la încheierea negocierii. Nu faceți concesii fără a primi ceva în schimb.
- Atenție la limbajul verbal:
 - cuvintele „magice” într-o negociere sînt cele simple, precise, pozitive;
 - propozițiile: scurte și enunțate cu o anumită pauză între ele, pentru a-i permite asultătorului să le asimileze și/sau să intervină, dacă dorește;
 - nu folosiți expresii triviale, porecle și termeni peiorativi, ticuri verbale („Știi?”, „OK”, „Deci”); expresii de argou;
 - utilizați jargonul (limbaj utilizat de o categorie socială și/sau profesionali), dar cu decență, pentru a fi înțeles; acesta vă conferă prestanță și credibilitate;
 - pauzele sînt indicate pentru a sublinia ideea

precedentă. Pauzele prea lungi însă obosesc și irită.

- În încheiere:
 - dacă ați reușit și ați dobîndit mai multe avantaje decît partea adversă, permiteți-i să-și păstreze demnitatea. Urmează să găsiți o soluție pentru a salva aparențele: de exemplu, acordîndu-i o concesiă finală. Aceasta “îndulcește” situația;
 - indiferent de rezultat, mulțumiți-i persoanei respective că v-a ascultat. Dacă ați obținut ceea ce doreați, exprimați-vă asigurarea că ea va fi mulțumită de rezultate.

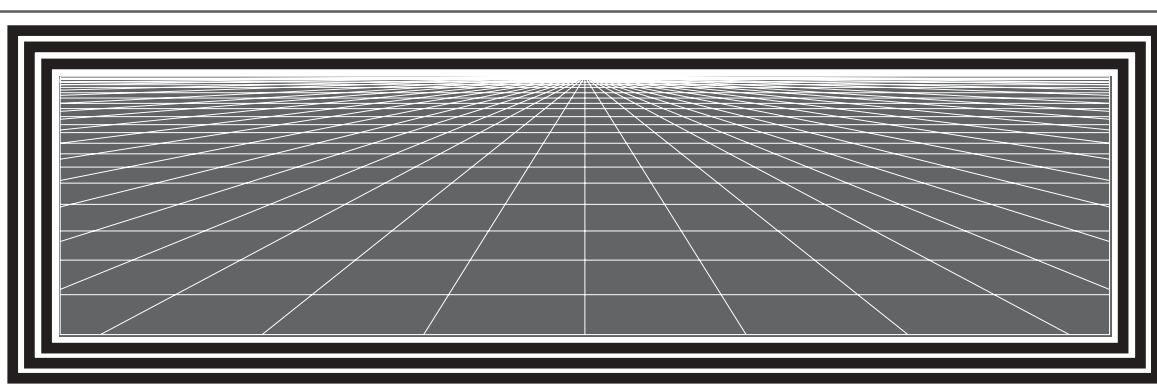
Observăm deci că negocierea posedă posibilități extinse de utilizare și ca metodă didactică, în sensul sporirii eficienței procesului de predare-învățare cît și în cel de colaborare cu colegii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Atkinson, G., *The effective Negotiator*, Londra, Queso Research Publication, 1975.
2. Pănișoară, I.-O., *Comunicare eficientă: metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași, 2003.
3. Thomas, K., I Kilmann, R., *Conflict Mode Instrument*, Tuxedo, NY: XIMCOM Inc., 1974.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ., acad. Nicolae BUCUN
dr., conf. univ. Angela CALANCEA



DOCENDO DISCIMUS



Lia **SCLIFOS**

Colegiul de Construcții, mun. Chișinău

Parteneriatul profesor-elev-părinte în dezvoltarea competențelor de cercetare prin proiect și portofoliu

Viitorul nu este un loc unde să ne îndreptăm, ci unul care apare pe măsură ce influențăm și sîntem influențați de ceea ce facem, de felul în care gîndim și învățăm.

Paul Clarke

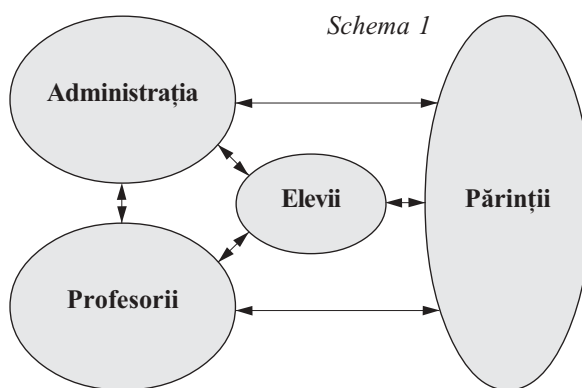
Școala are misiunea de a educa generațiile în creștere, de aceea trebuie să-și asume rolul de instituție comunitară fundamentală, de organizație cu inițiative care să conducă la parteneriate și cooperare, care să dinamizeze și să dezvolte societatea. Școala poate fi inițiatora unor programe de parteneriat ce ar urmări sporirea calității vieții, ar promova valori precum responsabilitatea, conlucrarea, participarea, transparența și comunicarea. Educația este eficientă dacă cei implicați direct sau indirect în acest proces nu sînt indiferenți față de problemele cu care se confruntă școala, au încredere și cooperează pentru rezolvarea lor și se simt responsabili pentru rezultat. Factorul cheie al parteneriatului profesor-elev-părinte constă în colaborare, în termeni de avantaj reciproc, care ar aduce beneficii majore pentru toate categoriile cuprinse în această triadă. Considerăm că ar fi bine să delimităm administrația școlii ca o componentă aparte, deoarece constituie un factor de decizie important în educație (vezi Schema 1).

Privit ca o prioritate, parteneriatul profesor-elev-părinte necesită o reconceptualizare din perspectiva reformelor din învățămînt. Baza lui metodologică o constituie următoarele principii:

- Colaborare și cooperare;
- Conducere participativă;
- Orientare pragmatică a procesului educațional;
- Aplicare în afara școlii a cunoștințelor acumulate/ Aplicarea cunoștințelor acumulate în afara școlii;
- Implicare optimală a familiei în educație.

Astfel, învățămîntul se va orienta spre formarea de competențe – „un ansamblu integrat de capacități care permit a stăpîni în mod spontan o situație și a reacționa în mod adecvat” (G. Roegiers).

O perioadă îndelungată sarcina educației consta în asimilarea cunoștințelor pe care le punea la dispoziție știința. Astăzi scopul ei este de a-i învăța pe elevi să le dobîndească singuri. Prin urmare, competența informațională, stipulată de Consiliul Europei drept una cheie, devine o prioritate, iar trecerea în Republica Moldova la modelul de studii „trei plus doi plus trei”, aprobat odată cu aderarea la procesul de la Bologna, impune școlii contemporane noi cerințe. Una dintre ele este dezvoltarea la liceeni a competenței de cercetare. La moment, ea poate constitui o problemă, deoarece presupune redefinirea



metodologiei de învățare la respectiva treaptă și solicită o serie de discuții și acțiuni referitoare la calitate, parteneriat, succes. Aceste imperative rămân în atenția liceului, pentru că, în primul rând, el trebuie să răspundă necesităților individuale de învățare, iar, în al doilea rând, expectanțelor oamenilor, societății. Pentru a realiza obiectivul în cauză, liceenilor trebuie să li se ofere suport educativ de cea mai înaltă calitate, ei fiind încadrați în comunități de învățare extinse. Implicarea într-un proces complex de formare a competențelor de cercetare va reliefa preferințele cognitive ale liceenilor și îi va uni în asemenea comunități.

Noțiunea de competență include nu numai componenta cognitivă și operațional-tehnologică, dar și motivațională, etică, socială și comportamentală. Ea vizează rezultatele învățării în termeni de cunoștințe, abilități, dar și un sistem de orientări valorice, obiceiuri.

Competențele se formează atât la școală cât și în familie, printe prieteni, colegi, fiind influențate de politică, cultură, religie. Prin urmare, este un proces complex care depinde de mediul în care se educă elevul.

Din schema prezentată mai sus este clar că elevii constituie țința spre care se orientează parteneriatul și, concomitent, membru activ al procesului de colaborare. Elevul de astăzi trebuie format ca personalitate liberă, independentă, capabilă să lucreze cu diferite surse, să analizeze critic informațiile oferite, să ia decizii pertinente, nu doar ca persoană care cunoaște conținutul curricular și respectă întocmai cerințele profesorilor, părinților.

Omul, prin natura sa, este un cercetător, iar cercetarea reprezintă un gen de activitate umană bazată pe interes, curiozitate, atitudine activă față de lumea înconjurătoare. Cunoștințele pot fi însușite pe diferite căi: din cărți, experiență, credință, intuiție, cercetarea însă înseamnă un proces de obținere, producere a lor, o formă a activității cognitive a omului.

În fiecare societate, indiferent de specificul național și tradițiile cultural-educative, există stereotipuri privind capacitatea de învățare a omului, care determină, de fapt, conținuturile învățământului, metodologia și tempoul de însușire a acestora. Unii savanți din Republica Moldova au o atitudine sceptică față de ideea dezvoltării competenței de cercetare la liceeni, considerând acest obiectiv irealizabil la vârsta respectivă, fapt cu care nu sîntem de accord. Liceenii au un anumit nivel de instruire, posedă o concepție despre lume (posibil nedefinitivă), au abilități incipiente de autoanaliză etc. Pregătirea lor deci este suficientă pentru formarea competenței de cercetare care, de altfel, ar realiza două scopuri importante în învățământ:

1. Asigurarea continuității liceu-facultate.
2. Perceperea activității de cercetare ca instrument de creștere a calității învățării, vieții în general.

Ar fi greșit să susținem că liceul va realiza aceste

obiective asemeni Academiei de Științe. Iată de ce vom defini termenii *cercetare științifică* și *cercetare școlară*.

Dacă în știință scopul major rezidă în obținerea unui rezultat inedit prin elaborarea de noi teorii, cunoștințe, atunci în învățământ finalitatea activității de cercetare este instructivă, de formare a competențelor de cercetare ca metodă universală de cunoaștere a realității, de dezvoltare a gândirii investigative, de activizare a poziției celor educați în baza cunoștințelor acumulate, de implicare activă în procesul de învățare prin obținerea independentă de noi cunoștințe importante pentru elevul concret într-o situație concretă. Activitatea instructivă de cercetare este legată de rezolvarea unei probleme creative, cu un rezultat necunoscut de elev, care va avea la bază modelul și metodologia acceptate în sfera științei:

- Formularea temei de cercetare/a problemei;
- Demonstrarea actualității temei;
- Formularea scopului și a obiectivelor cercetării;
- Determinarea obiectului cercetării și formularea ipotezelor;
- Alegerea metodelor de cercetare;
- Căutarea și selectarea diverselor variante de rezolvare a problemei;
- Acumularea materialului și sinteza datelor;
- Descrierea procesului de cercetare;
- Discutarea rezultatelor cercetării;
- Formularea concluziilor și aprecierea rezultatelor;
- Pregătirea și susținerea proiectului final.

Textul elaborat trebuie să fie ordonat logic atât într-o cercetare științifică cât și în una școlară. În afară de lucrările de cercetare, liceenii pot realiza și alte produse în urma activității de investigație:

- Lucrări de tip referat – care solicită analiza unor surse informaționale și elaborarea în baza lor a viziunii proprii asupra problemei abordate.
- Lucrări experimentale – scrise în baza unui experiment, care este descris în știință și are un rezultat cunoscut, dar necesită o interpretare proprie după schimbarea anumitor condiții.
- Lucrări de descriere – orientate spre observarea și analiza unui fenomen care poate avea elemente de noutate științifică.

De unul singur elevul nu va putea realiza aceste produse corespunzător cerințelor și nevoilor societății. Ținem să remarcăm acest lucru pentru a evidenția necesitatea parteneriatului în educație.

Dat fiind faptul că cercetările școlare dezvoltă gândirea analitică și abilitățile de cercetător, elevului trebuie să i se ofere o anumită libertate, poate chiar în detrimentul unor formalități de protocol; în caz contrar, cercetarea, a cărei esență este stimularea activității cognitive a elevului, într-un sistem de învățare reproductiv se poate transforma treptat în realizarea unor sarcini de învățare obișnuite.

Activitatea de investigare a liceenilor trebuie să demonstreze anumite competențe, cum ar fi: abilitatea de

a lucra cu izvoarele, de a utiliza diferite metode de studiu, de a sistematiza și a structura materialul acumulat, de a concluziona, de a contrapune diferite opinii, de a aprecia evenimente și fapte.

Orice cercetare presupune mai multe etape de bază: pregătirea, efectuarea cercetării, descrierea și prezentarea rezultatelor, liceanul urmînd să anticipeze rezultatul, fixîndu-și un scop real.

Pentru organizarea acestui tip de activitate în liceu, trebuie să se acorde o atenție deosebită temei, caracterului și volumului cercetării. Alegerea temei este un pas important și responsabil. Ea trebuie să fie actuală, utilă și interesantă din punct de vedere științific; să fie formulată concis și să ofere maximum de informații despre conținutul viitoarei lucrări. O greșeală frecventă la această fază este alegerea unor teme de proporții, greu de cercetat din cauza unui volum mare de date. Temele mai înguste, mai concrete sînt studiate mai profund și mai detaliat. La selectarea temei, liceenii se vor conduce de cîteva reguli. Aceasta trebuie:

- să prezinte interes și să corespundă preocupărilor elevilor;
- să fie realizabilă, iar rezultatul – de utilitate reală (obținerea de cunoștințe, abilități, atitudini; dezvoltarea intelectului; realizarea necesităților investigaționale);
- să fie originală, să abordeze netraditional fapte și evenimente cunoscute.

De asemenea, elevii urmează să ia în calcul și accesul la izvoare, metodele folosite.

Pentru efectuarea cu succes a cercetării, profesorul, liceenii și părinții vor alcătui un plan de lucru pentru o perioadă anumită de timp: profesorului revenindu-i misiunea de a recomanda tehnicile potrivite, a monitoriza procesul de cercetare; părinților – de a-i ajuta pe copii să selecteze tema (care, de altfel, ar putea să prezinte interes pentru întreaga familie), de a-i susține moral, elevilor – de a realiza cercetarea.

Tehnologiile educaționale vizează formarea competențelor de bază și transformarea elevului din obiect în subiect al învățării. De aceea, îmbinarea lor reușită poate contribui eficient și la formarea competențelor de cercetare.

Proiectul, ca tehnică de învățare, a apărut la începutul secolului XX în SUA, fiind numită inițial *Metoda problemelor*; deoarece se pune accent pe motivația elevilor prin selectarea subiectelor din viața de zi cu zi. Metoda a atras imediat atenția savanților din alte state, inclusiv URSS, drept confirmare fiind încercarea pedagogului S.T. Șațki de a organiza o grupă de profesori care să valorifice respectiva metodă. În 1931 însă această tentativă a fost interzisă printr-o decizie a CC al PCUS.

Proiectul este o tehnică de lucru care finalizează cu un produs, rezultat din transferul de cunoștințe,

deprinderi, capacități ale membrilor echipei sau ale unei persoane. El solicită și facilitează abordările interdisciplinare și consolidează competențele sociale. Proiectul presupune o sarcină reală de cercetare pentru o perioadă concretă de timp. Tema ar putea fi una transdisciplinară, fiecare disciplină determinînd resursele, contribuția în realizarea ei. În acest caz, proiectul are șanse reale de a se înscrie în prioritățile educaționale ale instituției de învățămînt.

Proiectul este inițiat în sala de studii, prin fixarea temei, definirea problemei/problemelor, înțelegerea sarcinii de lucru (eventual, prin începerea rezolvării acesteia), continuă acasă pe parcursul a cîteva zile sau săptămîni, timp în care elevul poate solicita consultanță din partea profesorului, părinților și se încheie în auditoriu, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Este deosebit de util atunci cînd profesorul urmărește accentuarea caracterului practic/aplicativ al învățării, apropierea între discursul teoretic și experiența de viață a elevilor.

Pentru eficientizarea procesului de lucru asupra proiectului este bine să se planifice ore speciale.

Prima lecție va fi rezervată pentru stabilirea temei și formularea problemelor. Problema nu este altceva decît o sarcină care conține o contradicție, fără un răspuns clar, și necesită cercetare, căutare de soluții. De exemplu, elevii din clasa a XII-a au ales ca temă de proiect „Democrația în Republica Moldova între mit și realitate”, conturînd următoarele probleme:

- Responsabilitatea civică și democrația.
- Tineretul din Republica Moldova – posibilități și limite.
- Corelația cultură personală-cultură socială.
- Sărăcia și participarea civică etc.

A doua lecție va debuta cu un exercițiu, o discuție despre actualitatea temei (elevii vor avea de redactat un eseu, argumentînd actualitatea temei) care va fi finalizată acasă în scris.

La lecția a treia se va determina scopul, obiectivele, obiectul și ipoteza/ipotezele, aplicînd tehnicile *GPP*, *Grafic T* etc.

Lecția a patra va începe cu prezentarea produsului realizat, după care se va lucra asupra metodelor de cercetare. Unele dintre ele le sînt cunoscute elevilor și pot fi aplicate cu ușurință, altele – *chestionarul*, *sondajul* – necesită pregătire și o abordare participativă. De exemplu, pentru a elabora un chestionar în cadrul unui proiect de cercetare privind tendințele de dezvoltare a Republicii Moldova la etapa actuală, elevii au alcătuit o listă cu întrebări care ar contribui la identificarea faptelor, problemelor, atitudinilor și ar sugera unele idei preliminare. Întrebările au fost clasificate în funcție de problematică și incluse într-un chestionar, aplicat pe categorii de vîrstă (18-35 ani, 35-55 ani și peste 55 ani).

Majoritatea elevilor i-au implicat pe părinți în realizarea acestei cercetări, ultimii manifestând un interes deosebit. Astfel, se confirmă încă odată că elementul cheie în motivația pentru cercetare este abordarea ei participativă.

Lecția a cincea presupune:

- Prelucrarea în grupuri a datelor obținute pe categorii de vîrstă și probleme;
- Prezentarea inițială a rezultatelor;
- Formarea grupurilor mixte și conceperea unui tabel comparativ pe categorii de vîrstă și probleme;
- Prezentarea rezultatelor.

Pentru *lecția a șasea* liceenii au pregătit, individual, în perechi sau în grupuri, materialul teoretic cu referință la dezvoltarea Republicii Moldova la etapa actuală, utilizînd multiple surse, inclusiv manualul, și au exersat interpretarea rezultatelor chestionarului prin prisma celor studiate. Acasă ei au formulat în scris concluzii și au elaborat un eseu reflexiv privind lucrul asupra cercetării, avînd ca scop dezvoltarea abilităților de autoevaluare.

La lecția a șaptea, elevii au prezentat proiectul colegilor.

Analizînd rezultatele obținute în cadrul acestor lecții, putem afirma cu certitudine că proiectul este o tehnică care dezvoltă competența de cercetare științifică. Pentru ca elevii să reflecteze regulat asupra achizițiilor în termeni

de cunoștințe, abilități, atitudini, experiențe, să-și autoevalueze activitatea și progresul, să discute aspectele care îi nemulțumesc sau pe care le consideră abordate insuficient se va ține un *portofoliu*.

Portofoliul presupune acumularea și stocarea sistemică, funcțională, progresivă și constructivă a unui șir de materiale tematice elaborate, analiza și evaluarea lor întru dezvoltarea abilităților reflexive.

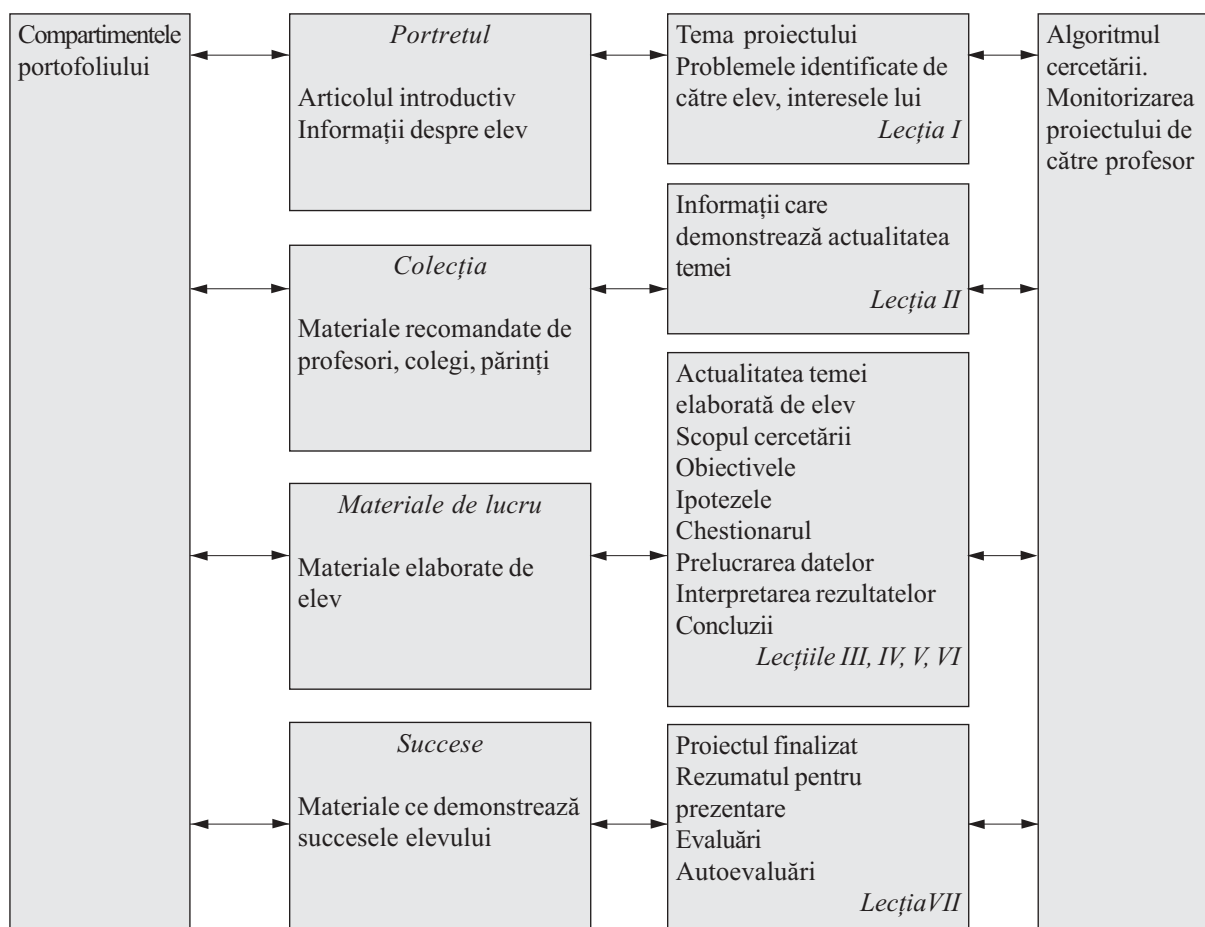
Modalitatea de evaluare a portofoliului se determină din start: discuție individuală profesor-licean, discuție de grup, discuție și evaluare reciprocă în plen cu prezența administrației, părinților și altor oaspeți.

Structura portofoliului va depinde de specificul materiei și al sarcinilor. El poate conține mai multe compartimente: "Portretul", "Colecția", "Materiale de lucru", "Succese".

În compartimentul "Portretul" vor fi inserate informații despre elev – certificate de participare la diferite activități de formare, concursuri, evaluări, aprecieri ale colegilor și profesorilor, autoevaluări. Portofoliul va începe cu un articol introductiv în care este formulat scopul, argumente privind materialele incluse, comentarii ale autorului.

În compartimentul „Colecție” vor fi incluse materiale care nu aparțin elevului (recomandate de profesori, părinți,

Schema 2



colegi; elaborate de colegi), dar care pot contribui la atingerea scopului fixat de elev.

Compartimentul „Materiale de lucru” va conține lucrări elaborate și sistematizate de elev: eseuri, referate, cercetări, reflecții, fișe individuale de studiu, fișe de lectură, teme de casă, traduceri, proiecte și experimentări/fișe de observare, probleme identificate și soluții, studii de caz, teste și lucrări de control verificate și apreciate etc.

În compartimentul „Succese” vor fi acumulate materialele care, după părerea elevului, reflectă cele mai bune rezultate. Fiecare dintre ele va fi datat și însoțit de comentarii privind realizarea scopului și a obiectivelor (vezi Schema 2).

Acest lucru va îmbunătăți considerabil activitatea elevilor, deoarece materialele vor fi stocate, analizate și sistematizate. În articolul de prezentare vor fi descrise clar așteptările elevului, monitorizarea succesului propriu prin dezvoltarea abilităților reflexive și a celor de autoevaluare. Portofoliul este un factor important de motivare a învățării prin urmărirea și demonstrarea progreselor. Un rol aparte în completarea lui îi revine profesorului, dar și părinților care de la bun început se implică în determinarea scopului, metodelor de lucru etc. Vîgotsky, referindu-se la conceptul de zonă a proximei dezvoltări, menționează că în evaluarea evoluției mintale trebuie să ținem seama nu doar de ceea ce poate să rezolve copilul singur, ci și de ceea ce poate să realizeze cu ajutorul adulților, întrucât ceea ce poate rezolva acum fiind asistat de adult, va putea rezolva singur în viitor. Anticipând competențele elevului, profesorul și părinții îi vor oferi stimulări corespunzătoare, sprijin și ajutor.

Pentru a favoriza dezvoltarea, învățămîntul trebuie să valorifice potențialul elevilor. Școala nu se poate raporta doar la achizițiile prezente, ci și la capacitățile ce reflectă achizițiile ulterioare. Vîgotsky este de părere că nivelul actual măsoară dezvoltarea trecută, în timp ce zona de dezvoltare proximală măsoară potențialul evoluției ulterioare. Existența acestei zone se întemeiază pe două axiome: posibilitatea dezvoltării și necesitatea medierii socioculturale.

După Piaget, dezvoltarea cognitivă condiționează capacitatea de învățare, iar Vîgotsky consideră dezvoltarea drept consecință a proceselor de învățare. Un învățămînt bun, după Vîgotsky, este cel ce precede dezvoltarea. Această

idee pedagogică are un fundament psihologic: orice funcție psihică superioară apare de două ori pe parcursul dezvoltării copilului (întîi ca activitate colectivă, socială, deci ca funcție interpsihică, apoi ca activitate individuală, ca proprietate interioară, ca funcție intrapsihică). Învățarea nu este dezvoltare, dar organizată corect contribuie la dezvoltare, pentru că implică și impulsionează procese psihice care în afara învățării ar fi practic imposibil de dezvoltat. Atunci cînd învățarea se organizează în teme pe clase și lecții, posibilitatea aplicării acestei teorii se reduce. Experiența demonstrează că una din soluții, în acest sens, este utilizarea la clasă a *proiectelor de grup*, a *portofoliului* care, de altfel, pot fi o condiție pentru formarea competenței de cercetare.

Evaluarea proiectului și a portofoliului se poate efectua în bază de rubrici și indicatori care vizează aspecte cantitative și calitative și sînt cunoscuți din start de elevi.

Profesorul va aprecia munca, urmărind:

- acuratețea produsului;
- rezultatele obținute și posibilitatea generalizării;
- raportul final și modul de prezentare a acestuia;
- gradul de implicare a participanților în realizarea sarcinii de lucru etc.

Ca tehnică de evaluare, portofoliul oferă oportunități reale pentru evidența cantitativă (evaluarea volumului informațional, corespunderea conținutului rigorilor științifice moderne etc.) și pentru evaluarea calitativă.

Profesorul poate alcătui fișe de evaluare în care să consemneze în mod regulat observații și aprecieri asupra activității fiecărui elev/grup de lucru.

Pentru fixarea și evaluarea cunoștințelor, profesorul poate recurge – în special după etapa de culegere, organizare, prelucrare și evaluare a informațiilor – la un test criterial. Acesta va conține itemi obiectivi și semiobiectivi, dar și itemi subiectivi, care să le permită elevilor să reflecteze sistematizat asupra procesului de învățare și asupra produselor obținute.

Evaluarea presupune din partea profesorului multă atenție. El trebuie să asiste elevul/grupul de elevi pe durata derulării activității, consiliindu-l și încurajându-l în demersurile întreprinse, să discute cu părinții care au un rol aparte în acest proces.

Parteneriatul profesor-copil-părinte în cercetare modifică rolul părinților în procesul educațional, antrenarea lor fiind orientată spre:

- constituirea unei unități în acțiune;
- manifestarea inițiativei;
- corelarea planurilor de acțiune și a comportamentului copilului;
- susținerea reciprocă;
- reglarea relațiilor profesor-părinte-copil;
- minimalizarea contradicțiilor de diferit gen;
- acordarea ajutorului în realizare și evaluare.

O dovadă elocventă de colaborare între liceeni, părinți și profesori în conceperea proiectelor de cercetare este următorul exemplu. O elevă din clasa XII, colaborînd cu



părinții în procesul de alegere a temei, a descoperit că o rudă, Onisim Cozma, membru al organizației secrete “Majadahonda orheiană”, care avea drept scop unirea Basarabiei cu România, a fost împușcat cu câteva ore înainte de intrarea oștirilor române în Chișinău. Motivația a fost atât de mare încât în procesul de investigare s-au implicat nu numai părinții, dar și rudele. În cadrul unei cooperări se amplifică funcțiile educative ale familiei, lucru foarte important în orice societate.

Dezvoltarea competenței de cercetare reclamă modificări și în relația profesor-elev. Într-o situație tipică de învățare se stabilește o relație după arhicunoscutul model: profesorul transmite cunoștințe, iar elevul le asimilează (în sistemul de învățare pe clase și lecții). Activitatea de cercetare implică alte dimensiuni: nu întotdeauna sînt prezente etaloanele, legile, teoriile cunoscute; anumite situații necesită analiză individuală. Acest fapt inițiază o evoluție în paradigma activității educaționale obiect-subiect. Apare corelația „coleg-coleg”, „partener-partener”, care presupune colaborare în perceperea realității. O altă corelație este „îndrumător-prieten mai mic”, care vizează transmiterea abilităților de activitate practică legate de perceperea realității de la profesor la elev.

Elevii, la rîndul lor, angajîndu-se în asemenea acțiuni devin capabili:

- să identifice probleme și interese în socium;
- să-și formuleze scopuri clare și sarcini realizabile;
- să găsească metode, căi optime de realizare a lor în colaborare cu maturii;
- să selecteze și să prelucereze informațiile necesare;
- să-și planifice eficient activitatea;
- să prezinte rezultatele obținute;
- să analizeze rezultatele din perspectiva creșterii personale;

- să înțeleagă că acumularea cunoștințelor nu mai este un scop în sine, ci un mijloc în atingerea obiectivelor de învățare.

Luînd în considerație rolul major al mediului motivațional, putem afirma că parteneriatul profesor-elev-părinte este condiția care facilitează acest mediu. Din cele expuse mai sus se conturează deslușit că un asemenea parteneriat este posibil, deoarece toți actanții depun efort, se implică și cîștigă în rezultatul acțiunilor realizate împreună, ajutînd la constituirea unei strategii comune de dezvoltare a personalității. Crearea atmosferei de colaborare este un indicator al schimbării în învățămînt și poate fi considerat un principiu și o condiție a activizării rezervelor personalității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași, 1997.
3. Stănculescu, E., *Sociologia educației familiale*, Editura Polirom, Iași, 1997.
4. Dumitru, Ion Al., *Dezvoltarea gîndirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara, 2000.
5. Clarke, P., *Comunități de învățare. Școli și sisteme*, Editura Arc, Chișinău, 2002.
6. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași, 2002.
7. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. Москва, Народное образование, 2001.
8. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Scifos, L., Handrabura, L., Crețu, N., Lîsenko, S., *Evaluarea în cheia gîndirii critice*, 2004.

Recenzenți:

dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. Pavel CERBUȘCĂ

Avantajele învățării prin colaborare și cooperare

Definițiile noțiunilor de *cooperare* și *colaborare* sînt multiple și complexe:

cooperare – faptul de a conlucra, colaborare sistematică a unor persoane;

colaborare – participare alături de alții la realizarea unei acțiuni sau a unei opere care se efectuează în comun;

cooperare – modalitate de a studia cu eficiență sporită o temă teoretică sau practică în echipă sau în grup, îmbinînd inteligența și efortul individual cu inteligențele și eforturile grupului;

colaborare – metodă de predare și învățare prin care elevii lucrează împreună, uneori în pereche, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă,

pentru a explora o temă nouă ori a lansa idei, combinații noi sau chiar inovații autentice;

cooperare – colaborare specifică în care se lucrează în grupuri mici; participanții sînt evaluați pentru muncă individuală, comunică între ei; activitatea este structurată.

La prima lectură toate aceste interpretări par a fi asemănătoare. Dacă însă se insistă asupra diferențelor, se poate stabili că învățarea prin cooperare este cel mai înalt nivel de colaborare. A colabora nu înseamnă altceva decît a participa alături de alții la realizarea unei sarcini, pe cînd a coopera – a conlucra sistematic cu alții.

Pregătirea elevului pentru integrarea activă în viața socială presupune și dezvoltarea competențelor de

relaționare și cooperare. Realizarea acestora implică:

- participarea la dezbateri, negocieri, rezolvări de probleme în grup;
- acceptarea și îndeplinirea unor sarcini sau responsabilități cu rezonanță socială;
- exersarea unor roluri în cadrul activităților de grup;
- participarea la stabilirea scopurilor și regulilor grupului;
- identificarea situațiilor care reclamă acțiune;
- luarea de decizii privind acțiunile pertinente diferitelor situații;
- influențarea persoanelor și instituțiilor în scopul soluționării unor probleme sociale;
- analizarea și aprecierea propriului comportament în grup;
- analizarea și aprecierea relațiilor interpersonale dintre membrii grupului;
- identificarea unor soluții pentru situații conflictuale;
- respectarea personalității celorlalți, legalității, ordinii sociale, drepturilor și libertăților cetățenești.

Aceste abilități au un impact deosebit în plan cognitiv, afectiv-atitudinal și comportamental, ceea ce este foarte important pentru societate.

De regulă, realizând o activitate, membrii unui grup se încadrează în una dintre următoarele tendințe:

- a) atmosfera de cooperare (când părțile implicate își văd scopurile congruente ori acestea coincid);
- b) atmosfera de competiție (când părțile implicate își văd scopurile ca fiind contradictorii).

Membrii grupului lucrează împreună pentru a atinge obiectivele fixate, scopul fiecăruia dintre ei fiind compatibil ori complementar cu scopurile celorlalți. În cazul competiției, așa cum subliniază Morton Deutsch, membrii grupului cred că pot să-și atingă scopurile doar dacă alți membri eșuează în acest efort.

Unii cercetători consideră colaborarea și competiția valori ale eficienței grupului. Alfie Kohn, spre exemplu, susține că „atunci când un grup încearcă să găsească soluții la o problemă, reușește s-o facă mai bine decât cei mai buni membri ai săi lucrează singuri”. Studiind fenomenul dat, M. Deutsch și R. M. Krauss au făcut următoarea deducție:



- coexistența cooperativă oferă mai multă siguranță partenerilor decât cea competitivă;
- comportamentul competitiv se bazează pe anumite „recompense”: materiale, de status în grupul respectiv, de imagine de sine etc.;
- cooperarea este favorabilă atât în interiorul grupului școlar (clasă) cât și ca formă de comportament între grupuri.

Diverse aspecte ale cooperării și competiției dintre grupuri au fost studiate din perspectiva influenței lor asupra performanțelor în procesul de învățare. S-a constatat că realizarea unei sarcini este stimulată mai mult de cooperare decât de competiție. Brown și Wade (1987) au comparat situații de cooperare în care rolurile diferă și sunt bine definite cu situații în care rolurile sunt similare sau nedeterminate, stabilind că mai favorabile pentru producția cognitivă sunt cele din urmă.

În școala tradițională competiția se cultivă atât direct cât și indirect. Spre exemplu, la o întrebare a profesorului ridică mâna mai mulți elevi, însă este întrebat numai unul, doar lui oferindu-i-se notă, deși și alții cunosc răspunsul corect. Mai mult, unii elevi își doresc ca cel ce răspunde să greșească pentru a avea ocazia să fie întrebați ei și să primească recompensa (notă, laudă, premiu). O astfel de viziune asupra procesului de învățământ generează un cadru propice formării unei atitudini concurențiale. De aceea considerăm că o activitate de echipă care permite, pe de o parte, implicarea tuturor elevilor și, pe de alta, oferirea unui feedback pozitiv celor ce-și îndeplinesc misiunea reprezintă o perspectivă optimistă.

Ideal ar fi să se utilizeze corect și optim cooperarea dar și competiția. Deutsch și Slavin relevă elementele practice ale unui asemenea echilibru, ultimul propunând o sumă de strategii pentru a spori eficiența și învățarea școlară. În lucrarea „Concursul jocurilor de echipă” autorii susțin următoarele: coechipierii încearcă să dezvolte potențialul fiecăruia, deoarece grupul nu va câștiga dacă măcar unul dintre membri va fi nepregătit.

Sugestive sunt rezultatele studiilor lui Neweth și Watchler (1983), Doise și Mugng (1981) sau cele ale lui Brown și Wade (1987): cooperarea nu înseamnă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spațiu social finalizat de o sarcină care le cere participanților să stabilească o interdependență funcțională.

Pedagogia contemporană plasează în centrul atenției personalitatea care tinde spre manifestarea maximală a capacității sale, orientată spre asimilarea noii experiențe, capabilă a alege conștient și responsabil. Dintre tehnologiile ce realizează acest obiectiv, învățarea cooperantă este cea mai eficientă.

Ideea instruirii în grup a apărut în anii 20 ai sec. XX, dar elaborarea tehnologiei învățării cooperante în grupuri mici a început în anii 70. Instruirea cooperantă este elementul esențial al abordării pragmatice a învățământului în filozofia lui J. Dewey; studii valoroase au fost lansate

și în Anglia, Canada, Germania, Australia, Irlanda, Japonia, Israel etc. Deși vizează principii și tratări comune, optica asupra acestui fenomen diferă de la o țară la alta.

Instruirea cooperantă cunoaște mai multe variante:

I. Tehnologia învățării în echipă, elaborată la Universitatea D. Hopking, SUA, având la bază câteva principii:

- recompensă unică;
- responsabilitate personală;
- posibilități diferențiate.

Respectiva tehnologie presupune patru modalități:

- a) învățarea cooperantă în grupuri mici (4 elevi). Sarcina se divizează, fiecare elev primind o parte din ea.
- b) învățarea în grup pe baza jocurilor. Este centrată pe competiția între echipe a câte 3 elevi de același nivel.
- c) învățarea individuală în echipe. Implică repartizarea sarcinilor conform rezultatelor testării, studiu independent.
- d) învățarea cooperantă a citirii și scrierii compunerilor creative. Este organizată diferit în funcție de anumite criterii.

II. Tehnologia învățării cooperante, elaborată de Elton Aronson (1978):

- grupuri a câte 6 persoane vor lucra cu materialul împărțit în fragmente;
- fiecare membru studiază un fragment;
- elevii ce studiază același fragment se convoacă în echipe de experți;
- elevii revin în grupurile inițiale și prezintă rezultatele.

III. Tehnologia „Învățăm împreună”, elaborată de D. Johnson și R. Johnson, Universitatea Minisota, 1987:

- clasa se grupează a câte 3-5 persoane;
- fiecare grup realizează o sarcină, parte a unei teme mai mari;
- activitatea comună a fiecărui grup și a tuturor contribuie la însușirea materiei în ansamblu.

IV. Tehnologia „Lucrul de cercetare în echipe”, elaborată de Shlomo Sharan, Universitatea Tel-Aviv, 1976:

- elevii lucrează individual sau în grup;
- se alcătuiește raportul general al grupului, prezentat ulterior clasei;
- pune accentul pe activitatea independentă.

În Republica Moldova aceste tehnologii se aplică cu succes, mai ales în învățământul preuniversitar.

Învățarea prin cooperare constituie un act specific:

- elevii lucrează în grupuri mici;
- activitatea este structurată;
- elevii sînt evaluați pentru munca individuală;
- este apreciat lucrul realizat de întregul grup;
- elevii comunică direct între ei – față în față;
- elevii învață să lucreze ca o echipă.

Pentru a crea un mediu adecvat învățării prin cooperare, este necesar a respecta trei condiții:

- 1) elevii trebuie să se simtă siguri, dar provocați;
- 2) grupurile trebuie să fie mici, pentru ca fiecare membru să aibă posibilitatea să contribuie cu ceva;
- 3) sarcina grupului trebuie să fie definită clar.

Învățarea prin cooperare presupune:

- participarea activă a elevilor;
- propunerea unor proiecte și întrebări interesante și provocatoare;
- solicitarea diversității de opinii și considerarea tuturor contribuțiilor drept valoroase;
- respectarea opiniei fiecărui participant;
- dezvoltarea abilităților de soluționare a conflictelor;
- valorificarea cunoștințelor și experienței anterioare;
- definirea exactă a obiectivelor și ghidarea activității grupurilor;
- utilizarea multiplelor instrumente de cercetare, materiale, informații.

Învățarea prin cooperare diferă de abordarea tradițională a învățării: elevii lucrează împreună, dar nu concurează. După J. Richardson, lecțiile fundamentate pe cooperare au câteva caracteristici generale:

- interdependență pozitivă;
- răspundere individuală;
- caracterul eterogen al membrilor și al grupurilor;
- conducere în comun;
- formarea deprinderilor sociale;
- rolul de observator al profesorului (care însă poate interveni cînd e nevoie);
- munca eficientă în grup.

Învățarea prin cooperare dezvoltă și educă un comportament prosocial care, conform „Dicționarului de psihologie socială” (1981), este „orientat spre valori sociale”. Construirea demersului didactic axat pe formarea unui astfel de comportament presupune proiectarea unor activități de învățare care să faciliteze integrarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor într-un profil adecvat rolului cetățeanului într-o societate aflată în continuă schimbare. Conduita pro-socială se conturează pe baza capacităților de inserție și participare la viața comunității. Antrenarea elevilor în anumite tipuri de activități cooperante conduce la cultivarea abilităților de relaționare, implicare, acțiune, ceea ce condiționează exercitarea unor roluri și responsabilități sociale.

Învățarea prin cooperare contribuie la înlăturarea lacunelor formației după „modelul unic”, stimulează efortul personal al elevului în îndeplinirea sarcinilor școlare, dar nu exclude prezența și activitatea educatorilor. Pentru a ști ce și cum să învețe, elevii trebuie să beneficieze de o îndrumare sistematică, pe parcursul căreia să poată dobîndi deprinderi, priceperi și capacități intelectuale, să fie pregătiți pentru studiu independent. Învățarea prin cooperare este practică astăzi paralel cu alte forme de organizare a instruirii. Ca urmare a cooperării

sau colaborării în cadrul grupului, elevii sînt solidari în alegerea țelului comun, își pun la încercare spiritul de răspundere și inițiativa.

Johnson și Johnson (1989) susțin că învățarea prin colaborare se soldează cu rezultate mai bune:

- performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- raționamente de ordin superior, înțelegere mai profundă și gândire critică;
- concentrare maximă și diminuare a comportamentului perturbator;
- motivație pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare;
- capacitate sporită de a vedea situația și din perspectiva celuilalt;
- relații mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, dexterități intelectuale, clasă socială sau condiție fizică;
- stare de confort psihologic, capacitate de adaptare;
- încredere în sine, bazată pe acceptare de sine;
- competențe sociale înalte;
- atitudine pozitivă față de materiile de studiu, profesori, manageri și alte persoane din școală.

Procesul educațional implică colaborarea, cooperarea dar și competiția. Trecerea de la competiție la colaborare necesită timp și efort atît din partea profesorului cît și a elevilor. În acest sens, cadrul didactic urmează:

- să propună situații de problemă care vor fi rezolvate în comun;
- să contribuie la consolidarea încrederii între membrii grupului prin cultivarea dorinței de a coopera;
- să motiveze inițiative reciproce;
- să minimalizeze tendințele de etichetare;
- să ofere elevilor ocazii de a participa împreună la diverse activități;
- să utilizeze mai multe interacțiuni cooperante, pentru a reduce tensiunea;
- să stabilească scopuri și obiective comune;
- să aprecieze aportul fiecărui participant;
- să mențină un contact favorabil succesului și interacțiunii pentru o perioadă de timp mai îndelungată;
- să creeze condiții pentru asigurarea unui climat afectiv-atractiv adecvat.

Pentru organizarea eficientă a colaborării, profesorul va da indicații cu privire la diviziunea muncii, va distribui rolurile (singur sau împreună cu elevii), va formula sarcini accesibile, va repartiza eficient timpul și va insista asupra respectării acestuia.

Deseori profesorii sînt tentați să monopolizeze discuția dintre elevi, dat fiind faptul că au mai multă experiență, știu să-și verbalizeze sentimentele etc. Profesorul însă trebuie să mențină echilibrul între controlul procesului și libertatea elevilor de a conduce discuția care, la un moment dat, poate devia. Dacă activitățile preconizate nu reușesc, înseamnă că elevii nu

au abilități de lucru în cooperare și misiunea profesorului este de a le dezvolta, recurgînd la cîțiva pași:

1. va propune sarcini care presupun ajutorarea episodică a colegilor de bancă;
2. va formula sarcini didactice care se îndeplinesc în perechi;
3. va pregăti cercetarea în grup, formînd echipe eterogene de 4 persoane ce vor conlucra pe parcursul a cîtorva săptămîni;
4. va stabili împreună cu elevii niște reguli de conduită în clasă;
5. va propune o activitate în grup, prin intermediul căreia elevii să se cunoască mai bine;
6. va menține la început o structură simplă și va trasa direcții clare, pentru ca apoi să treacă la structuri mai complexe;
7. va pregăti o listă cu sarcini pentru activități cooperante.

Studiile școlare constituie un mic capital inițial pe baza căruia omul continuă să învețe. Orice om cult este, în ultimă instanță, propriul său profesor. Pentru aceasta însă are nevoie să-și dezvolte abilitățile de cooperare și colaborare care-l vor ajuta să învețe de la alții făcînd ceva împreună.

Inteligența indivizilor interacționează generînd o **suprarațiune** (termen folosit de Napoleon Hill în analiza comparativă a biografiilor de succes din lume). Suprarațiunea apare din uniunea armonioasă a două sau mai multe persoane. Drept exemplu poate servi prietenia, dar și cooperarea eficientă dintre Henry Ford (inventatorul conveierului, al automobilului cu același nume), Thomas Edison (filozof; inventatorul telefonului, lămpii electrice, aparatului de filmat etc.) și Harvey Firestone (industriaș, creatorul companiei de producere a anvelopelor pentru automobile). Suprarațiunea poate apărea la orice grup de oameni ce-și unesc mințile pentru a realiza ceva împreună. Fiecare poate folosi ceea ce îi oferă ceilalți membri, devenind în așa mod mai creativ, mai inventiv, mai tolerant.

Abilitățile de colaborare și cooperare sînt absolut necesare fiecărui individ, pentru a fi util societății. Dezvoltîndu-le în școală, vom forma personalități puternice, deschise spre nou și schimbare, capabile să obțină performanțe cooperînd pe parcursul vieții cu diferite grupuri (la universități, în partide politice, la serviciu, în familie etc.).

Practica vieții dovedește că doar astfel de persoane vor putea face față viitorului, devenind oameni de succes.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționar Enciclopedic Ilustrat*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
2. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Peretti, A., *Educația în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.
4. Neculau, A., *A fi elev*, Editura Albatros, București, 1983.

5. Bantoș, A., *Pedagogie*, Editura ALL Educațional, București, 1996.
6. Albușescu, M., Albușescu, I., *Studiul disciplinelor socio-umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
7. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Chișinău, 2005.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996,
9. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
10. Monteil, J.-M., *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași, 1997.
11. Tănăsă, Gh., *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Editura Polirom, Iași, 1996.

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



Lilia **FRUNZE**

Liceul "A. Pușkin", mun. Chișinău

Lectura în școala alolingvă

Studierea limbii române în școala alolingvă se bazează pe formarea celor patru deprinderi integratoare: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea.

Activitatea de lectură constituie nucleul demersului didactic la această disciplină, reprezentând totodată veriga principală în dezvoltarea abilităților de comunicare. De aici și obiectivul major – formarea competențelor de stăpânire a limbii, care ar permite elevilor să-și continue studiile în vederea integrării lor socio-profesionale ulterioare.

În curriculumul de limba și literatura română, lectura se înscrie atât ca obiectiv specific disciplinei cât și ca metodă de studiere a acesteia de către alolingvi.

Orice text trebuie să fie accesibil, deoarece fără perceperea lui integrală, acesta există numai pe hârtie, nu trăiește. La nivelul școlii primare și al gimnaziului, textul preconizat de manual este lecturat în cadrul orei, fapt ce permite discutarea detaliată a fiecărui pasaj. Manualele oferă o gamă variată de texte, de aceea ar fi bine ca profesorii să recurgă la selectarea unor materiale care să contribuie la realizarea obiectivelor curriculare și să constituie o sursă pentru predarea și însușirea fenomenelor de limbă (vocabulary, structuri gramaticale). Textele pentru fiecare etapă (școală primară, gimnaziu, liceu) trebuie triate în așa fel încât să corespundă conținuturilor și obiectivelor curriculare.

Există mai multe etape de formare a competențelor lectorale, copiii urmînd să treacă succesiv prin fiecare. Atunci cînd nu s-a luat în vedere una dintre ele, elevul va regresa sau va bate pasul pe loc.

La prima etapă, elevul alolingv va fi familiarizat cu reprezentarea convențională a fenomenelor limbii române

în formă grafică. Specialiștii propun memorarea propozițiilor-dialog fundamentale, apoi exersarea citirii acestora. O asemenea modalitate de lectură ar trebui să se efectueze mai întîi cu toată clasa, elevii citind după profesor sau după un model. Urmează citirea în unison în grupuri mici, ceea ce îi ajută să evite capcanele unor combinații nefamiliare „sunet-ortografie”. Ulterior elevii vor fi rugați să citească individual (este foarte important să ne asigurăm că elevul citește textul cu adevărat și nu-l reproduce din memorie, recunoscînd cuvintele sau sintagmele inițiale). Profesorul va supraveghea activitatea, indicînd anumite cuvinte și cerîndu-le elevilor să le citească.

Prima fază a învățării lecturii corespunde, de obicei, cu treapta primară. La sfîrșitul acestei etape elevul alolingv este deja familiarizat cu sistemul și subsistemul limbii, cu reguli de utilizare în diverse situații. El poate folosi și transforma unele structuri gramaticale și, nu în ultimul rînd, cunoaște normele etice, tradițiile, istoria și cultura românilor.

La etapa a doua, elevii citesc materialul memorat, dar în combinații noi. Ei pot lectura modelele derivate din materialul propus, precum și povestiri și dialoguri recombinate. Acum se introduc itemi lexicali noi și structuri ușor adaptate, pentru a le oferi un exercițiu elementar în deducerea sensului din context. Această etapă este hotărîtoare în formarea deprinderilor ce vor determina modul în care elevii vor aborda ulterior lectura.

La cea de-a treia etapă, elevul trebuie antrenat într-o lectură mai intensă, sub îndrumarea profesorului. În timp ce instruirea continuă în noi zone de structură, vocabular și expresii, elevului i se va cultiva plăcerea cititului unui material simplu, narativ și convențional, ce dezvoltă o temă necomplicată, dar antrenantă. Dacă textul nu îl interesează, asimilarea lui este mai dificilă.

În ultimii ani există o anumită controversă între autorii de manuale: materialul destinat lecturii, adecvat respectivei etape, trebuie să trateze situații din aria de cultură a limbii materne sau a culturii românești? Atunci cînd se aleg situații comune elevilor din ambele culturi, materialul va fi de mare interes pentru toți.

La etapa a treia, elevul are nevoie de o anumită experiență

în recunoașterea rapidă a indiciilor structurali. El trebuie să-și dezvolte arta distingerii imediate a semnelor ce indică afirmația, negația, întrebarea și exclamația; cuvintele ce modifică sensul altor cuvinte; relațiile de timp, cauză și efect; enunțurile condiționale etc. La această fază ar fi binevenite culegeri suplimentare de materiale, folosite în paralel cu manualul.

La etapa a patra a învățării lecturii, activitățile de citire pot fi clasificate în intensive și extensive. Citirea intensivă vizează progresul ulterior în învățarea limbii, sub îndrumarea profesorului, iar citirea extensivă, dezvoltând ritmul propriu al elevului, este potrivit capacităților sale individuale. Citirea intensivă va asigura baza necesară elucidării dificultăților de structură și îmbogățirii vocabularului, un control mai sigur în vorbire și scriere. Elevii studiază schițe și fragmente de romane, alese în raport cu gradul de dificultate al limbii și, nu în ultimul rând, cu interesul pe care îl reprezintă pentru ei.

Pentru citirea extensivă va fi triat un material cu un nivel de dificultate mai redus decât cel pentru citire intensivă. Scopul citirii extensive îl constituie pregătirea elevului pentru o lectură fluentă în limba a doua, din plăcere. Acest obiectiv îl vom considera atins doar dacă elevul va începe să caute singur cartea românească.

Structurile din text îi vor fi deja cunoscute, iar vocabularul nou va fi introdus treptat, în așa fel încât sensul cuvintelor noi să fie dedus din context sau stabilit cu ușurință. Textele selectate trebuie să fie atractive, iar povestirile să se împartă în capitole nu prea lungi. Elevul alolingv învață acum să citească fără sprijinul profesorului (sprijin continuu), al cărui rol în acest moment este de a-i suscita interesul pentru citit.

Etapele a doua – a patra sînt binevenite pentru ciclul gimnazial. În aceste clase elevul demonstrează că a înțeles ceea ce a citit și poate fi încurajat să treacă la următoarea fază – cea de-a șasea care corespunde treptei liceale.

Dacă în etapa a patra profesorul îl obișnuiește pe elev să citească în mod individual, atunci în etapa următoare i se acordă o independență totală, propunându-i-se materiale neadaptate. Activitățile din clasă se vor baza pe citirea intensivă. Textul nu va mai fi doar citit, ci și discutat în detaliu. Unii profesori folosesc o procedură monotonă de citire și traducere cuvînt cu cuvînt. Lecția

devine plictisitoare, lipsită de scop și nu cultivă plăcerea citirii. Procedînd astfel, putem distruge acel „generator al plăcerii”, după cum numea Bertrand Schwartz textul.

Revenim la problema textului de manual. Capacitatea elevilor de liceu de a vorbi și a scrie în limba a doua va depinde de alegerea textelor de către profesor. Respectivul stadiu nu permite selectarea după semnificația lor istorică în dezvoltarea literaturii române. Elevul abia a absolvit ciclul gimnazial și scopul principal al lecturii trebuie să fie consolidarea deprinderilor de limbaj. Materialul ales ar trebui să fie similar celui destinat orelor de limba maternă: schițe, povestiri, piese, poezii accesibile, ale căror subiecte nu sînt prea dificile. Se presupune că adolescentul va putea trece la etapa a șasea de dezvoltare a lecturii indiferent de faptul dacă va continua sau nu studiul limbii a doua. El trebuie să se simtă destul de sigur pentru a-și alege o carte, o revistă sau un ziar și să le citească pentru propria plăcere și instruire, apelînd rareori la dicționar. Specialiștii în domeniu consideră că la acest nivel obiectivele curriculare sînt îndeplinite și elevul alolingv este capabil să citească fără dificultate, să comunice cu semenii, vorbitori de limba română, și să se integreze în societate.

Ajung oare elevii noștri la cea de-a șasea etapă a lecturii? Au ei nevoie să citească tot ce s-a menționat anterior? Răspunsul se lasă așteptat.

Consider că dacă deprinderea de a citi nu a fost formată la primul nivel și dezvoltată pe parcurs, limba nu a fost însușită așa cum ne-am dorit-o. Atunci cînd contactul cu limba și literatura română a avut loc nerespectîndu-se procesele sus-numite, elevul poate să-și cultive o atitudine negativă față de această materie.

Lectura este o tehnică fundamentală de muncă intelectuală, care în practica școlii devine o parte esențială a învățării, o activitate de studiu personală și formativă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Manual pentru o predare activă a limbilor*, București, 1974.
2. Purice, M., Guțu, V., *Limba română în școlile alolingve*, Chișinău, 1995.
3. Wilga, M. Rivers, *Formarea deprinderilor de limbă străină*, București, 1977.
4. *Limba și literatura română pentru școala alolingvă (ghid metodologic)*, Chișinău, 2000.
5. Cartaleanu, T., Cosovan, O., *Succesul demersului didactic la limba română*, Supliment al revistei „Didactica Pro...”, Nr. 3, 2002.
6. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*, Ghidul profesorului, Cartier educațional, Chișinău, 2003.
7. Șerban, V., *Metodica predării limbii române: curs intensiv pentru studenții străini*, București, 1980.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Tatiana CARTALEANU

dr. Al. BURLAC



Veronica **TRIFAN**

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Nu putem atinge perfecțiunea umană fără dragoste și tandrețe, locul cel mai potrivit pentru cultivarea lor fiind familia. Spațiul necesar întru armonizarea relațiilor dintre bărbat și femeie și, ulterior, întru educarea copiilor este casa părintească. Familia reprezintă un sistem alcătuit din mai multe personalități ce interacționează și ale căror comportamente, atitudini sînt interdependente și intercorelate. Ideile expuse sînt primordiale în contextul etnopedagogiei familiei și au stat la baza elaborării acestui articol.

În toate timpurile, idealul uman a fost văzut ca o armonie deplină între calitățile fizice și morale [3, p. 54]. Pedagogul rus Ușinski spunea: „Numai omul cu minte și inimă bună poate fi demn de încredere”, iar în folclorul românesc găsim: „Omul cu înțelepciune face numai fapte bune” și „Înțelepciunea bătrînilor – lumina tinerilor” [8, p. 83].

Creația populară orală îi atribuie persoanei numeroase trăsături, o caracterizare de cîteva cuvinte înglobează idei despre complexitatea și bogăția naturii umane. Or, calitățile tradiționale ale personalității, cum ar fi „fată cuminte și frumoasă” și „băiat voinic”, nu se rezumă doar la particularitățile sus-numite. Cumsecădenia, trăsătura esențială a unei fete frumoase, presupune și pricepere în toate. Prin urmare, sintagma „cuminte și frumoasă” constituie o valoare universală, deoarece este cea mai înaltă apreciere a unei fete din perspectivă populară, reprezentînd totodată modelul ideal de femeie. În mod analog, „băiatul voinic” constituie programul formării personalității bărbatului, formula generalizată a trăsăturilor lui pozitive.

Percepțiile general-umane despre frumos și bine sînt specifice multor etnii, toate apreciînd cumsecădenia, inteligența, hărnicia, sinceritatea, curajul, vitejia, mărinimia, noblețea, bunătatea.

În etnopedagogie prezintă interes încercarea de a clasifica virtuțile poporului după importanță. Astfel, prima pe scara valorilor se situează hărnicia, apoi inteligența, sănătatea, frumusețea, ospitalitatea. Scopul educației în familie viza anume cultivarea acestor calități. Din momentul nașterii băiatului i se ura: „*Acest băiat ce l-am ridicat să fie norocos și mintios, și voinic, și dragăstos, și sănătos, și învățat, și bogat, om de treabă*

Omul ideal ca model de educație în familie

și luat în seamă!” [5, p. 36], iar fetei: „*Această copilă să fie frumoasă, ... și femeie de treabă, și luată în seamă!*” [5, p. 38]. În prima rugăciune în cinstea nou-născutului acesta era binecuvîntat prin: „*să fii puternic, curajos, fericit, să-ți cinstești părinții, pe cei mai mari și pe cei bătrîni, să trăiești mulți ani și să ai copii*” [5, p. 31], iar cea dintîi urare a nașei sună în felul următor: „*Să fie voinic și frumos, să trăiască și să crească*” sau „*Să fie scump ca argintul, dulce ca mierea, bun ca pîinea, sănătos ca oul, rumân ca bujorul, atrăgător ca busuiocul și alb ca laptele*” [5, p. 32]. Componentele idealului uman se concretizau în cîntecele de leagăn, urări, strigături. Cîntecele de leagăn sînt foarte vechi și își au originea încă de la mamele romane, care își adormeau pruncii cu „nenia”. Astfel, băiatului i se cîntă: „*Nani-nani, puilul meu, / Ferici-te-ar Dumnezeu, / Să fii oacheș și frumos / Ca un soare luminos, / Fetele să te-ndrăgească, / Flori în calea ta să crească!*” [5, p. 17], iar fetei: „*Nani-nani, copiliță, / Draga mamei garofiță, / Că mama te-a legăna / Și pe față te-a spăla / Cu apă de la izvoare / Ca să fii ruptă din soare. / Nani-nani, draguliță, / Crește-ai ca o garofiță, / Să fii naltă trestioară, / Albă ca o lăcrămioară, / Blîndă ca o turturea / Și frumoasă ca o stea!*” [5, p. 18]. Cîntecul de leagăn are mai întotdeauna infiltrații folclorice. Fiind mai complex decît pare la prima vedere, el merită o atenție aparte în cadrul etnopedagogiei familiei. Pe de o parte, acesta îmbracă forma unui cîntecel, oarecum simplist (versuri scurte, ritm popular, rimă împerecheată etc.), avînd scopul de a-i aduce copilului liniștea și somnul. De obicei, cîntecul de leagăn prezintă un joc ingenios de cuvinte, preponderent diminutive, care dezmiardă auzul și inima, adormind copilul. Însă, la o analiză mai minuțioasă, atestăm că el este împresurat de simboluri, tematici, motive și idei universale. Pruncul este un centru al Universului care dirijează și chiar generează

Nicolae **SILISTRARU**

Institutul de Științe ale Educației

fenomene ale naturii: “copilul doarme: cerul e limpede, pământul e greu, stelele își acoperă ochii. Copilul se trezește: noaptea se prefăce în zi, toamna – în primăvară, vântul vorbește cu marea, munții pornesc înspre șes. Copilul pășește: se miră iarba, se miră orizontul, se miră pământul. Mama a sărutat copilul și pe locul sărutului au dat colte visele omenirii” [2, p. 241, apud I. Gheorghiu].

„Școala maternă” începe chiar din primele zile de viață ale copilului, de la cântecul de leagăn care-i transmite liniște și siguranță. Conținutul, forma artistică a acestuia corespund psihologiei celor mici, avînd o mare valoare instructivă, în epocile anterioare fiind pus la baza sistemului de educație.

Cîntecul de leagăn, ca și întreaga creație populară orală, servește drept sursă de inspirație pentru poeți, ceea ce ne demonstrează încă o dată ponderea lui în cadrul întregii literaturi. Grigore Vieru, sorbind din savoarea versului popular, a dat naștere unui cîntec de leagăn complex din punctul de vedere al mesajului, ridicîndu-l la înaltul rang de model literar: “*Pe-amintirea lui bunicu./ Pe nesomnul lui tătucu./ Pe un vers de Eminescu./ Pe pământul ce-l iubescu./ Să-l iubești și tu așa./ Hai, puui, nani-na*” [11, p. 99].

Purtătoarea unității virtuților morale ale familiei și neamului reprezintă femeia. Femeia este mamă, ocrotitoarea căminului, creatoarea acelei atmosfere imperceptibile în care sînt educate generațiile în creștere. Esența etică a familiei constituie spiritul de sacrificiu al mamei, abnegația, bunătatea și incomparabila ei iubire. „Apariția stelară a mamei pe cerul pruncului e înțîlnirea cu lumea în ceea ce are această lume mai frumos, mai pur și mai înălțător” [1, p. 87].

Idealul este, de fapt, un model, un exemplu de viață care cuprinde aspirațiile, expectanțele și finalitățile educației. Așadar, idealul feminin este întruchipat de mamă, bunică, soră, fiică. În acest context, o tînră trebuie să posede următoarele însușiri: să fie onestă, statornică, silitoare, grijulie, isteată, frumoasă și sănătoasă. Proverbul spune despre hărnicia fetei: „Sîrguința țese pînza”. „Logodnică de treabă” – concretizează idealul feminin în societate, semnificînd corectitudinea, inteligența, dibăcia, hărnicia, frumusețea, înțelepciunea, bunătatea fetei. O logodnică sîrguincioasă își pregătește zestrea singură: „o ladă cu pînze de in, cînepă, bumbac, prosoape; 12 perne, lăvicer și covoare lucrate de mireasă” [5, p. 47], iar mama o ajută. Aceste activități solidare, exclusiv feminine, desăvîrșesc chipul ideal al femeii. Conform opiniei populare, fata care nu poate toarce, țese și coase nu este bună de măritat.

Portretul fetei este de o rară frumusețe: subțirică, cu mersul legănat, cu glas plăcut, cu părul bălai, cu gură mică și buzele „dulci ca smochina”, cu „obrăjorii ca bujorii” și ochii „ca mura: “*De la piept pînă la brîu/Parcă e un spic de grîu./De la brîu pîn-la picioare/Parcă e privighetoare*”.

Imaginea femeii este conturată de bărbați cu o deosebită tandrețe, uneori chiar idealizată: “*Cîtă-i toată lumea largă/Nu-i ca mîndra mea de dragă./Cîtă-i lumea de întoarsă/Nu-i ca mîndra de frumoasă*”. Ea este îndrăgită nu numai pentru frumusețea-i fizică. Deseori accentul se pune pe hărnicia și priceperea ei la îndeplinirea diferitelor lucrări, pe „minte ei dezghețată”.

Tema fidelității în dragoste și familie ocupă un loc important în cîntecele lirice ale fetelor nemăritate. Uneori tinerii își sacrifică viața pentru a fi împreună (cîntecul „Zarzării”).

În poveștile populare idealul femeii este prezentat prin bătrînele, soții, mame, surori, fiice și nepoțele. Comparete cu soarele, cu primăvara, cu florile, cu zăpada, cu cîreșul în floare, cu revărsatul zorilor, ele sînt mărînimioase și nobile. Dorința cea mai sacră, scopul vieții femeii este aducerea pe lume a urmașilor și educarea lor demnă. Idealul matern este prezentat prin **femeia-pasăre** ca simbol al purității și păcii, al unirii familiale. Atunci cînd copiii lipsesc maica le duce dorul, îi plînge, deoarece aceștia sînt fericirea și dragostea ei („Cremene-voinicul”) [7, p. 51]. Deși transformată în pasăre, „sufletul îl avea tot de mamă” [4, p. 92]. Auzindu-și copilul plîngînd, îi cîntă cu jale. Pruncul la auzul cîntecului de leagăn matern se liniștește („Fata moșneagului și nucul din grădină”). Fiul plecat demult de acasă recunoaște bucatele materne: „Asta-i turtă coaptă de mama” („Cremene-voinicul”) [7, p. 57]. Respectivetele exemple demonstrează interdependența și empatia reciprocă mamă-copii.

Pe aceeași linie în povești este redată frumusețea sufletească: „Fata era cuminte, harnică și ascultătoare că le bucura inima bătrînilor de întinereau amîndoi” („Tudor cel Viteaz”) [7, p. 64]. Omul căzut la neceaz înduioșează atît de mult inima Ilenei Cosînzene, încît aceasta îi sare în ajutor „dăruindu-i un cal cu șase rînduri de aripi” [7, p. 86]. Prezentă este și intuiția feminină care simte răul ce se va abate asupra călătorului îndrumîndu-l pe calea cea bună.

O altă trăsătură comună este înțelepciunea fetelor simple. În „Fata ciobanului cea înțeleaptă” protagonista se dovedește a fi atît de deșteaptă, încît iese din încurcătură foarte ușor și uimește curțile domnești: ea vine la palat „nici călare, nici pe cărare, nici pe drum, nici pe alătură cu drumul, nici îmbrăcată, nici dezbrăcată, nici cu dar, nici fără dar” [4, p. 71]. Împăratul, impresionat de agerimea ei, o ia de soție, fata ajungînd la un statut înalt prin propria și singura putere: inteligența, “toate judecățile care au fost după aceea s-au făcut cu dreptate, încît toți vorbeau că fata cea înțeleaptă a ciobanului a ridicat dreptatea în scaunul domnesc” [4, p. 74].

Idealul femeii ca mamă, soție, gospodină poate fi prezentat sub forma unui „Cod feminin” alcătuit din proverbe populare ca modele educative: „*Femeia curată te îndeamnă la viață*” – puritatea feminină este o sursă de sănătate și trai demn. „*Cămașa bărbatului e cîntea*

femeii”, „În casa unde se mătură, dormi cu plăcere” reflectă abilitatea de gospodină, „Femeia bună îi aur și argint” – postura de educatoare a copiilor și păstrătoare a familiei, calități de neînlocuit. „Femeia vede chiar unde bărbatul abia zărește” denotă istețimea feminină superioară bărbatului. „Femeia cinstită e coroana bărbatului”, „Femeia harnică ține casa cu fusul”, „Femeia înțeleaptă își zidește casa” expun ideea că hărnicia și înțelepciunea contribuie la o viață bună sub un acoperiș fericit. În familie femeia constituie fluidul vital al continuității, al dragostei.

În pedagogia populară maternitatea este considerată drept valoare socială supremă, izvor al perpetuării vieții pe pământ, arhitectul suprem al omenirii. „Tot ce e viu pe lume are mamă” [2, p. 244]. Femeia-mamă este preamărită de toate popoarele, deoarece este unica care manifestă față de copil cea mai sinceră dragoste, o afecțiune dezinteresată. Aceste idealuri sînt exprimate de înțelepciunea populară: „Graiul copilului îl poate înțelege numai mama”.

Atitudinea părinților față de copil se fundamentează pe sentimentul firesc al dragostei, sentiment ce generează binele, sublimul, puterea, cordialitatea și bucuria. Totul constă în simțul măsurii, în îmbinarea dragostei părintești cu exigența și respectul față de personalitatea copilului. Mama trebuie să antreneze odraslele în îndeplinirea unor însărcinări încă din fragedă copilărie, la început sub supravegherea și dirijarea ei, ca ulterior acestea să fie efectuate în mod independent. Ajutorul acordat mamei, chiar dacă nu este substanțial, poartă un caracter educativ și pregătește copiii către viață. De aceea, educația trebuie să înceapă de timpuriu.

O mamă se poate considera fericită numai atunci cînd și-a atins scopul. Și dacă a reușit să crească oameni generoși, buni gospodari și săritori la nevoie, atunci ea, pe lângă faptul că și-a îndeplinit obligațiunea față de copii și societate, și-a înveșnicit numele în memoria acestora, rămînînd omul cel mai scump și cel mai drag.

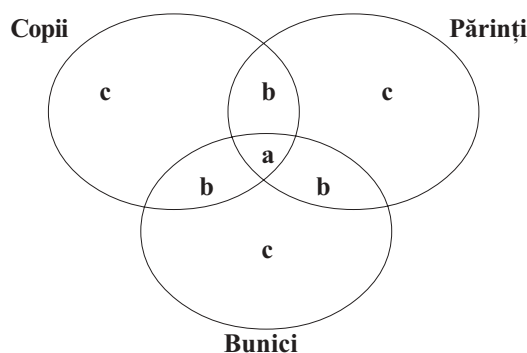
Rolul mamei în educarea copilului este hotărîtor, dar nu unic. Furnizori de resurse în procesul de constituire a sinelui sînt și tatăl, și bunicii. În general, familia românească a evoluat de-a lungul istoriei ca o matrice psihosocială cu stabilitate marcată, bazată pe principii sincrone și complementarității rolurilor masculine și feminine.

În pedagogia populară tatăl ocupă un loc deosebit. Rolul său pedagogic se evidențiază prin autoritate și grija pentru numele și bunăstarea familiei, nu prin acțiuni educative practice. „Tata, de obicei, în familia românilor basarabeni este mai sever, mai puțin gingaș” [9, p. 195]. În creația populară implicarea tatălui în formarea copiilor este prezentată mai mult ca factor moral: îi apără, îi protejează de necazuri. „Tata ține la mine. Dacă ar auzi pe altcineva un om străin vorbind despre mine în felul acesta l-ar stropși în bătaie” [10, p. 154]. Atunci cînd băiatul pleacă în lume îl sensibilizează și îl îndrumă cu sfaturi utile: „să

fii cuminte, fiule. Nu lăsa să ți se strecoare oameni răi în suflet” [10, p. 484].

Aportul mamei la educație este primordial; cel al tatălui – complementar și deosebit. Nu putem însă ignora mecanismele prin care bunicii influențează evoluția structurilor de personalitate. Bunicii sînt purtătorii unei note specifice în contextul educației familiale, cei mai activi subiecți. În anumite cazuri, rolul bunicii în creșterea nepoților echivalează cu cel al mamei, iar rolul bunicului – este mai pronunțat decît cel al tatălui. Locul lor în pedagogia populară este determinat de axioma potrivit căreia oamenii în vîrstă, cu o bogată experiență de viață, sînt cei mai buni educatori. Interrelaționarea tinerilor cu bătrînii este expusă în zicala: „Ascultă-i pe bătrîni și învață-i pe cei tineri”. Cei educați ulterior vor fi și ei educatori. Un perpetuum mobile, aceasta este corelația între generații. Bunicii îi iubesc pe nepoți mai mult decît pe propriii copii, fapt ce constituie laitmotivul, imboldul unei atenții sporite a bunicilor față de nepoți. Grație inteligenței și experienței de viață rolul lor educativ este incontestabil.

Bunicii, părinții, copiii – aceste trei generații simbolizează punctele de interferență între diverse modele culturale, între diferite moduri de a vedea și înțelege realitatea socială. Viziunile lor implică dimensiuni, tensiuni și conflicte constructive sau distructive. Raporturile intergeneraționale sînt marcate atît de valori comune cît și de elemente autohtone, traduse în atitudini, comportamente și stiluri de viață adoptate (vezi schema):



a = zona de convergență între cele trei modele culturale;

b = zona de convergență între cele două modele culturale;

c = zona de manifestare a propriului model cultural [6, p. 165].

Dacă societatea tradițională este relativ rigidă în materie de stabilitate a valorilor, tip de familie sau stil de viață, societatea modernă remodelează fundamentul familiei, conferindu-i noi roluri și destinații. Pentru a urmări aceste modificări în mediul rural, am realizat o cercetare în satele Tătăraști și Scoreni, r. Strășeni, cu scopul de a stabili care sînt diferențele de roluri între

bărbat și femeie în cuplu, care este atitudinea lor față de schimbarea modelelor și stereotipurilor, ce semnificație au obiceiurile și valorile tradiționale în educația din familie. La sondaj au participat 25 de familii care au fost rugate să-și expună părerea față de noțiunile: „familie”, „ideal uman”, „educație”, „tradiții”. Rezultatele obținute ne-au demonstrat că tradițiile și valorile populare se promovează puțin în familie și că nu există o legătură strânsă între generații.

Femeia societății contemporane se află într-un accentuat proces de depășire a tradiționalului. Acest fapt se datorează emancipării și schimbării rolurilor și diviziunii muncii în cadrul cuplului. Însă, cu toate transformările ce au loc, familia contemporană rămâne o instituție socială importantă și cu un mare rol educativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botezatu, E., *Patosul patriotic și internaționalist al poeziei*, Editura Literatura artistică, Chișinău, 1979.



Nelly CIUBOTARU

Liceul Teoretic "Constantin Negruzzi", mun. Chișinău

Experiența e începutul învățării.

Dacă una dintre problemele centrale ale evaluării școlare este cea a caracterului său obiectiv, atunci lucrurile trebuie abordate și din perspectiva factorului subiectiv. Astfel vom stabili în ce mod și în ce sens obiectivitatea evaluării este afectată de intervenția factorilor subiectivi. Cele mai multe dezbateri și dispute se plasează tocmai în zona influențelor exercitate de evaluator (privit ca personalitate concretă), influențe considerate adeseori virtuale surse de distorsiune a rezultatelor evaluării. În acest caz, problema este nu de a minimaliza sau exagera efectul factorilor subiectivi, dar de a analiza în ce direcție, limite și mod cei implicați pot influența corectitudinea aprecierii. Sintetizând considerațiile făcute, propun în continuare un concept operațional al evaluării școlare, ca fundament teoretic al unei investigații concrete. Firește, nu voi curprinde toate aspectele și nici nu detaliez fiecare dimensiune a acesteia. Mă voi referi la *atitudinea*

2. Botezatu, E. N., *Poezia și folclorul: puncte de joncțiune*, Editura Știința, Chișinău, 1987.
3. Comenius, I., A., *Izbranîe pedagoghiceschie socinenia*, vol. II, *Pedagoghica*, Moscova, 1982.
4. *La izvoare*, Editura Hyperion, Chișinău, 1991.
5. Marian, S., Fl., *Nașterea la români*, Editura Polirom, București, 2000.
6. Mitrofan, I., Ciupercă, C., *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, București, 1998.
7. *Povești populare moldovenești*, Editura Literatura artistică, Chișinău, 1988.
8. Silistraru, N., *Aspecte filozofice în pedagogia populară în Filozofia educației – imperative căutări, orientări. Simpozionul internațional, UPS „Ion Creangă”*, Chișinău, 1997.
9. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Chișinău, 2003.
10. Stancu, Z., *Descult*, Editura pentru literatură, București, 1968.
11. Vieru, Gr., *Cel care sînt*, Chișinău, 1987.

Factorii subiectivi ai evaluării

elevilor față de evaluare – componenta cea mai importantă sub raportul impactului asupra formării personalității educabililor. Studiarea ei se impune atât ca obiectiv pedagogic cât și ca factor subiectiv care, odată constituit, influențează însăși calitatea evaluării. Ideea centrală este că evaluarea școlară înseamnă un proces de interacțiune ce are loc într-un câmp psihosocial (relații interpersonale, motivații, reprezentări, mentalități și atitudini).

O abordare experimentală: atitudinea elevilor față de evaluarea școlară

Am efectuat acest experiment psihopedagogic în scopul completării informațiilor privind atitudinea elevilor față de evaluare și aportul lor la realizarea unei evaluări obiective. Ipotezele experimentului mi-au fost sugerate de concluziile investigației prin chestionar și anume:

- a) O bună parte a aspectelor negative ale atitudinii elevilor față de notarea școlară (neîncrederea în obiectivitatea acesteia, contestarea unor note, reacțiile de teamă sau descurajare etc.) se datorează necunoașterii (sau cunoașterii lacunare) a criteriilor de apreciere și a obiectivelor pedagogice de realizat;
- b) Atitudinea elevilor se formează și în funcție de gradul și modul de participare în actul evaluării/ autoevaluării. Atunci când sînt antrenați în proces se evidențiază tendința de a le califica drept favorabile, pozitive, energizante. Atunci când evaluarea se face din exterior, impersonal, fără

implicarea elevilor în stabilirea și acordarea notelor, aceasta este catalogată ca nefavorabilă, negativă, cu efecte inhibitoare;

- c) Atît părerea elevilor despre caracterul obiectiv/subiectiv al evaluării cît și obiectivitatea evaluării sînt influențate de modalitatea examinării (verificării). În general, opinează respondenții, subiectivitatea profesorilor și a elevilor se manifestă, în special, în cadrul probelor orale. De asemenea, lucrările scrise (extemporalele etc.), aplicate fără ca elevii să fie anunțați („prin surprindere”), sînt considerate drept neobiective și nesemnificative.

Proiectarea cercetării

Atitudinea elevilor față de evaluarea școlară a fost cercetată:

1. ca factor ce are repercusiuni asupra calității evaluării, lăsîndu-și amprenta pe criteriile de apreciere, pe corectitudinea și obiectivitatea acesteia;
2. ca efect al metodelor, tehnicilor și criteriilor folosite în evaluarea școlară;
3. ca obiectiv pedagogic al procesului de învățămînt („formarea atitudinii pozitive a elevilor față de sistemul evaluării școlare”).

În fond, evaluarea școlară implică raporturi interumane, ghidate de valori pedagogice și sociale.

Atitudinea față de evaluarea școlară – trăsături specifice

- Atitudinea față de evaluarea școlară desemnează modul de interpretare a notelor și a celorlalte mijloace de apreciere de către elevi;
- Atitudinea are un caracter dinamic, ea apare și evoluează în strînsă legătură cu procesul instructiv-educativ;
- Atitudinea față de evaluarea școlară poate fi relevantă atunci cînd manifestările dobîndesc un caracter constant și se reflectă în comportamentul elevilor, devenind factor motivațional.

Opinia elevilor despre caracterul obiectiv/subiectiv al notării – indicator al atitudinii referitoare la relația dintre nivelul de pregătire și nivelul notelor.

În scopul identificării respectivei dimensiuni prin intermediul chestionarului, am stabilit următorii indicatori:

1. Măsura în care notele reflectă cunoștințele elevilor – indicator urmărit pe cinci grade de intensitate: foarte mult, mult, puțin, foarte puțin, deloc;
2. Măsura în care notele sînt influențate de factori nespecifici – indicator studiat prin cinci factori subiectivi, fiecare fiind urmărit pe cinci grade de intensitate (foarte mult, mult, puțin, foarte puțin, deloc).

Factori	Intensitatea				
	Foarte mult	Mult	Puțin	Foarte puțin	Deloc
Note primite la biologie	5	4	3	2	1
Note obținute la celelalte materii	5	4	3	2	1
Disciplina elevului la ora de biologie	5	4	3	2	1
Dispoziția profesorului	5	4	3	2	1
Simpatia sau antipatia față de unii elevi	5	4	3	2	1
Alte motive	5	4	3	2	1

3. Caracterul constant al evaluării – indicator care a vizat poziția elevilor privind constanta aplicării criteriilor de evaluare prin intermediul a trei întrebări cu răspunsuri dihotomice: *da* sau *nu* (dacă sînt atestate situații în care profesorul acordă note mai mari sau mai mici ca de obicei).
4. Șansa (norocul) în notare – indicator cu rolul de a confirma sau infirma informațiile obținute pe baza indicatorilor anteriori, urmărit pe cinci grade de intensitate: foarte mult, mult, puțin, foarte puțin, deloc.

Exigența în autoapreciere și evaluarea celorlalți:

1. Exigența profesorului (două variante): este necesară; nu este necesară. Pentru completarea informațiilor la acest indicator, a fost solicitată motivarea alegerii.
2. Exigența față de sine și față de colegi.
3. Exigența elevilor față de profesor.

Ultimii doi indicatori au fost desemnați prin relația dintre notele acordate de profesor și cele acordate de elevi, stabilindu-se în ce măsură acestea coincid sau nu.

Evaluarea colegilor în funcție de rezultatele anterioare:

1. Determinarea raportului între efortul depus și valoarea notelor obținute (elevii slabi obțin, de regulă, note mai mici, iar cei buni – note mai mari).
2. La o evaluare obiectivă elevii cu o reușită scăzută pot obține note mai mari, iar cei buni – note mai mici, corespunzător efortului depus.

Reacțiile elevilor față de notele școlare:

1. Nota are efect stimulator.
2. Nota are efect inhibitor și demoralizator.

3. Nota creează teamă față de obiectul de studiu.
4. Nota nu are nici un efect de influență.

Opinia elevilor despre caracterul necesar al sistemului de notare și despre rolul notei în pregătirea lor:

1. Opinia elevului cu privire la necesitatea sistemului de notare.
2. Opinia elevului cu privire la consecințele unei evaluări fără note.

Elaborarea chestionarului sociologic

La alcătuirea chestionarului am folosit o diversitate de întrebări.

1. Din punctul de vedere al conținutului informațiilor solicitate:
 - a) întrebări factuale, care cer date concrete, nu păreri;
 - b) întrebări de opinie, în care răspunsul cuprinde date de ordin subiectiv.
2. Din punctul de vedere al genurilor de răspunsuri solicitate:
 - a) întrebări închise, în care răspunsul se alege (una sau două variante corecte) dintr-o serie de răspunsuri formulate;
 - b) întrebări deschise, cu răspunsuri formulate de elev;
 - c) întrebări mixte.
3. Din punctul de vedere al locului și rolului întrebărilor în structura chestionarului:
 - a) întrebări introductive, care au rolul de a „încălzi atmosfera”;
 - b) întrebări de bază;
 - c) întrebări complementare, care conțin și informații suplimentare;
 - d) Întrebări cheie;
 - e) Întrebări filtru.

Ipotezele, variabilele și grupurile experimentale

În baza constatărilor enunțate anterior, mi-am propus să efectuez un experiment psihopedagogic care să permită estimarea mai riguroasă a factorilor ce influențează atât caracterul obiectiv/subiectiv al aprecierii cât și atitudinea elevilor față de actul evaluării.

În experimentul dat *variabilele independente* sînt, de cele mai multe ori, mijloacele specifice de acțiune ale profesorului (o nouă metodă, un mod de structurare a cunoștințelor, un anumit tip de relație cu elevii, o formă de organizare a predării și învățării etc.), iar *variabilele dependente* – modificările așteptate (pronozate) în comportamentul elevilor, în gradul și calitatea însușirii cunoștințelor, în creșterea eficienței procesului de învățare.

Scopul psihopedagogic al experimentului nu este doar unul explicativ, ci și aplicativ – el urmărește o ameliorare, o mai bună realizare a obiectivelor propuse.

- a) *Grupul experimental*, pe care s-a intervenit cu schimbările determinate de variabilele independente, l-a constituit o clasă de elevi (a IX-a), vizată fiind disciplina *Biologie*;

- b) *Grupul de control* (martor) a fost, desigur, o clasă de același nivel și de profil, aleasă pe criteriul unei cât mai mari asemănări cu clasa experimentală. La acest grup nu s-a realizat nici o schimbare în modul de desfășurare a evaluării, păstrîndu-se situația „normală”.

Interpretarea rezultatelor s-a produs prin compararea grupurilor și etapelor experimentului și a cuprins:

- compararea stării inițiale cu starea finală (postexperimentală) a variabilelor dependente la grupul experimental;
- compararea stării inițiale cu starea finală a variabilelor dependente la grupul de control;
- compararea stării finale a variabilelor dependente la grupul experimental cu starea finală a variabilelor la grupul martor.

Înainte de începerea experimentului, nivelul variabilelor dependente a fost studiat la ambele grupuri, pentru a constata dacă nu există diferențe prea mari, care ar vicia calitatea de „martor” a grupului de control. După cum am arătat, cele două clase de elevi au fost selectate astfel încît nivelul și componența lor să nu acționeze ca o „variabilă străină” care ar influența corectitudinea concluziilor.

1. *Etapă inițială* sau preexperimentală a inclus:
 - selectarea celor două grupuri (clase), experimental și de control;
 - studierea variabilelor dependente în starea lor inițială, preexperimentală prin aplicarea chestionarului de atitudine și prin înregistrarea situației privitor la notele obținute de elevi anterior.
2. *Etapă experimentală* a presupus o intervenție cu variabile independente la grupul experimental, în timp ce la grupul de control situația a rămas neschimbată.
3. *Etapă finală* sau postexperimentală a constatat în reevaluarea stării variabilelor dependente atât la grupul experimental cât și la cel de control. Practic, s-a aplicat din nou chestionarul de atitudine și s-au înregistrat notele obținute de elevii celor două clase după desfășurarea experimentului.

Consemnarea, analiza și interpretarea datelor

Pentru început, consider că prezintă interes expunerea unor reacții din partea elevilor și evoluții ale procesului de evaluare, așa cum au fost consemnate la grupul experimental. Am constatat că:

1. În prima fază a experimentului, elevii erau în dificultate la acordarea de note colegilor și, mai ales, lor înșiși, chiar dacă luaseră cunoștință de criteriile (inclusiv „baremele”) de evaluare a probelor scrise. Diferențele între notele acordate de profesor și cele date colegilor s-au situat între 1 și 3 puncte. În ceea ce privește autoevaluarea, nu a acționat o „logică” anume: unii elevi își acordau o notă mai mică, alții (majoritatea) – una mai mare decît cea a profesorului.

2. Datorită acestor diferențe, în prima fază a experimentului notele acordate de elevi colegilor sau lor înșiși nu au fost luate în considerare (nu au fost trecute în registru), dar s-au purtat discuții în jurul celor constatate. Treptat, prin raportarea permanentă la obiectivele și criteriile de evaluare s-a ajuns la un anumit acord. Pe măsură ce diferențele s-au diminuat (fără ca profesorul să impună modificarea notelor), notele acordate de elevi au început să fie consemnate în catalog.
3. Încurajați de aceste rezultate, elevii au cerut să verifice lucrările. Folosind „baremele” de corectare, ei analizau fiecare răspuns, acordau punctajul corespunzător și în final stabileau nota. S-a procedat în același mod și la corectarea lucrărilor semnate de colegi, mai ales în cazuri speciale (elevi buni cu lucrări slabe, elevi slabi cu lucrări bune).
4. Timpul limitat nu a permis corectarea repetată a tuturor lucrărilor. Dar, recurând la „autocorectarea” și corectarea sistematică a lucrărilor colegilor, pe parcursul mai multor lecții, la mijlocul trimestrului, diferența dintre notele acordate de profesor și cele acordate de elevi nu depășea 0,5-0,7 puncte.
5. La aplicarea reluată a metodei aprecierii obiective s-a constatat o obiectivare evidentă a interevaluării, o influență mai redusă a „clișeelelor” de apreciere, a „prietenilor” sau a ierarhiilor clasei, precum și o vizibilă ameliorare a autoevaluării.

Concluzii generale cu privire la atitudinea elevilor față de evaluarea școlară

Sintetizând informațiile pe fiecare dimensiune a conceptului, luând în considerare și modul de asociere a datelor între diferite dimensiuni, se pot formula următoarele concluzii cu caracter general:

- convingerea elevilor că sînt apreciați pentru aspectul cantitativ al răspunsului generează învățare mecanică, reproducere de noțiuni, lipsă de încredere în forțele proprii;
- prezența unor criterii subiective în notare perturbază sistemul de evaluare și autoevaluare, îi obișnuiește pe elevi cu caracterul imprevizibil, surprinzător al notei.

Concluziile investigațiilor asupra atitudinii elevilor față de actul aprecierii confirmă faptul că acțiunea factorilor subiectivi este o realitate a evaluării școlare. În acest context, controlul factorilor subiectivi devine indispensabil unei evaluări obiective și formative, care să orienteze mai bine elevii și să ofere feedback-ul de reglare și autoreglare în procesul învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrzea, C., *Domenii și procedee de evaluare*, în *Analiza de învățămînt. Componente și perspective*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
2. Clemence, A., *Teoriile disonanței cognitive*, în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași, 1996.
3. *Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
4. Gagne, R. M., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
5. Harănguș, C., *Intuiție și cunoaștere*, Editura Facla, Timișoara, 1980.
6. Lindeman, R.H., *Evaluare în procesul de instruire*, în *Psihologia procesului educațional*, sub redacția Joel R. Davitz și Samuel Ball, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

Aspecte ale orientărilor axiologice la studenți

The necessity of values' promotion within the university courses/disciplines is emphasized by axiological dimension of the university curriculum as well as by the investigated students' conception.

Stabilirea valorilor promovate în învățămîntul universitar se înscrie în cadrul unei abordări complexe a funcțiilor educației. Pornind de la ideea că școala nu-i „o insulă a viitorului, care există în lumea contemporană”, John Dewey ține să atribuie educației rolul de „organ al transplantării culturii” și „al reconstrucției vieții sociale”. Astfel, se relevă una dintre funcțiile principale ale educației – cea *axiologică*, care are în vedere formarea capacității de a aprecia valorile societății, din toate

domeniile, prin procesul de transmitere a acestora în mod selectiv și organizat pentru a fi receptate și valorificate creativ de către individ.

Realitatea socială impune viitorului absolvent al universității o formare profesională corespunzătoare. Totodată, activitatea universităților nu se limitează la instruirea elitelor profesionale prin simpla asimilare a componentelor culturii, ci oferă studenților, în primul rînd, pregătire pentru a aprecia și promova valorile culturale, morale, juridice, politice etc.

Or, funcția axiologică a educației necesită a fi luată în considerare în învățămîntul superior prin însușirea, crearea și descoperirea valorilor în cadrul cursurilor/disciplinelor de studiu; prin dezvoltarea competenței

axiologice și formarea capacității de a discerne valorile de nonvalori; prin sesizarea apariției unor noi valori și depistarea noilor conexiuni în sistemul de valori, însoțită de capacitatea de reglare și adaptare a comportamentului la acestea; prin adevăzarea la sistemul de valori.

În prezent, strategiile de formare a specialiștilor în spațiul universitar acoperă în special sfera cognitivă, cea axiologică fiind puțin abordată sau tratată în limitele educației morale. Li se vorbește oare studenților despre personalitate, despre rolul și importanța valorilor în societate; se accentuează necesitatea de a manifesta „bunătațe”, „sinceritate”, „perseverență”, „bunăvoință”, „empatie”? Credem că insuficient, altfel societatea actuală nu ar cunoaște atâtea probleme și nu ar perpetua „răul”, „minciuna”, „aroganța”, „trufia” etc. Cu certitudine, nici un profesor nu dorește să le cultive studenților valori formale, neautentice, dar efectul educației axiologice, realizată indirect în cadrul universitar, este de multe ori tocmai acesta.

De aici conchidem că reușita educației axiologice depinde în mai mare măsură de factorii exteriori decât de cei care acționează în interiorul sistemelor educaționale, dar abordarea acestei problematici nu trebuie evitată în spațiul universitar.

A face educație axiologică înseamnă a promova valori și, concomitent, a propune altele noi, pentru a fi însușite.

Pentru a realiza acest lucru este necesar să cunoaștem nivelul cunoștințelor celor instruiți. Ne-am propus, astfel, să elucidăm aspectele orientărilor axiologice la studenți și nivelul corespunderii acestora comenzilor sociale.

În urma efectuării unei anchete pe bază de chestionar în cadrul UPS „Ion Creangă” (anul I – 105 studenți și anul II – 102 studenți), am constatat că majoritatea respondenților înțeleg tangențial noțiunea de valoare, asociindu-i următoarele caracteristici: *principiu de care se conduce omul în viață; bunurile materiale și spirituale acumulate de o societate; necesitatea unei persoane; trăsătură definitorie a unei persoane; termen de înaltă importanță socială; puterea supremă; un bun demn de mândrie; calitate recunoscută în timp; valoarea este educație* etc. Dar simpla cunoaștere și înțelegere a noțiunii nu este de ajuns, mai e nevoie de respectarea și promovarea valorilor. Pornind de la ideea *valoare înseamnă educație*, am încercat să sintetizăm opiniile studenților referitoare la relația dintre educație și valori (73 de studenți din anul I (69,5%) și 59 studenți din anul II (57,8 %)). Informațiile obținute au demonstrat că respondenții percep corect această relație. Răspunsurile lor au fost clasificate în funcție de ponderea acordată fiecărei componente în cadrul relației: *educația generează valori; valorile preced educația; educația și valorile se completează reciproc* (vezi tabelul 1).

Tabelul 1

Ponderea acordată educației și valorilor în cadrul relației dintre ele

	Educația generează valori		Valorile preced educația		Educația și valorile se completează reciproc	
	nr. opțiunilor	%	nr. opțiunilor	%	nr. opțiunilor	%
anul I	35	33,3	21	20	17	16,2
anul II	39	38,2	12	11,8	12	11,8

4 studenți din anul II au atribuit câte 2 caracteristici relației educație-valoare. Ceilalți, 26 din anul I și 40 din anul II, nu au descris relația dată sau au negat existența ei (6 studenți din anul I și 3 studenți din anul II), considerând că:

- *educația ține de copilărie, iar valorile le putem crea* (anul I și anul II);
- *educația ne este oferită de părinți, pe când valorile le însușim singuri* (anul I);
- *educația este una pentru toți, iar valorile diferă de la o persoană la alta* (anul II).

Explicația acestei stări de lucruri poate fi găsită, după părerea noastră, atât în orientarea axiologică greșită a studenților cât și în neînțelegerea importanței și efectelor valorilor asupra personalității.

Necesitatea abordării valorilor în cadrul cursurilor/disciplinelor universitare este confirmată de 101 studenți din anul I (96,2 %) și 91 din anul II (89,2 %), doar 4 studenți din anul I și 11 din anul II nu sînt de acord, argumentînd astfel:

- *valorile nu sînt necesare* (anul I);

- *încercarea de a reorienta valorile studenților implică doar depersonalizarea acestora* (anul I);
- *e o pierdere de timp* (anul I și anul II);
- *sînt cunoscute deja toate valorile* (anul II);
- *valorile nu sînt utile în societatea noastră* (anul II);
- *valorile se formează de la sine* (anul II);
- *mediul este factorul ce contribuie la formarea valorilor* (anul II).

Se observă o creștere de la anul I la anul II cu 7% a numărului de studenți care optează împotriva promovării valorilor în spațiul universitar. Deși a fost înregistrată o majorare neînsemnată, urmează a fi indentificați factorii ce au condus la o atitudine negativă privind abordarea acestui subiect în cadrul disciplinelor/cursurilor universitare.

Argumentele avansate de respondenți pot fi structurate în 3 categorii: orientate spre *dezvoltarea personală*; orientate spre *progresul societății*; orientate spre *perpetuarea valorilor* (vezi tabelul 2).

Tabelul 2

Structurarea argumentelor avansate de studenți pe categorii de orientare

	Dezvoltarea personală		Progresul societății		Perpetuarea valorilor	
	nr. argumentelor	%	nr. argumentelor	%	nr. argumentelor	%
anul I	34	32,4	15	14,3	26	24,8
anul II	28	27,5	9	8,8	16	15,7

Prima categorie sintetizează argumentele ce se referă la propria dezvoltare, cunoașterea și respectarea valorilor, identificarea aspectelor pozitive în viață. Studenții subliniază necesitatea abordării subiectului în cadrul cursurilor universitare pentru:

- a cunoaște mai multe despre valori (16 studenți din anul I și 14 din anul II);
- a ne îmbogăți spiritual (1 student din anul I și 1 din anul II);
- a ne putea aprecia la justa valoare (2 studenți din anul II);
- a ne orienta spre ceea ce este mai bun în viață (3 studenți din anul I și 3 din anul II);
- a ne cunoaște pe noi înșine și a ne putea respecta (1 student din anul I și 2 din anul II);
- a ne forma ca personalitate (6 studenți din anul I și 3 din anul II);
- a deveni specialiști și oameni buni (1 student din anul II) etc.

A doua categorie, argumente orientate spre progresul societății, menționează aportul valorilor la dezvoltarea culturală a societății. Prezentăm răspunsurile:

- a atribui valoare societății (4 studenți din anul I);
- a putea transmite valorile noastre și altor popoare (3 studenți din anul I);
- a fi respectate de toți membrii societății (4 studenți din anul I și 2 din anul II);
- a crea o lume mai bună și mai înțelegătoare (1 student din anul I și 2 din anul II);
- a ridica nivelul de cultură al societății (1 student din anul I și 3 din anul II);
- un om fără valori devine nonvaloare pentru societate (1 student din anul I);
- valorile reprezintă societatea (1 student din anul II) etc.

A treia categorie ține de conștientizarea rolului major al valorilor și promovarea lor. Argumentele avansate de studenți sînt următoarele:

- a cunoaște importanța și sensul valorilor (6 studenți din anul I și 8 din anul II);
- a înțelege mai bine valorile (1 student din anul I și 2 din anul II);
- a deosebi valorile de nonvalori (2 studenți din anul II);
- fără valori nimic nu are sens (1 student din anul II);
- a putea păstra valorile și a nu le uita niciodată (2 studenți din anul I);
- a oferi valorilor importanța lor de altădată (3 studenți din anul I și 2 din anul II);

- omul fără valori ar fi o simplă marionetă a destinului (1 student din anul II) etc.

Sinteza acestor reflecții conduce la schimbarea accentului de pe valorile se însușesc fără a fi promovate pe sprijinul acordat studenților în asimilarea lor eficientă.

Investigația relevă viziunea studenților privind problema valorilor și, în același timp, scoate în evidență nivelul implementării educației prin și pentru valori, obiectiv mai puțin realizat în universitate. Cea mai bună strategie în scopul obținerii unui consens între sfera cognitivă și cea axiologică constă nu în impunerea valorilor, ci în crearea și stimularea nevoii de a le accepta. Din punctul nostru de vedere, orice încercare, orientată spre realizarea eficientă a educației universitare, trebuie să pornească de la conștientizarea necesității de a include registrul de valori în curriculum și de a le aborda în învățămîntul superior. Valorile promovate în universitate vor contribui, fără îndoială, la conturarea aspectului moral al societății noastre. Nu ne rămîne decît să îndrumăm studenții, ori de cîte ori este posibil, spre valori autentice, modelînd astfel personalități valorizatoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
2. Antonesei, L., *Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*, Editura Polirom, Iași, 2005.
3. Cucuș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000.
4. Cucuș, C., *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995.
5. Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației*, EDP, București, 1992.
6. Guțu, Vl., Silistraru, N., Platon, C. et al., *Teoria și metodologia curriculumului universitar. Pedagogia universitară în dezvoltare*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003.
7. Vințanu, N., *Educația universitară*, Editura Aramis, București, 2001.

Nicolae SILISTRARU,
Institutul de Științe ale Educației;
Domnica MUNTEANU,
doctorandă, UPS "Ion Creangă"

Recenzenți:
dr. Didina ROGOJINĂ
dr., conf. univ. Viorica ANDRIȚCHI



Silvia GOLUBIȚCHI

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Aici se vede că tinerețea n-are nimic de-a face cu înțelepciunea...

Educația diferă de la o etapă istorică la alta, în funcție de condițiile materiale și spirituale ale societății. Înțelepții sînt cei care au o experiență solidă de viață, care au trecut prin încercări grele, care au făcut școala aspră a vieții, fiind „inițiați” în tainele ei de cei mai mari. Aceștia știu ce este primejdia, durerea, riscul, suferința, au cunoscut trădarea, înșelăciunea și minciuna, de aceea pun mare preț pe devotament, omenie și cinste. Ei cred, înainte de toate, în bunul Dumnezeu, apoi în forța destinului, în forțele proprii. Crezul lor este că sînt datori să-i ferească pe cei tineri de a comite greșeli, dar nu prin tutelare, protejare, ci ajutîndu-i să depășească obstacolele, învățîndu-i să fie stăpîniți, să se conducă nu de emoții, de impulsuri, ci de rațiune.

În vasta și valoroasa sa operă literară, Sadoveanu înfruntă timpurile, poposind în epoci demult apuse. Astfel, textele literare create de marele condeier sînt o incursiune solidă în istoria neamului, o explorare și transfigurare artistică a trecutului. Din filă în filă, autorul accede spre capodoperă și o realizează prin romanul „Frații Jderi”.

Sadoveanu inițiază cititorul în tainele vieții, printr-un dialog între înțelept și naiv, care presupune educarea zi de zi, pas cu pas, a tinerilor, în spiritul principiilor, tradițiilor, valorilor spiritual-morale constituite/acumulate de-a lungul istoriei.

„Frumosul sadovenian este indisolubil legat de ethos, de unde elogiul repetat al decenței, al datoriei morale, trăsături care în ordine socială asigură progresul uman” (2). Prozatorul și-a propus să lucreze la modelarea altora, însă nu înainte de construirea de sine: „Întîi trebuie să fiu om, apoi scriitor.” De acest crez se conduce scriitorul în crearea celor mai memorabile chipuri literare. Operele sale sînt populate de o varietate bogată de personaje, dintre care demne de toată lauda și atenția sînt cele promotoare ale binelui, tradiției, devotamentului față de țară, de neam. Deseori autorul își propune să urmărească personajul în evoluția sa, în raport cu oamenii și

Trepte și ipostaze inițiatice în romanul „Frații Jderi” de Mihail Sadoveanu

evenimentele care îl influențează și îi determină traiectoria vieții. În acest sens, Ionuț din „Frații Jderi” constituie un exemplu.

Drept prototip în crearea personajului Ionuț i-a servit chiar feciorul Mihuț, a cărui apariție în familie a fost un miracol. Despre acest lucru mărturisește cu drag Profira Sadoveanu: „Pe acest Ionuț îl văzuse crescînd de mic cuconu Mihai. Venind pe lume tîrzielnice, abia în 1920, ca să sporească turma fraților săi, Mihuț intrase ca un vîrtej în pacea falnică de la Copou. ... Aprig și ager la minte, încă gîgîlice fiind, devenise un fel de stăpînitor al tuturor lucrurilor și ființelor de la Copou. Fiind și mezin – ca toți mezini – era slăbiciunea tatii și a mamei. În fața nebuniilor lui, inima lui cuconu Mihai se muia ca ceara pe plită. De multe ori, un singur cuvînt ori o privire a lui Mihai schimba în zîmbet supărarea tatii... Și tocmai ca Ionuț, cum s-a săltat puțintel de la pămînt, a devenit un fecioraș sprinten, alintat și obrăznicuț și viclean „ca nici soarele să nu-l ardă” – cum ar spune aceeași jupîneasă Ilisaftea”.

Pentru lansarea în viața largă a unuia ca Mihai este binevenit, desigur, înțeleptul, adică omul matur pe care l-au bătut „toate vînturile și valurile”, care știe să discearnă binele de rău, valoarea de nonvaloare, adevărul de fals. Înțeleptul e omul umanizat, echilibrat, curajos, perseverent, acționînd după anumite criterii și cu o finalitate precisă, depășind adesea interesele personale. Am putea afirma că Manole Păr-Negru, Ilisaftea Jderoaia, Amfilohie Șendrea, Simion Jder, Nechifor Căliman și însuși Ștefan Vodă reprezintă adevărații înțelepți în roman – purtători ai semnelor naturii, ai semnificațiilor timpului și spațiului românesc. Fiecare dintre ei, prin sfaturi și comportament, dă dovadă nu numai de înțelepciune, dar și de perseverență. Cei ce-l înconjoară pe Ionuț și sînt responsabili de educarea lui conform codului moral al unui bun creștin se simt obligați și fericiți să-i dea învățătură în ale vieții și morții. Acești mentori îl fac să se simtă membru al unei colectivități, lucru ce asigură drepturi, dar implică și responsabilități, îndatoriri.

Înțelepții îl orientează pe tînr pe anumite trepte de inițiere în ale cunoașterii și în ale vieții, contribuind la formarea și dezvoltarea lui – acesta fiind drumul existenței lui Ionuț de la copilărie la adevărata maturitate, un drum care cere sacrificii, probe de foc, un drum a cărui parcurgere permite încadrarea ființei în universul cel mare al neamului. Într-un fel, prin povestea vieții fiecărui personaj scriitorul comunică și se comunică, evocînd calea, străduința de a intra în tipare comportamentale străvechi.

Naivul e, de obicei, tînărul care, prin existența sa, reeditează ciclul barbariei pe care cîndva l-a parcurs umanitatea. La naiv, avînd în vedere prin naiv lipsa experienței de viață, vîrsta cînd se crede că „toată paserea ce zboară se mîncă”, aparența-i falnică (adică bravada) ascunde o esență de altă natură: el adoptă o mască, convins fiind că aceasta îl reprezintă cu adevărat. În roman se evidențiază naivitatea lui Ionuț Jder ca individ care încă nu are experiența existențială ce i-ar permite să se descurce de unul singur în multitudinea de aspecte ale vieții. Conceput ca personaj principal, în jurul lui se concentrează celelalte personaje – înțelepții care-l ghidează în acțiune. Energia și forța sa fizică nu pot fi depreciate, dar ele nu sînt totdeauna utilizate cu folos; nu o dată îi deservesc. Cunoașterea precară a sufletului omenesc, a împrejurărilor sociale, a legilor naturii, o foarte pronunțată înclinație de a sfida rațiunea duc la o infatuare care, în unele circumstanțe, îi poate fi fatală. Se pare că autorul introduce, pe alocuri, obstacole, încercări, ispite, pentru a-i da „naivului” încă o lecție de viață. Or, tînărul, trecînd „botezul de foc”, trebuie să tragă anumite învățăminte, cel mai prețios dintre ele fiind certitudinea că viața este un „joc” cu reguli foarte dure, iar neglijarea lor te poate duce la pierzanie. Iată de ce, experiențele trăite de „naiv” sînt de un spectru foarte larg, fapt ce ne dovedește că autorul este interesat ca tînărul să cunoască cît mai bine și cît mai multe aspecte ale vieții.

Nestatornicia în acțiuni și în sentimentele care se înfiripă la o vîrstă atît de fragedă și care-l pot determina să se decică de o cauză, să calce fără remușcări jurăminte de respectare a legilor strămoșești, lipsa de răspundere, orgoliul nemăsurat – sînt expresii ale egoismului său exacerbat, caracteristic perioadei de maturizare. Trădarea lui Ionuț nu este dictată de gelozie, de dorința supremă de a fi alesul. Sentimentele-i predomină rațiunea; el simte că *tinerețile sînt nebiruite ca și puhoaietele de primăvară*. Remușcărilor unei prietenii trădate cresc, îl neliniștesc pe tînărul Jder. Egoismul care îl face, într-un fel, inapt pentru viața socială, îl scoate de sub pavăza pe care societatea o reprezintă pentru fiecare individ. Curajul său aparent e, mai degrabă, nesocotință, ba uneori se învecinează cu lașitatea.

Cînd se întoarce, pe drum de seară, de la hramul mănăstirii Neamțului, cu care prilej l-a văzut pe Vodă și a primit dovada unei mari încrederi, Ionuț Jder se arată nu numai ușuratic, cinstind oale de vin și vorbind cu necunoscuți lucruri ce trebuiau tănuite, dar și infatuat și fricos, trăsături caracteristice adolescenței. Orgoliul lui, cînd e tratat de starostele Căliman ca un copil, nu ne poate înșela: străbătînd șleahul de unul singur, feciorul e încercat de o frică prin nimic îndreptățită, asemănătoare celei a copiilor.

Ionuț învață și se maturizează la școala vieții. El îmblînzește sălbăticiunile cu o artă care-l impresionează și pe Vodă. Domesticirea și dresarea eretelui fac parte din

știința înțelegerii naturii, a existenței ei miraculoase, din marea lecție pe care Ionuț a însușit-o cu temei și cu credință de la Nechifor Căliman, în familia căruia a crescut și a fost educat de mic. Prin respectivele semne de maturizare, el începe să aparțină colectivului numit *Oamenii Măriei Sale*.

Jurămîntul către fiul domnitorului, cu care s-a legat frate de cruce, îl încalcă de îndată ce ochii unei sprintare fete, iubita acestuia, caută spre el cu dulceață. Înaintea luptei pentru salvarea vieții stăpînului său, nu se vedește chiar un viteaz fără prihană, deși în bătălie nu pregetă nici să lovească, nici să primească lovituri. Ionuț ignoră obligațiunile sale sociale, pornind nebunește să-și salveze iubita și, dacă n-ar fi fost George Botezatu, înțeleptul lui însoțitor, primejdia morții n-ar fi rămas pentru el o simplă primejdie. Pentru a-și satisface orgoliul și a lovi în Ionuț, Alexandrel inițiază o acțiune care, dacă ar fi izbutit, ar fi fost o grea lovitură pentru tatăl său, dar aici se termină naivitatea tinerilor.

Cît de complex și de anevoios e procesul maturizării, al depășirii naivității se vedește în continuare: acordîndu-i-se o misiune în ținuturile stăpînite de turci, misiune reclamînd discreție absolută și tact, Ionuț se dedă inconstient unor jocuri periculoase, care pot răsturna planurile înțeleptului părinte Amfilohie și zădărnici eforturile lui Vodă. Participă la aceste jocuri din plăcerea de a se da în spectacol, de a se impune cu orice preț în fața lui Vodă. Încă nu știe a discerne principalul de secundar, interesul colectiv de plăcerea vană.

Inițiativa dialogului aparține, desigur, înțeleptului, fiind expresia responsabilității sale față de formarea și evoluția fericită a naivului ca personalitate armonios și plener realizată. Înțeleptul, de altfel, nici nu se angajează într-un dialog cu orice naiv, fiindcă nu oricine poate fi cu adevărat inițiat în tainele vieții, nu toți tinerii posedă facultatea de a se depăși, de a deveni, la rîndu-le, înțelepți, ci doar cei ce posedă în stare latentă virtuțile ce urmează a fi cultivate și, în primul rînd, o inteligență vie, o anume istețime.

Nu întîmplător, ochii lui Ștefan Vodă se opresc asupra lui Ionuț, fiul vrednicului comis Păr-Negru, și nu asupra unor flăcăi tari în virtute, dar cu înțelegerea greoaie, cum sînt feciorii starostelui Nechifor Căliman, prețuit și el de domnitor ca un bun slujitor al său.

Educarea celei de-a doua categorii de tineri, tari de virtute, dar cu „minte greoaie” impune alte metode, care nu țin de inițiere, de un dialog autentic între înțelept și naiv, ci de interiorizarea unui simțămînt al disciplinei sociale. Feciorii starostelui Căliman sînt, în această privință, exemplare tipice pentru o acțiune civilizatoare, educativă, ce nu presupune cu necesitate inițierea în tainele vieții. Dialogul este expresia unei responsabilități, a maturului față de o „*ființă fără cumpăt*”, care nu poate înțelege „nici lucrurile în sine, nici sfîrșitul lor” și care trebuie transformată într-un bărbat adevărat ce „*leapădă*

de la el slăbiciunile și lacrimile”. O responsabilitate care, prin semnificațiile ei, depășește adesea persoana celui asupra căruia se exercită acțiunea pedagogului, are o justificare mai înaltă. Opera de inițiere este determinată nu doar și nu atât de răspunderea pentru desăvârșirea personalității acestui tânăr dotat, ci, mai ales, de necesitatea de a pregăti cât mai bine discipolii în vederea misiunii ce le revine.

Inițierea complexă, pe diverse planuri, a lui Ionuț Păr-Negru, savârșită cu metode diferite și în variate domenii, de starostele Căliman, de frații săi, Petru și Nicoară, de fidelul său slujitor George Botezatu și de învățatul schivnic Amfilohie, de însuși domnul Ștefan, utilizând, în acest scop, și sancțiunea, și răsplata, are o finalitate precisă: formarea unui vrednic și înțelept ostaș care, slujindu-l cu credință pe Vodă, să se consacre unui ideal, incluzând și depășind totodată interesele sale. Doar astfel se poate realiza rolul social al individului.

Autorul poate fi considerat apologetul „răzlețiștilor de lume”. Această observație îi vizează pe înțelepții care nu sînt dispuși să-și menajeze învățăceii, nu se rezumă să le furnizeze sfaturi, ci îi pun în situația de a se confrunta cu realitatea, de a trage ei înșiși concluziile.

Ionuț ajunge la o primă și foarte necesară învățătură în urma întâlnirii sale neașteptate cu dușmanul, cu acei care pun la cale capturarea lui Alexandrel și, prin el, șantajarea domnitorului: manifestarea discreției și îndeplinirea strictă a îndatoririlor ce-i revin. Pedepsa aplicată de Vodă întărește doar pedagogic o concluzie impusă de propria-i aventură.

Nu întâmplător, mai toți naivii lui Sadoveanu fac lungi călătorii întru purificarea sufletului, țin seama de sfaturile celor mai mari – personaje inițiatice, dar cu o finalitate pur instructivă. Încredințându-i o misiune în împărăția turcească, înțeleptul arhimandrit Amfilohie are în vedere

nu numai interesele militare ale Moldovei, ci și maturizarea deplină a lui Ionuț, posibilă doar în condiții cu totul excepționale. Imprevizibilul, necunoscutul îl pasc la orice pas pe cel pornit în lunga călătorie, solicitându-i curaj, istețime și responsabilitate, în condițiile când nu se poate bizui decât pe sine însuși.

Sfârșitul călătoriei înseamnă pentru Jder sfârșitul uceniciei, maturizarea: tainele vieții și ale morții i s-au deschis. Lumea începe să-i aparțină.

Marele folos al maturizării artistice este acea detașare de obiect, de epoca investigată, privirea clasică echilibrată pe care o aruncă scriitorul din contemporaneitate spre perioada evocată, căreia îi relevă, prin imaginație debordantă și totuși în limitele veridicului, caracteristicile.

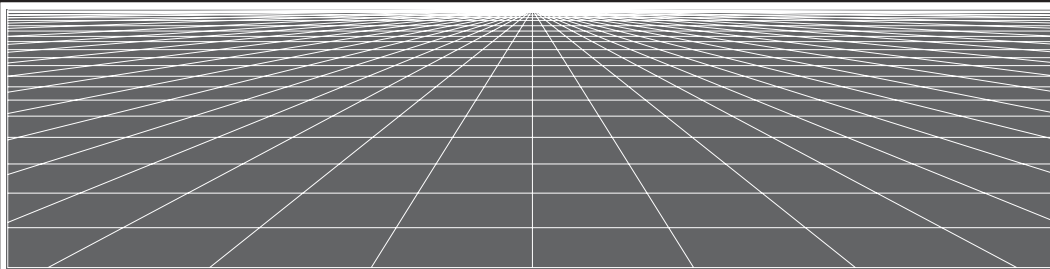
Autodefinindu-se ca „fiu al acestui pământ”, M. Sadoveanu promovează în opera sa, unică în literatura română prin zugrăvirea istoriei neamului, ideea continuității generațiilor – garanție a perpetuării națiunii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Luca, E., *Sadoveanu sau elogiul rațiunii*, Editura Minerva, București, 1972.
2. Sadoveanu, M., *Frații Jderi*, Editura Literatura artistică, Chișinău, 1989.
3. Sadoveanu, M., *Pagini de jurnal și documente inedite*/Transpunere dactilografiată a manuscriselor, ordonare cronologică: Constantin Mitru, Maia Mitu, Olga Rusu, Introducere și Note: Constantin Ciopraga, Editura Junimea, Iași, 2005.
4. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Viorica ANDRIȚCHI
dr. hab. Nicolae SILISTRARU



EXERCITO, ERGO SUM



Valentina TOFAN

Liceul Teoretic "V.Alecsandri", s. Mărculești, r. Florești

Modalități de dezvoltare a creativității în cadrul orelor de limba și literatura română

În lucrările de specialitate conceptul de creativitate încă nu este clar delimitat, aria sa semantică extinzându-se, practic, asupra tuturor domeniilor activității umane, literatura, estetica, psihologia, pedagogia, filozofia fiind doar cele mai relevante dintre ele. Astfel, termenul *creativitate* cunoaște peste o sută de definiții.

„Dicționarul de pedagogie” de Sorin Cristea propune următoarea interpretare a conceptului pedagogic de creativitate:

- un **produs creator** situat cel puțin la nivel inventiv;
- un **proces creator** orientat în direcția sesizării și a realizării situațiilor-problemă la nivelul gândirii divergente;
- o dimensiune axiologică a **personalității** care valorifică sursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre atitudinile creative și aptitudinile creative.

Ana Stoica, în monografia „Creativitatea elevilor” abordează creativitatea în tripla sa dimensiune: personalitatea (persoana) creatoare, procesul creativ (creația însăși) și produsul rezultat.

Mihaela Roco, în studiul experimental „Creativitatea individuală și de grup”, constată că nivelul de creativitate este în raport direct cu motivația și atitudinile creative, de care depinde flexibilitatea ca dispoziție pentru creație.

Autorii menționați recunosc patru faze ale **procesului creator**: *pregătirea, incubarea, iluminarea, verificarea*.

Prima și ultima pot fi proiectate și realizate perfect în cadrul procesului instructiv-educativ. *Pregătirea* s-ar rezuma la determinarea unor acțiuni complexe: sesizarea și formularea problemei, analiza datelor problemei, acumularea și selecționarea informației necesare pentru abordarea corectă a acesteia, prelucrarea și sistematizarea informației, elaborarea strategiei de realizare a problemei.

Pentru lecțiile de limba și literatura română creativitatea vizează mai ales capacitatea elevului de a realiza/produce un text, care poate fi formată și dezvoltată prin exersare în cadrul atelierelor de scriere. În cadrul unui asemenea atelier în clasa a VII-a, având drept subiect scrierea unei compuneri libere în baza imaginației, obiectivul de evaluare preconizând ca elevii să producă un text coerent cu viziuni personale, au fost aplicate următoarele metode și tehnici didactice: *conversația, asocieri libere, graffiti, maratonul de scriere, manuscrisul pierdut*. Elevii au avut de investigat noțiunea de „joc”, iar obiectivele operaționale pentru secvențele de instruire au fost următoarele:

Evocarea

Sarcini:

- să definească prin asociere noțiunea de „joc”;
- să explice, conform dicționarului, semnificația cuvântului „joc”;
- să identifice jocurile de copii în diferite perioade de timp ale anului;
- să formuleze întrebări în legătură cu subiectul discutat.

Realizarea sensului

Sarcini:

- să exprime prin propriile cuvinte viziunile asupra fenomenului discutat;
- să distingă diverse laturi ale problemei examinate;

- să compare diferite aspecte ale manifestărilor ludice;
- să organizeze ideile într-un text coerent.

Reflecția

Sarcini:

- să producă din nou un text coerent;
- să valorifice aspectele abordate în textul inițial;
- să motiveze alegerea pentru varianta prezentată;
- să-și exprime atitudinea față de subiectul relatat;
- să evalueze lucrările proprii, precum și pe cele ale colegilor.

Sarcinile oglindesc esența fazei de *pregătire* și urmăresc angajarea totală și exhaustivă a cunoștințelor și capacităților elevilor privind subiectul dat. În urma realizării secvențelor instructive **evocarea și realizarea sensului**, *pregătirea* – ca etapă a procesului de creație – cedează locul (nu avem în vedere hotare sau limite rigide între aceste etape) fazei de *incubație*, iar ulterior celei de *iluminare*, care corespund tehnic și didactic etapei de *reflecție*.

În clasa a IX-a, în cadrul unui atelier de lectură a fost propusă spre receptare poezia lui Marin Sorescu „Muzeul satului” în vederea producerii unui text coerent (eseu nestructurat) în care elevii să-și exprime impresiile și atitudinile. În acest caz au fost aplicate următoarele metode și tehnici: *conversația, scrierea liberă, asocieri libere, reacția cititorului, cubul*.

Evocarea

Sarcini:

- să definească noțiunea de *muzeu*.

Realizarea sensului

Sarcini:

- să-și exprime impresiile și reacțiile în legătură cu textul citit;
- să aplice criteriile de interpretare a unui text literar;
- să distingă trăsăturile caracteristice textului respectiv;
- să aprecieze corelația valori materiale-valori spirituale;

Reflecția

Sarcini:

- să producă un text coerent;
- să-și exprime atitudinea față de subiectul relatat;
- să evalueze compoziția proprie și lucrările colegilor.

Iată câteva mostre de eseuri cu titlul „Muzeul – locul de înveșnicire a unui neam”, elaborate de către elevi:

„Muzeul este acel loc unde se păstrează anumite obiecte, care însă sînt mai mult decît niște simple obiecte, deoarece reprezintă sufletul și tradițiile unui neam. Din această cauză ele sînt niște lucruri de preț, niște comori. Muzeul este un ghid care ne leagă de trecut și ne îndeamnă spre viitor. Aici locuiesc sufletele strămoșilor noștri, care, deși au trăit în trecut, au creat pentru noi, pentru viitor.”

Ciocanu Ana

„Muzeul este acel locaș unde se păstrează cu sfințenie amintiri despre trecutul îndepărtat al neamului nostru. Prin intermediul lui aflăm despre viața străbunilor: Obiectele expuse sînt de mare valoare spirituală pentru noi. Ele emană o misterioasă influență asupra conștiinței și spiritului nostru. Aceste vestigii ne poartă cu gândul în trecut, însuflîndu-ne o simțire pură ca roua dimineții. Muzeul este locul unde s-a înveșnicit neamul nostru și în care este încadrat întregul trecut.”

Prozorovski Marina

„Neamul nostru este el însuși un muzeu sfînt, zidit de strămoșii noștri, oameni simpli, modești, ce au gustat din amarul sărăciei și al tristeții; ființe cu priviri miloase, inimi frumoase și suflete sincere – locaș al valorilor spirituale esențiale pe care este clădită viața – Credința, Dragostea, Devotamentul, Patriotismul.”

Guzun Elena

„Veșnicia s-a născut la sat”, iar mormîntul acestei veșnicii este Muzeul.

În acele arhaice obiecte așezate pe rafturi sînt intrupate puterea și creativitatea neamului, iar în spatele lor stă, precum o gardă a lucrurilor sacre, spiritul strămoșilor noștri. Cînd pășim pragul muzeului, pășim într-o altă eră, era trecutului. Pe lîngă puterea de a privi acele lucruri, care odată ce sînt acolo devin valori, trebuie să avem puterea de a intui și a privi și în spatele lor, în acel colț din umbră unde se află adevărata comoară inestimabilă.

Trec ierni înspăimîntătoare, trec toamne pustii, verile ard tot, însă în acel loc de veci a neamului e primăvară mereu, nimic nu piere, totul se naște. E locul unde respiră trecutul, unde găsim mereu lumină, dragoste, puritate. În muzeu chiar și focul își pierde din puterea sa mistuitoare. Nimic nu poate preface în cenușă acest locaș, doar nepăsarea noastră!

Cărți, icoane, unelte, iar pe lîngă ele multe amintiri, durere și speranță. Iubind aceste valori, iubești trecutul, iubești patria, iubești neamul!”

Tofan Vasile

Fazele ulterioare pregătirii constituie *incubația*, care este de natură psihologică, întrucît în cadrul ei se structurează și se valorifică informația și experiența individuală în vederea declanșării actului creator, apoi *iluminarea* sau *inspirația* – rezultatul înțelegerii de ansamblu a structurii și esenței problemei. A. Stoica definește *iluminarea* ca rezultatul unei intense stări de conștiință, al mobilizării efortului cognitiv la cea mai înaltă tensiune (op. cit. p. 21). *Elaborarea sau verificarea* se referă la materializarea fazelor precedente într-un text coerent, proces care angajează capacitățile elevului de a-și exterioriza gândurile, de a se exprima coerent și fluent.

În privința **produsului creativ**, A.Stoica relevă două însușiri esențiale: originalitate și utilitate socială (sau relevanță). S. Cristea delimitează cinci niveluri de manifestare a originalității. Primele două – *expresiv și productiv* vizează originalitatea individuală fără a atinge dimensiunea valorilor creative, semnificative în plan social. Produsul creativ, corespunzător celui de-al treilea nivel – *inventiv*, se situează la limita dintre originalitatea individuală și cea socială. În categoria acestor opere pot fi incluse creațiile elevilor elaborate în afara unui demers preconizat în scopul dat. Ele însă sînt, fără îndoială, rezultatul eforturilor anterioare, structurate și redate pe parcursul anilor de studii, care, în final, culminează într-un act voluntar de conștiință și creație. Exemplificăm cele spuse mai sus cu texte care au fost publicate, recunoscîndu-li-se astfel valoarea literară și estetică; ele demonstrează clar „reordonarea însușirilor specifice obiectelor, fenomenelor, relațiilor studiate anterior în vederea transformării calitative a acestora...” (S. Cristea, op. cit. p. 64)

Cine a sădit în mine sămînța jongleriei?

Am învățat din călimară
să zbor pe aripile cuvîntului
și să mă joc cu caii verzi
de pe pereții subconștientului.
Am învățat să nu fiu virgula
între subiect și predicat
și să lupt cu orice adjectiv corupt.
Nu știu cine a sădit în mine
sămînța jongleriei
și cine a plîns peste ea
cu lacrimile alfabetului latin
Nu știu...
Cui să-i mulțumesc
Că mi-a îmbrăcat pînă și sufletul
în literă de foc
ca să nu mai pot muri nicicînd?
în limba Română?

Ochii tăi molipsiți de infinit

Firele sufletului meu se destramă
Se joacă în vînt și se pierd rînd pe rînd.
Iar eu rămîn un gol nemărginit,
Nu vreau să cred că am murit...
Am fost o clipă, o rază de lumină
În ochii tăi molipsiți de infinit
Și m-am îmbolnăvit de tine
În van crezînd că m-ai iubit...

Poezia are glas de înger.
Veșmîntu-i o frunză a graiului matern,
Sufletu-i o lacrimă a visului etern

Te cheamă și te-ndeamnă
Să mergi pe linia din palma ei.

Taina elementelor chimice

Cad fulgi de plumb
pe sufletu-mi curat.
Foi, pline de cerneală
caută răspunsuri,
neobosite...
Construiesc imagini ermetice,
nu știu pentru cine sau pentru ce...
Nu știu care e adevărul naturii...
stratul de ozon l-a ascuns, probabil.
Ciudat...
Atîția ani mă scald în menuete sacadate din neon
și n-am găsit decît un hidrogen sulfurat,
în această viață de seleniu.
în fine, am reușit să mă trezesc
din acest vis...
Plin de fosfor și fier,
dar ce folos?
Sînt de acum înzăpezit în plumb
Sînt de acum absorbit de chimie...

Diana Musteață

Ultimele două niveluri ale produsului creativ – *novator și emergent* se referă la realizarea unor produse creative superioare, a unor bunuri de o incontestabilă valoare pentru istoria culturii și evoluția societății.

Referitor la **personalitatea creativă** menționăm trăsăturile relevate de A.Stoica: „capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideatională, o inteligență generală superioară, sensibilitatea la probleme, legată de un mai pronunțat spirit de observație și de o mai bună receptivitate, curiozitate, încredere în sine, nevoia de a realiza ceva, independență în gîndire etc.” (op. cit., p. 6). Cultivarea acestor calități constituie, de fapt, scopul final al educației pentru o societate modernă, iar realizarea lui trebuie să se regăsească în mod necesar în fiecare secvență didactică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, 2000.
2. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, București, 1983.
3. Roco, M., *Creativitatea individuală și de grup*, București, 1979.
4. Curriculum școlar la limba și literatura română pentru clasele V-IX.
5. *Limba și literatura română. Ghidul profesorului pentru clasa a VII-a*, Chișinău, 2002.
6. *Limba și literatura română. Ghidul profesorului pentru clasa a IX-a*, Chișinău, 2003.
7. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, Chișinău, 2003.

Activitatea de cercetare creativă la lecțiile de istorie

Actualmente, scopurile educației istorice în școală sînt revăzute, accentul fiind deplasat de pe însușirea conținuturilor spre dezvoltarea personalității elevilor prin cunoașterea trecutului, familiarizarea cu realizările culturii universale și formarea competențelor sociale. Studiarea istoriei înseamnă nu numai memorarea faptelor, dar și asimilarea valorilor diferitelor epoci, reconstruirea evenimentelor din trecut, înțelegerea acțiunilor și atitudinilor unei personalități istorice. O asemenea abordare presupune organizarea instruirii astfel încît elevii singuri să formuleze întrebări și să caute răspunsuri, metodele utilizate focusîndu-se nu pe *ce*, dar pe *cum* trebuie de studiat. În așa mod, elevul nu numai aplică cunoștințele anterioare, dar învață să acumuleze altele noi; el gîndește.

Cum îl putem face pe elev să învețe fără ajutorul nostru? Acest aspect mă preocupă deja de 20 de ani. Deseori îmi revin în memorie cuvintele unei mame: „Nu este adevărat că astăzi copiii nu pot învăța. Ei *nu știu cum să învețe*, adică nu știu să se autoinstruiască”. Într-un colectiv în care elevii *știu să învețe* eforturile vor fi orientate spre cercetarea aprofundată a materialului, coeficientul reușitei fiind mult mai mare.

În acest context, profesorii trebuie să țină cont, în primul rînd, de particularitățile de dezvoltare ale copiilor. L. Vîgotsky afirma: “Un grădinar care va aprecia starea livezii sale numai după recolta obținută, neluînd în considerare și pomii în creștere, va greși. Astfel și psihologul, evaluînd gradul de dezvoltare al unei persoane, trebuie să ia în calcul nu numai calitățile formate, ci și cele în formare, nu numai nivelul la zi, ci și perspectivele de dezvoltare”, adică nu trebuie să ne limităm doar la a stabili nivelul actual al cunoștințelor, abilităților și competențelor elevilor, ci și să identificăm diapazonul evoluției lor, adică să le determinăm potențialul. Este important a demarca această „zonă”, dar și a o activa, a o alimenta în permanență. “Instruirea este eficientă doar atunci cînd precede dezvoltarea și nu-și are rostul dacă nu constituie un imbold spre evoluție, izvorul apariției noului”, susține L. Vîgotsky.

Pentru a-i conferi instruirii asemenea valențe trebuie să-l facem pe copil să gîndească, în primul rînd, prin intermediul unor situații-problemă. Încercînd să înțeleagă ceva, omul începe să reflecteze; adică procesul de gîndire este impulsivat întotdeauna de o problemă sau întrebare. Problema este o sarcină teoretică sau practică complexă ce urmează a fi rezolvată, cercetată. Sarcina didactică presupune nu o simplă revizuire a anumitor fapte științifice, ci cultivă abilitatea de a le „găsi” de sine stătător. Majoritatea sarcinilor ce reclamă studiul individual constituie situații-problemă. De aceea, la baza activității de investi-

gare este pusă instruirea problematizată. După I. Lerner, “instruirea problematizată reprezintă o modalitate de învățare care angajează elevii în procesul de rezolvare a problemelor sau a situațiilor-problemă elaborate în baza conținuturilor studiate”.

Pentru a crea o situație-problemă este necesar a utiliza momentele contradictorii ale materialului asimilat sau a selecta un document ce implică procedura de investigare, sau a prezenta mai multe opinii privind unul și același aspect. Elevii trebuie să aplice cunoștințele și competențele formate și, reieșind din faptele expuse, să găsească în mod individual soluția. În acest caz, învățarea nu este o activitate pasivă, ci un proces de cunoaștere activ. Tinzînd să rezolve situația-problemă, ei își vor manifesta capacitățile intelectuale și abilitățile de cercetare. Pentru a găsi un răspuns trebuie să gîndești, să operezi ușor cu materialul factologic.

Să examinăm în continuare cîteva modalități de aprofundare a cunoștințelor pe baza unor exemple concrete. Întrebările constituie un element fundamental în predarea istoriei și pot fi folosite la orice etapă a lecției și în diverse scopuri: recapitularea materialului; evaluarea unor capacități; exprimarea atitudinii față de un eveniment sau personalitate istorică; declanșarea discuțiilor etc. Acestea stimulează activitatea mintală; dezvoltă memoria, imaginația, vocabularul. Întrebările analitice ne ajută să înțelegem esența evenimentelor și fenomenelor istorice. De exemplu, în cl. a VI-a, la tema “Înființarea statului franc”, va fi propus următorul bloc de întrebări: “Amintiți-vă de legile statului babilonian și de legile draconice din Atena. De ce acestea au instituit cele mai drastice pedepse? Comparați-le cu legile francilor. Ale cui interese slujeau? Numiți afinitățile dintre legile statelor din epoca antică și legile francilor. Care este atitudinea voastră față de respectivele legi (sînt echitabile, inequitabile). Argumentați.”.

La elaborarea blocului de întrebări se va ține cont de două aspecte: 1. fiecare întrebare nouă va fi o continuare logică a celor precedente; 2. toate întrebările și răspunsurile trebuie să contribuie, în cele din urmă, la soluționarea problemei, adică să constituie o parte a sarcinii. În așa mod ia naștere discuția euristică. De exemplu, în cl. a V-a, la tema “Resursele naturale ale Aticii”, pot fi adresate următoarele întrebări: “Enumerați îndeletnicirile populației din localitățile muntoase sau de cîmpie. Cum se reflectă situarea localității în vecinătatea mărilor asupra îndeletnicirilor? Ce produse comercializau locuitorii Aticii? Ce produse cumpărau?”. Studiind procesul de pauperizare a țăranilor, pot fi utilizate următoarele întrebări: “Unde se aflau cele mai bune

terenuri de pământ? Cui aparțineau ele? De ce țăranul, care muncea din greu, nu-și putea hrăni familia? Cui i se adresa după ajutor? Oare întotdeauna putea întoarce datoria la timp? Cu ce dificultăți se confrunta?”. Realizând aceste sarcini, elevii fac conexiuni între resursele naturale și îndeletnicirile localnicilor, urmăresc schimbările în procesul de producție și relațiile economice.

Una dintre întrebări poate fi axa întregii lecții. De exemplu, în cl. a VIII-a, la tema “Desființarea iobăgiei în Rusia”, întrebarea cheie va fi: “De ce eliberarea țăranilor a generat un val de nemulțumire?”. Răspunsul care a generat o situație-problemă va fi găsit cu ajutorul unor întrebări suplimentare.

Un aspect important îl reprezintă și formularea întrebărilor de către elevi, ceea ce activează și dezvoltă gândirea logică, creativitatea, memoria.

Pe parcursul studierii istoriei facem cunoștință cu documente ce reflectă diverse evenimente și fapte, ceea ce ne ajută să înțelegem mai bine epoca, să-i simțim suflul. Lucrând cu sursele istorice autentice, dezvoltăm capacitatea elevilor de a opera cu terminologia de specialitate; favorizăm însușirea conștientă și nu mecanică a materialului; contribuim la perfecționarea abilităților de autoinstruire. Inițial, în clasele mici, accentul se pune pe sarcini cu caracter reproductiv. De exemplu, cl. a V-a, tema “Religia la geto-daci”, sursa: “Istoria” de Herodot (Cartea 4, fragmentul 94).

1. Citiți titlul documentului.
2. Cine este autorul lui?
3. Ce știți despre acest autor? (Un enunț).
4. Numiți divinitatea supremă a geto-dacilor.
5. Ce părere aveți despre ritualurile geto-dacilor? Argumentați.
6. Continuați definiția: “Credința în mai multe divinități este...”.

De regulă, mulți elevi reușesc să realizeze asemenea sarcini fără mare efort. Chiar și cei mai slabi izbutesc să le îndeplinească parțial. Pe parcurs, o dată cu aprofundarea cunoștințelor și dezvoltarea anumitor competențe, sînt propuse sarcini cu un grad de dificultate mai înalt. De exemplu, cl. a VII-a, tema “Războaiele lui Napoleon în Europa”, sursa: “Soldatul Imperiului” de Henry Bidou.

1. Ce eveniment este descris în această sursă?
2. Cînd a avut loc? (Anul).
3. Marchează-l pe axa cronologică a evenimentelor.
4. Numește bătălia principală.
5. De ce victorioasa “mare armată” a lui Napoleon a pierdut lupta, transformîndu-se într-un “detasament de prizonieri”?

Documentul nu este inserat în manual, de aceea poate fi utilizat și la lecția de recapitulare cu tema “Franța în sec. XVII-XIX”. Dat fiind faptul că elevii vor poseda cunoștințe mult mai ample despre subiectul abordat, ei vor reveni asupra anumitor aspecte și le vor interpreta din altă perspectivă. Pentru a răspunde la întrebarea nr.

5, elevii vor examina unul din tablourile pictorului rus V. Vereșciaghin despre războiul din 1812 care, de obicei, au un efect surprinzător asupra lor. Atît documentul cît și tabloul îi fac să reflecteze. Personajul central al istoriei este *Omul*, deoarece anume el este creatorul *Istoriei*. Trecutul ne familiarizează cu experiența unor oameni care, asemeni nouă, trăiau clipe de afirmare și incertitudine, comiteau greșeli, se bucurau de realizările lor, crezînd și tinzînd spre un viitor mai bun. Studiînd evenimentele istorice, cultivîndu-le elevilor calități morale și activismul civic, îi ajutăm să înțeleagă rolul personalităților istorice, dar și al omului simplu într-o epocă, spiritul acestei epoci. Formarea viziunii despre o personalitate istorică poate fi inițiată cu întrebări de genul: „Unde a trăit? În ce domeniu a activat? Prin ce s-a remarcat?”. Treptat trecem la întrebări tip problemă: „De ce calități a dat dovadă această personalitate? Cum ați fi acționat voi în astfel de circumstanțe? Poate fi calificată respectiva faptă drept un act de eroism? Argumentați.”. Pe parcursul discuțiilor este binevenită utilizarea materialelor ilustrative (tablouri etc.), ceea ce permite a afla și atitudinea pictorului față de personalitatea istorică vizată. Rețineți: pe elevi îi interesează nu atît trecutul în sine cît ceea ce este peren: valorile moștenite și însemnătatea lor. De exemplu, în cl. a VII-a, pentru a trezi admirația și compasiunea față de soțiile decemбриștilor, care și-au urmat soții benevol în exil, vom citi un fragment din amintirile M. Volkonskaia: “La început credeam că vom scăpa de surghiun peste 5 ani. Pe urmă îmi tot spuneam că peste 10 ani, apoi peste 15. Dar după 25 de ani am încetat să mai sper. Îl rugam pe Dumnezeu un singur lucru: să-i scape de Siberia pe copiii mei. În Cita am primit vestea despre moartea lui Nicolai, primul meu copil, rămas la Petersburg... Peste un an am aflat despre sfîrșitul tatălui meu, ceea ce m-a zguduit într-atît încît mi s-a părut că s-a prăbușit cerul peste mine. M-am îmbolnăvit...”. După un schimb de impresii veți accentua faptul că multe soții nu și-au urmat bărbații în exil. Ulterior veți adresa următoarele întrebări: “Ce părere aveți despre alegerea făcută de soțiile decemбриștilor? Cum ați fi procedat în locul lor?”.

Pentru a percepe mai bine anumite evenimente, veți prezenta elevilor din cl. a IX-a un fragment ce descrie împrejurările în care a fost asasinat Nicolae Iorga. “Presa de la București a dezlănțuit împotriva savantului o campanie defăimătoare. Cei care l-au văzut în acele zile triste pentru noi toți afirmau că profesorul era deprimat. În câteva săptămîni a cărunțit definitiv. Apropiatii lui, terorizați și ei, îl implorau să plece peste hotare pînă se vor limpezi apele. Ce bine ar fi fost dacă îi asculta. Dar a refuzat, considerînd că acest pas, într-un moment atît de greu pentru țara sa, va fi interpretat ca un act de slăbiciune, de trădare”. După lectura fragmentului adresați următoarele întrebări: “Care este atitudinea voastră față de regimul Antonescu? De ce N.Iorga a fost asasinat de legionari? Poate fi considerat marele om politic un

exponent destoinic al neamului său? De ce?”. Asemenea sarcini îl ajută pe elev să conștientizeze rolul personalității în istorie și îi cultivă simțul responsabilității față de trecut, prezent și viitor.

Elevii pot fi antrenați și în diverse “scenete”. Această activitate îi va face să gândească critic, le va facilita înțelegerea mai profundă a statutului de cetățean, le va dezvolta abilitatea de a lua decizii. De exemplu, în cadrul studierii subiectului “Ești un bun orator?” propunem următoarea sarcină: “Imaginați-vă că sînteți cetățeni ai Atenei și trebuie să-i povestiți unui străin despre orașul natal. Cum îl veți descrie?” (cl. a V-a) sau: “Imaginați-vă că sînteți un mușchetar din garda regală, fapt cu care vă mîndriți mult. Cum îl veți reda?” (cl. a VI-a). Elevii vor elabora și vor ține un discurs în care vor transmite spiritul epocii respective, poziția și sentimentele vorbitorului.

La lecții pot fi analizate multiple subiecte care nu necesită o pregătire prealabilă sau un efort special. De exemplu, cl. a V-a, tema “Vînătorii în epoca primitivă”, noțiunile *suliță* și *harpon*. Doi elevi vor ieși în fața clasei. Primul trebuie să imite aruncarea suliței, iar celălalt – folosirea harponului. De regulă, clasa urmărește cu multă atenție mișcările colegilor, corectînd fiecare greșeală. Pentru a facilita desfășurarea activității, instrumentele vor fi desenate pe tablă, profesorul precizînd că omul primitiv cu ajutorul suliței prindea pește. Se impune întrebarea: “De ce s-a inventat atunci harponul?”. Astfel, în urma celor trei pași (*jocul de rol, desenul, analiza*), elevii

descoperă singuri semnificația noțiunii de *harpon*.

Spectrul oportunităților de organizare a activității de cercetare și dezvoltare a creativității este foarte vast. Ritmul vieții reclamă fiecare dintre noi abilitatea de a identifica și soluționa diverse probleme, iar de felul cum le rezolvăm depinde succesul societății în întregime. “Acest lucru se produce, susține Iu. Gatanov, dacă problema este de însemnătate vitală *aici și acum*”.

Cercetarea și creativitatea sînt indispensabile la orele de istorie, întrucît contribuie la perfecționarea și eficientizarea demersului instructiv-educativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Выготский, Л. С., *Педагогика*, Собрание сочинений, 1982, т. 2, с. 246, 247, 252.
2. Гатанов, Ю. Б., *Развитие личности, способность к творческой самореализации/ Психологическая наука и образование*, М., 1998, №1, с. 96.
3. Лернер, И.Я., *Проблемное обучение*, М., Знание, 1974.
4. *Записки княгини М.В. Волконской*, Чита, Читинское книжное изд., 1960, с. 93-94.
5. *Cugetul*, Кишинев, 1991, № 1, с. 36.

Irina ELHOVA

Liceul Teoretic “M. Lomonosov”, or. Călărași

Traducere: Mariana VATAMANU-CIOCANU



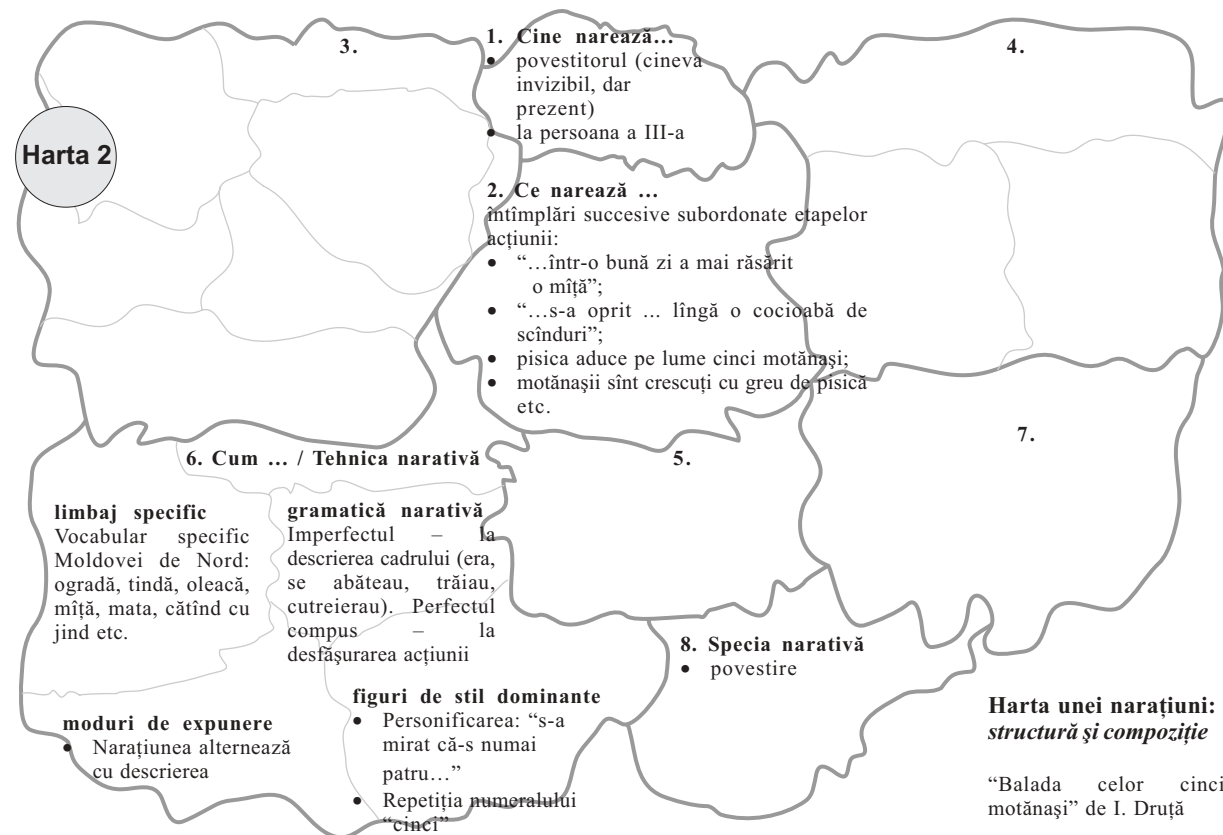
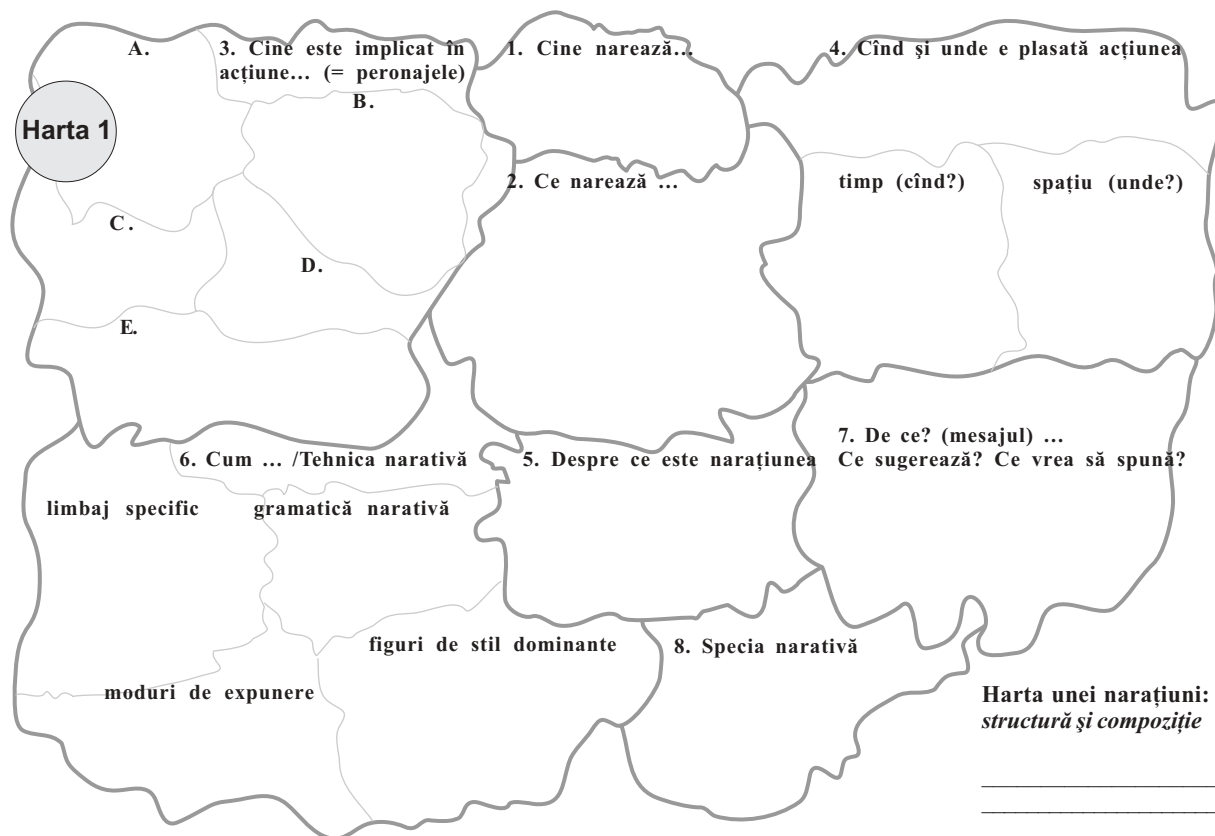
Viorica BOLOCAN

Liceul “Mircea Eliade”, mun. Chișinău

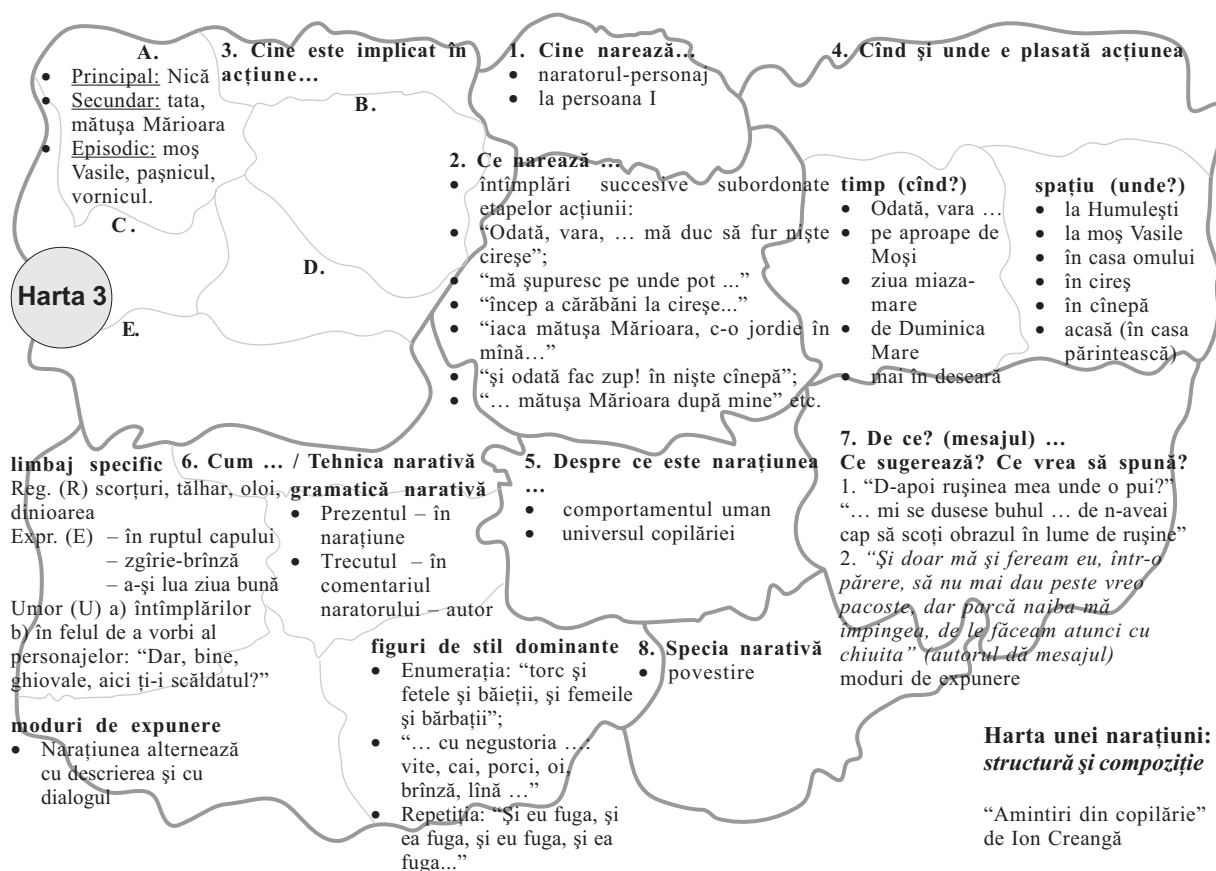
Harta unei narațiuni a devenit pentru noi cea mai eficientă modalitate de predare-asimilare a operei epice. Ea contribuie la realizarea obiectivelor-țintă începînd cu cele de la cl. a V-a și pînă la cele din cl. a XII-a. Acestea țin de identificarea și deosebirea componentelor structurii artistice ale unui text literar narativ, de aplicarea

Harta unei narațiuni

unui instrumentar teoretico-literar și lectoral pe un text epic (cl. a V-a); de recunoașterea într-un text epic a elementelor descriptive, narrative, dialogale; de extragerea din textul citit a informațiilor aferente ideilor principale (cl. a VI-a); de recunoașterea modalităților specifice de organizare a textului epic; de identificarea personajelor și a rolului lor în textul lecturat; de oferirea anumitor aprecieri în legătură cu textele citite (cl. a VII-a); de identificarea elementelor mai importante ale compoziției literare; de caracterizarea unui personaj literar; de caracterizarea unui text literar din perspectiva genului și a speciei (cl. a VIII-a); de interpretarea unui text literar epic făcînd corelații între nivelurile lexical, morfologic și sintactic; de evaluarea operelor epice studiate și a celor citite în mod independent; de argumentarea reacțiilor proprii la textele epice citite; de producerea unor texte



narative, utilizând diverse modalități de expunere (cl. a IX-a); de cunoașterea caracteristicilor, a speciilor genului epic și a tipologiei personajelor literare; de aplicarea strategiilor și tehnicilor de investigare a textului epic (cl. a X-a); de identificarea particularităților distincte ale speciilor epice conform curentelor literare (cl. a XI-a); de încadrarea scriitorilor prozatori și a operelor epice în contextul literar; de prezentarea monografică a unui prozator; de cultivarea unui gust estetic elevat în baza operelor epice de valoare (cl. a XII-a). Pentru început, se desenează împreună cu elevii pe un poster o "hartă a narațiunii" după modelul hărților de contur geografice, în care se fixează doar genericul pentru fiecare "regiune" ("ținut")(vezi Harta 1).



Vom proceda la fel ori de câte ori vom predă o operă epică, astfel încît „hărțile” să se completeze de la un text la altul, răspunzînd cerințelor din "Harta-model"(vezi Harta 4) . Tehnica poate fi aplicată și la o lecție de predare și asimilare a cunoștințelor privind teoria literaturii, și la una de formare a deprinderilor de analiză, și în cadrul orelor de sistematizare.

Tehnica a fost demonstrată în mai multe rînduri studenților filologi de la Universitatea Pedagogică "Ion Creangă" din Chișinău (anul II și IV) și profesorilor în cadrul cursurilor de instruire continuă din aceeași instituție. Chestionarele aplicate ulterior au scos în evidență un șir de avantaje ale modalității abordate:

- "Harta compozițională" contribuie substanțial la

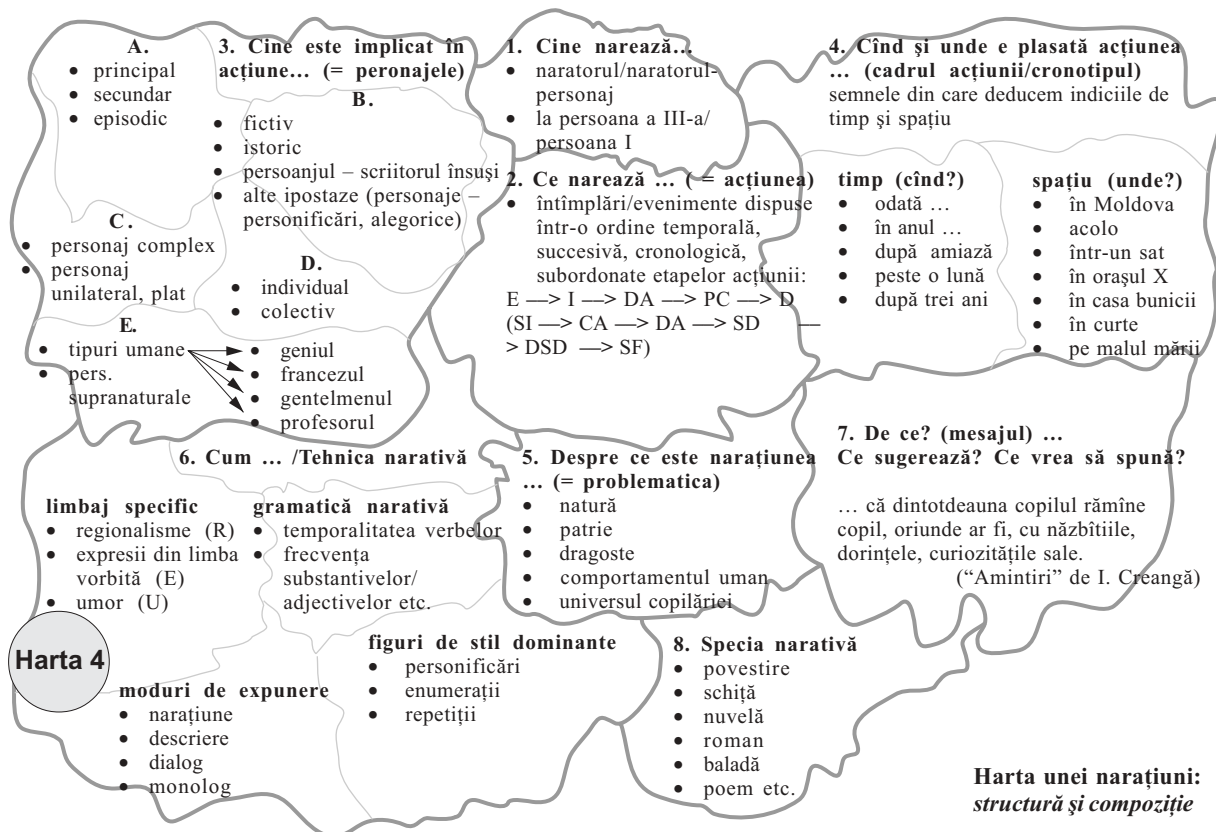
Elevilor le putem propune aceste "hărți de contur" xerocopiate.

În cl. a V-a, în cadrul capitolului "Narațiunea", la studierea primului text narativ – "Balada celor cinci motănași" de I. Druță – vom completa doar "regiunile" care se referă la informația prevăzută pentru respectivul nivel de școlaritate și anume: "Cine narează?", "Ce narează?", "Cum narează?"(vezi Harta 2).

Apoi, la studierea capitolului "Autor. Narator. Personaj", vom reveni la prima hartă și vom actualiza informațiile achiziționate anterior, le vom compara cu cele pe care le oferă fragmentul "La cireșe" ("Amintiri din copilărie" de I. Creangă) și vom completa o altă "hartă", de data aceasta pentru textul al doilea (vezi Harta 3).

acoperirea celor 4 deprinderi integratoare ale curriculumului gimnazial de limba și literatura română: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea;

- se asimilează mult mai ușor și într-un timp record terminologia literară privind opera epică, achiziționîndu-se astfel un instrumentar teoretico-literar necesar în procesul de analiză și sinteză;
- se dezvoltă abilitățile de lucru pe un text epic;
- contribuie eficient la identificarea originalității fiecărui autor/text narativ în parte (fiindcă, puse alături, aceste **hărți** oferă posibilitatea de a compara mai multe texte);
- devine un punct de reper pentru elev în procesul de



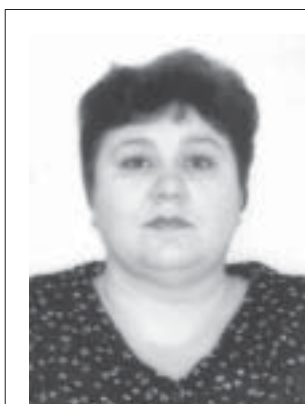
- redactare a compozițiilor școlare privind opera epică;
- elevul își creează o viziune de ansamblu despre textul narativ;
- oferă elevului o foarte bună sistematizare a elementelor caracteristice epicului;
- captează atenția elevilor prin imaginea propriu-zisă;
- completarea hărții obligă elevul să lectureze/relectureze cu atenție opera epică;
- îi deprinde pe elevi să facă diferența dintre un text epic și unul liric;

- permite profesorului de a-și realiza obiectivele cu mai multă eficiență;
- facilitează munca la clasă a profesorului.

Așadar, această modalitate de lucru deschide largi oportunități de discernere a textului epic, din perspectiva elevului-cititor, și de perfecționare a unei tehnologii didactice din partea profesorului.

Recenzenți:

dr. Tatiana CARTELEANU
dr., conf.univ. Otilia DANDARA



Ludmila VÎRTOSU

Școala Medie Dănceni, r. Ialoveni

Motivația învățării și adolescentul: program de realizare a conexiunii

Sîntem substanța din care visele se fac...

W. Shakespeare

Printre sarcinile școlii contemporane se înscrie și cea a eficientizării instruirii. An de an crește volumul informației, pedagogii fiind în permanentă căutare a căilor

și mijloacelor pertinente de instruire și educație. Unul dintre aceste mijloace ar fi formarea la elevi, chiar din primele zile de școlarizare, a unei motivații de învățare adecvate. În practica vastă de muncă în școală am întâlnit elevi care nu

manifestă nici un interes pentru învățătură, cauzele acestei situații fiind multiple.

Deși există numeroase cercetări în domeniu și variate posibilități de creștere a performanțelor, nu putem considera totuși rezolvată problema motivației. În ultimul timp acestui aspect i se acordă o atenție sporită în producție, la firme mari, pe când în școală el este puțin studiat. Rezultatele deseori poartă un caracter contradictoriu, iar cercetările vizează, în special, motivația pentru învățare la elevii de vîrstă mică și mai puțin la adolescenți.

Se consideră că formarea motivației nu este supusă unei influențe sistematice, ci se produce haotic. Drept consecință are loc un regres: scade nivelul motivației, tendințele benefice își pierd actualitatea.

Importanța practică a cercetării problemei în cauză este condiționată, în primul rînd, de necesitatea identificării căilor și mijloacelor de formare a unor *motive stabile de învățare*. Introducerea curriculumului și a învățămîntului formativ a sporit interesul pentru acest aspect, dar n-a dus la conștientizarea lui definitivă.

Deosebit de semnificativă este formarea, dezvoltarea și amplificarea motivației pentru succes la adolescenți care înțeleg procesele ce au loc în societate și observă atitudinea acesteia față de învățătură. Adolescența reprezintă subiectul privilegiat și controversat al psihopedagogilor. Tipul fundamental de activitate este învățarea, „pe prim-plan la vîrsta de 15-17 ani vine trebuința de *autoinstruire* în vederea confruntărilor ulterioare (examene, alegerea profesiei etc.), modificîndu-se totodată și atitudinea față de învățare. De exemplu, atașamentul naiv, neserios față de notă, manifestat la etapele anterioare, este înlocuit, la unii, cu dorința de a înțelege și pătrunde tainele naturii și ale vieții, de a învăța pentru sine, și nu pentru notă; la alții – cu un oarecare dezinteres sau chiar dezgust pentru învățare” (Golu M., „Dinamica personalității”, Geneze, 1993). Același autor menționează că „adolescența nu este prin natura și factorii ei constituenți o perioadă de criză, o vîrstă ingrată sau o contestație, dar, în lipsa unor influențe educative pozitive, favorabile, ea ar putea deveni o astfel de perioadă sau o astfel de vîrstă”. Depinde de fiecare adolescent în parte, dar și de anturajul său imediat ori mai îndepărtat, de prezența ori absența factorilor socio-educationali, de calitatea lor, pentru ca acesta să evolueze într-o direcție sau alta. Depinde deci de noi, profesorii și părinții, ca adolescența să fie ghidată spre normalitate psihică, să nu degenereze într-o adevărată criză a dezvoltării.

În această ordine de idei, mi-am propus să studiez nivelul real, perspectivele, direcțiile și tehnicile de dezvoltare a motivației la un grup de adolescenți (nu doar la cei evident nemotivați, au fost luați în vizor și ceilalți elevi).

Au fost investigate următoarele elemente: starea intereselor cognitive, starea psihologică (autoaprecierea, anxietatea), coeficientul inteligenței generale, nivelul aspirațiilor, nivelul dezvoltării generale, nivelul motivației pentru învățare, reușita școlară etc.

Rezultatele cercetării motivației pentru învățare la un grup de adolescenți dintr-o localitate rurală au fost interesante, uneori contradictorii și chiar paradoxale. În linii generale, acestea au indicat o atitudine pozitivă față de școală, dar școala este apreciată în asemenea mod pentru posibilitatea de a se întîlni cu colegii și a comunica cu semenii, de a avea o ocupație plăcută, motivele de asimilare a cunoștințelor fiind slab manifestate. În grupul cu motivația joasă a fost atestat cel mai mare procent de elevi cu media înaltă la învățătură și cu IQ normal. Paradoxal, dar în acest grup au fost înregistrați cei mai mulți elevi cu nivelul aspirațiilor foarte înalt și cu o autoapreciere înaltă (analiza cantitativă a rezultatelor s-a realizat prin utilizarea programului de calcul statistic SPSS).

În urma investigației, ținînd cont de rezultatele ei, mi-am propus să promovez un program educativ ce ar contribui la sporirea motivației pentru învățare și ar avea o influență benefică asupra reușitei școlare. Mai jos prezint reperele teoretice și practice ale programului.

Tendința de a studia, caracteristică fiecărui individ, va fi acel punct de pornire în munca de formare și intensificare a motivației. Învățarea prin esența sa este motivată și presupune un control intern; însuși faptul că se achiziționează ceva este un stimul (amintiți-vă strigătul de bucurie „Mi-a reușit!” în momentul cînd, după lungi căutări, ați obținut rezultatul scontat).

Psihologul rus Brușlinski A. V. (Брушлинский А.В. „Психология мышления и проблемное обучение”, М., 1983) a demonstrat că există o legătură directă și constantă între eficiența însușirii unui volum considerabil de informație, formarea deprinderilor practice, capacitatea de a asimila noi metode și utilizarea lor în activitatea proprie – pe de o parte, și caracterul activ al subiectului – pe de altă parte. Acest principiu cere perceperea elevului nu numai ca obiect al acțiunii pedagogice și psihologice, ci și ca subiect activ al procesului instructiv. Doar în acest caz este posibil a antrena așa factori forte ca motivația, emotivitatea, individualitatea.

„A forma” sau „a intensifica” motivarea nu înseamnă a-i impune elevului motive și obiective deja formate. Este nevoie să-l plasăm în asemenea condiții și situații de activitate, în care motivele dorite și obiectivele fixate să evolueze în baza experienței anterioare, reieșind din individualitatea, aspirațiile interne ale adolescentului. „Sensul general al formării motivației este de a-l „deplasa” pe elev de la atitudinea negativă și indiferentă față de învățătură la atitudinea pozitivă, conștientă, responsabilă, activă” (Леонтьев А., *Потребности, мотивы, эмоции*. М., 1971). Conștientizarea motivelor influențează puternic asupra activității.

Metoda principală de formare a motivației constă în transformarea imboldurilor elevului într-o constelație cu o structură constantă. Desigur, aceasta presupune un efort comun din partea colectivului pedagogic, a părinților, psihologului și, nu în ultimul rînd, elevilor. De aici deducem

direcțiile de activitate: cu colectivul profesoral, cu părinții, cu grupul de elevi selectat pentru training.

I. Informarea elevului despre necesitatea unei motivații în orice gen de activitate, inclusiv cea de instruire, o poate face psihologul școlar prin intermediul unei discuții colective, într-o atmosferă degajată. După explicarea noțiunii acesta va oferi informații despre tipurile de motive, referindu-se detaliat la cele extrinsece și intrinsece. Prin tehnica problematizării va fi demonstrată importanța lor, în special a celor intrinsece, care vizează interesul pentru cunoștințe, curiozitatea, tendința de a-ți ridica nivelul de cultură generală, necesitatea de a fi activ, informat etc. Motivele intrinsece mai sînt numite *stimulenți morali* și generează apariția stimei de sine, a satisfacției în urma obținerii rezultatelor scontate etc. Motivele extrinsece (salarii, premii, creștere în carieră, renume, privilegii) mai sînt numite *materiale*. Acestea pot avea un impact negativ asupra caracterului și rezultatelor procesului instructiv. De aici rezultă că una dintre sarcinile de bază este dezvoltarea motivației intrinsece.

Motivația intrinsecă reprezintă un sistem de control intern ce presupune interes și entuziasm. În lipsa lor poate surveni apatia și plictiseala.

Sistemul actual de învățămînt și societatea stimulează motivația extrinsecă și, practic, o ignorează pe cea intrinsecă. Activitatea de învățare trebuie concepută astfel încît să mobilizeze potențialul motivațional intern al elevului.

II. Formarea. Pentru a fi eficientă, **activitatea colectivului profesoral** în sporirea motivației la adolescenți se va axa pe recomandările curriculare și pe indicațiile din literatura psihologică (H. Hechautzen, Ș. Amonaşvili, A. Marcova, E. Iliin etc.), pe respectarea următoarelor *principii*:

- actualizarea, consolidarea și susținerea motivelor formate anterior;
- crearea condițiilor pentru formarea noilor motive și apariția de noi calități (constanță, conștientizare etc.);
- substituirea/corecția unor motive;
- schimbarea atitudinii copilului față de posibilitățile sale și perspectiva de dezvoltare a acestora.

La formarea unei motivații pozitive contribuie atmosfera generală din clasă și școală; participarea elevilor la acțiuni colective; relațiile de colaborare dintre profesor și educabili; ajutorul indirect al profesorului (prin sfaturi, îndemnuri); cultivarea deprinderilor de evaluare și autoevaluare; formele animate, neobișnuite de activitate care suscită interesul elevilor; prestația și implicarea emoțională a profesorului; jocurile didactice; discuțiile, analiza unor momente din viață; aplicarea adecvată a stimulării și pedepselor etc.

Accentul în activitatea practică a colectivului profesoral se va pune pe:

- libertatea alegerii;
- lucrul independent;
- diminuarea controlului extern;
- instruirea conformă intereselor elevului;
- activizarea procesului instructiv-cognitiv;

- orientarea profesorului la standardele individuale de performanță ale elevilor;
- personalitatea profesorului și caracterul relațiilor lui cu elevul;
- colaborarea dintre profesor și elev;
- munca colectivă.

Efortul profesorilor și al psihologului ar fi inefficient fără **contribuția conștientizată a părinților**. Ei trebuie să cunoască esența motivării pentru învățare și importanța acesteia pentru reușita copilului lor, care este cota lor de participare la respectivul proces.

În cadrul programului menționat psihologul va desfășura un **training de intensificare a motivației**, care va avea ca scop formarea la elevi a unei atitudini active, conștiente, responsabile față de învățătură; consolidarea motivației pentru studiu și sporirea reușitei școlare. Training-ul are un caracter dezvoltativ și include exerciții ce ar favoriza diminuarea anxietății și a conflictului intern.

În baza celor expuse anterior determinăm itemii și exercițiile ce ar putea fi utilizate de psiholog pentru a influența asupra sferei motivaționale a elevului.

III. Sugestii pentru activități eficiente de formare:

- Pentru a întări sentimentul de „deschidere” față de procesul de instruire pot fi aplicate exerciții de colaborare cu maturii (de exemplu, identificarea în comun a soluției unei probleme).
- Un alt set de exerciții vor viza scopurile învățării. Scopurile lansate trebuie să aibă un caracter real, consolidînd autoaprecierea și nivelul real al aspirațiilor. Exercițiile de acest tip îi învață pe elevi să-și explice propriile succese și insuccese.
- Alt mijloc de formare a unui nivel adecvat de aspirații și autoapreciere este stimularea elevilor de către profesor. Mai important decît nota este informația care se conține în ea. Nota va contribui la intensificarea motivației doar în cazul cînd nu se va referi la capacitățile elevului, ci la eforturile depuse.
- Un set de exerciții vor presupune consolidarea scopurilor, perseverența în realizarea lor (exerciții de soluționare a unor probleme dificile fără acordare de feedback pe parcursul activității).
- Sînt benefice și exerciții de formulare a unor obiective apropiate și îndepărtate, inspirate din situații reale de viață.
- O regulă importantă de notare este compararea succeselor elevului nu cu performanțele colegilor, ci cu ale sale.

Organizarea și desfășurarea unui training de intensificare a motivației la un grup de elevi dintr-o localitate rurală mi-a permis să trag cîteva concluzii. *Am constatat că motivația școlară nu are un caracter constant, nu este formată o dată pentru totdeauna. Ea trebuie alimentată, dezvoltată permanent. Acest obiectiv capătă o semnificație deosebită în perioada adolescenței.*

Rezultatele activității din cadrul programului de sporire a motivației au demonstrat existența unei corelații între motivația învățării și reușita școlară: intensificând motivația, putem obține performanțe mai înalte, o creștere a inteligenței generale a elevului; schimbări în aspirațiile adolescenților; diminuarea nivelului anxietății și normalizarea altor procese psihice.

M-am convins o dată în plus că training-urile prezintă o modalitate modernă, eficientă, interesantă de lucru, ce facilitează implementarea unor programe de corecție psihologică.

În concluzie menționez faptul că, la momentul actual, motivației i se acordă puțină atenție. Majoritatea elevilor au o motivație a învățării joasă, predominând cea extrinsecă. Există deci un teren de muncă vast, pentru cadre didactice, psihologi, părinți. Vom urni carul din loc doar prin eforturi comune.



Violeta DRUȚĂ

Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Electroliza este o totalitate de reacții și procese chimice ce au loc la trecerea curentului electric printr-un sistem electrochimic. Produsele reacțiilor de pe electrozi în procesul electrochimic vor depinde de natura substanței supuse electrolizei, pH și starea sistemului (soluție sau topitură), densitatea curentului electric, natura electrozilor, temperatură, concentrația electrolitului și alți factori. Dar procesele electrochimice vor depinde, întâi de toate, de mărimea relativă a potențialului de electrod ce corespunde sistemului electrochimic.

Din câteva procese posibile se produce acel care energetic este mai convenabil: la catod se vor reduce formele oxidate ale sistemului electrochimic, cu un potențial de electrod mai mare; la anod se vor oxida formele reduse ale sistemului electrochimic cu un potențial de electrod mai mic.

La studierea electrolizei soluțiilor apoase se va ține cont și de faptul că în afară de ionii electrolitului mai există ioni de H^+ și OH^- ce se formează la disocierea moleculelor de apă. Într-un câmp electric ionii H^+ se vor deplasa spre catod, iar ionii OH^- – spre anod.

Examinând procesele de la catod ne vom limita numai la reducerea prin catod cu formarea elementelor – metale în stare liberă. În cazul soluțiilor neutre ($pH=7$; $\varphi = -0,059 \cdot 7 = -0,41V$):

- la catod se va depune metalul, dacă potențialul de electrod al cationului e mult mai electropozitiv decât $-0,41V$ (metalele de după Sn, inclusiv din șirul electrochimic al metalelor);
- la catod se va degaja hidrogen (în urma electrolizei

Algoritmizarea scrierii ecuațiilor reacțiilor chimice la tema "Electroliza"

moleculelor de apă), dacă potențialul de electrod al cationului este mult mai electroponegativ decât $-0,41V$ (metalele alcaline până la Al inclusiv);

- la catod se vor reduce metalul și moleculele de apă, dacă potențialul de electrod al cationului este aproape de mărimea $0,41V$ (metalele cuprinse între Al și Sn).

Degajarea de hidrogen prin reducerea electrochimică la catod poate avea loc din două motive:

- în soluții acide ($pH < 7$) se reduc ionii de hidrogen conform semireacției
 $2H^+ + 2e^- \rightarrow H_2 \uparrow$
- în soluții neutre ($pH=7$) și bazice ($pH > 7$) se reduc moleculele de apă conform semireacției
 $2H_2O + 2e^- \rightarrow H_2 \uparrow + 2OH^-$

În cazul electrolizei cu anod inert (confectionat din grafit, cărbune, platină...) în soluții apoase de baze alcaline, acizi oxigenați și sărurile lor, acid fluorhidric și sărurile lui are loc oxidarea electrochimică a ionilor hidroxil și a moleculelor de apă cu degajare de oxigen:

- în mediu puternic bazic semireacția va fi
 $4OH^- \rightarrow O_2 \uparrow + 2H_2O + 4e^-$



Iurie DRUȚĂ

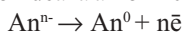
Liceul "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

b) în mediu neutru și acid semireacția va fi



Anionii oxigenați și F^- -fluorură nu se supun electrolizei din cauza potențialelor standard de oxidare mari în comparație cu ale moleculelor de apă [$\varphi(\text{F}^-) = 2,866\text{V}$; $\varphi(\text{SO}_4^{2-}) = 2,01\text{V}$, iar $\varphi(\text{H}_2\text{O}) = 1,229\text{V}$].

La electroliza substanțelor apoase ale acizilor neoxigenați și sărurilor (în afară de HF și fluoruri) la anod se oxidează anionii conform semireacției:

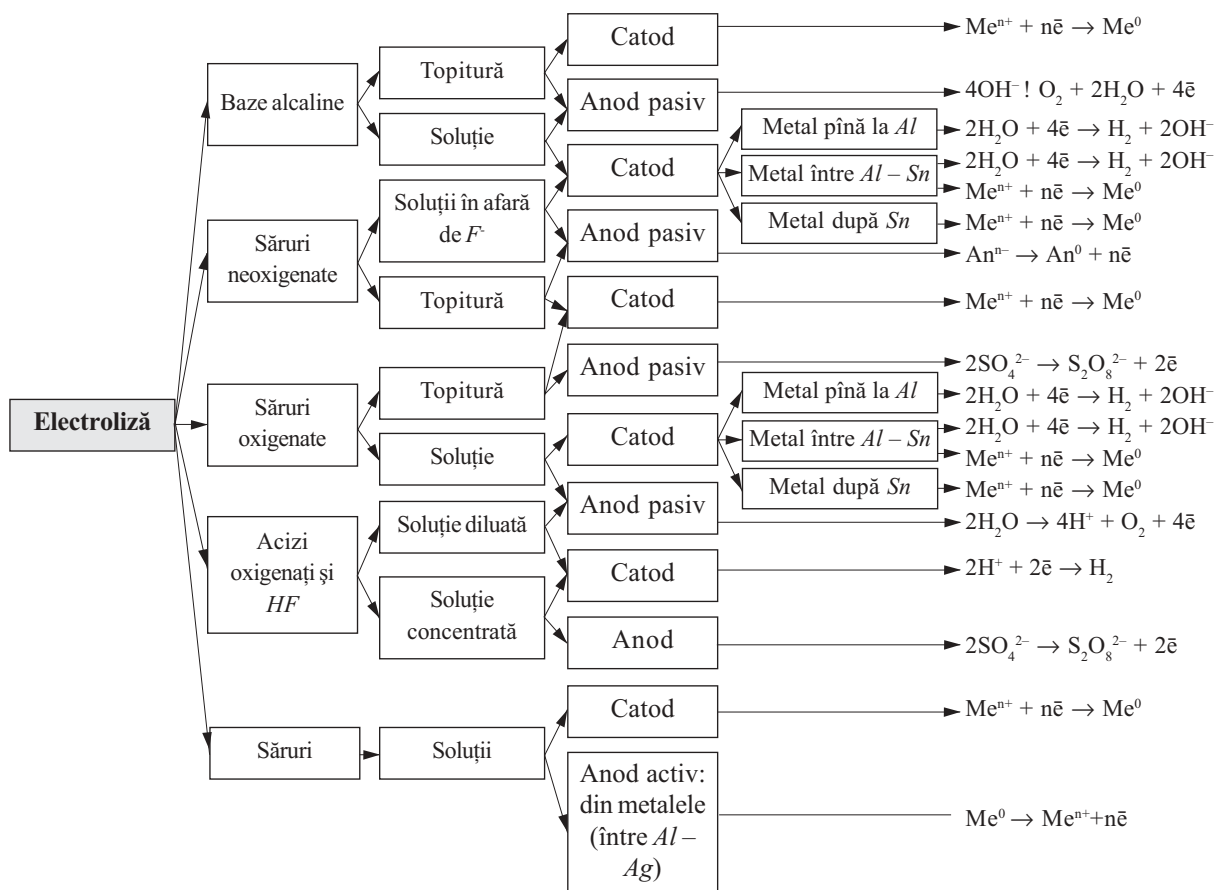


În cazul anodului activ (confeccionat din metale mai

active ca Pt) sînt posibile trei procese electrochimice: oxidarea anionului, oxidarea moleculelor de apă, oxidarea metalului din care este compus anodul. În acest caz energetic este mai convenabil procesul oxidării metalului anodului:



În baza informației teoretice descrise mai sus, cu participarea elevilor se va alcătui o schemă, care generalizează toată informația și care îi va ajuta să înțeleagă mai bine corectitudinea scrierii ecuațiilor reacțiilor de electroliză:



În continuare vom descrie cîteva cazuri de electroliză și algoritmul de scriere a semireacțiilor și reacțiilor acestui proces chimic. Etapele de lucru vor fi următoarele:

1. Ecuația disocierii electrolitice (în soluție sau topitură).
2. Semireacția procesului ce are loc la catod.
3. Semireacția procesului ce are loc la anod.

4. Stabilirea bilanțului electronic.

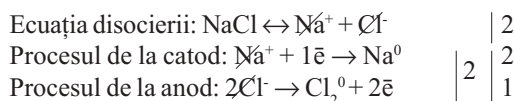
5. Însușirea celor trei ecuații de reacții și semireacții cu reducerea ionilor și alcătuirea ecuației moleculare.

* *Electroliza topiturii de clorură de sodiu NaCl cu anod inert.*

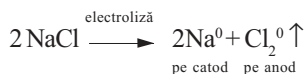
Conform fragmentului de schemă:



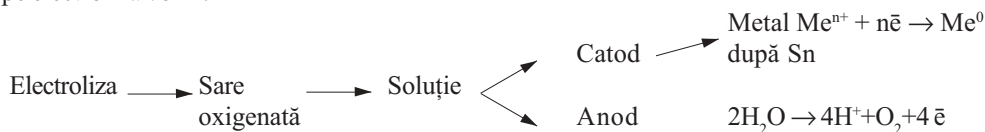
se vor alcătui ecuațiile reacțiilor și semireacțiilor chimice ale procesului de electroliză.



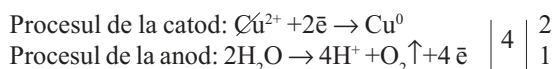
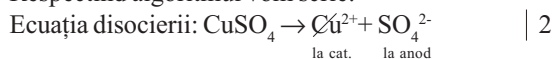
Ecuția moleculară:



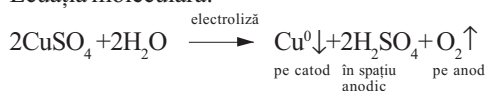
* *Electroliza soluției CuSO_4 cu anod inert.* Conform schemei etapele ce trebuie urmate pentru scrierea proceselor de pe electroliza vor fi:



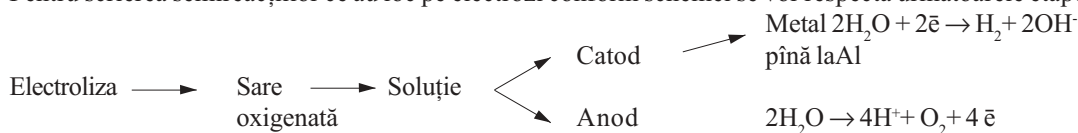
Respectînd algoritmul vom scrie:



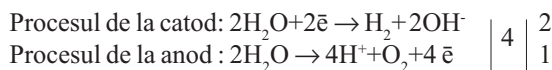
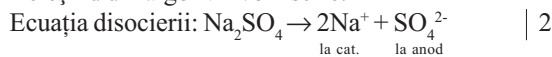
Ecuția moleculară:

* *Electroliza soluției Na_2SO_4 cu anod inert și electrozi separați.*

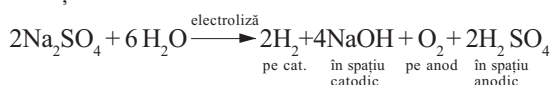
Pentru scrierea semireacțiilor ce au loc pe electrozi conform schemei se vor respecta următoarele etape:



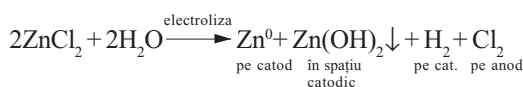
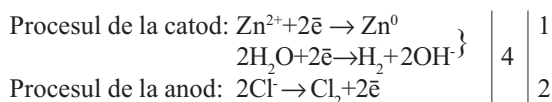
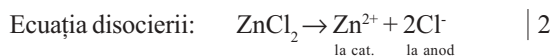
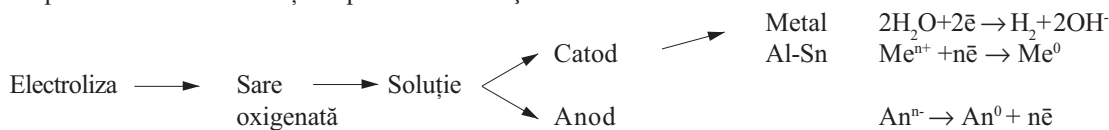
Reieșind din algoritm vom scrie:



Ecuția moleculară:

* *Electroliza soluției de ZnCl_2 cu anod inert.*

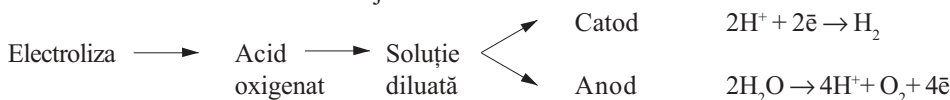
Etaple deduceri semireacțiilor pe electrozi reieșind din schemă vor fi:



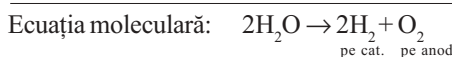
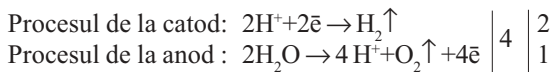
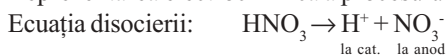
În exemplul de mai sus la catod s-a descris un caz particular: atunci cînd cantitatea de electroni consumată la reducerea ionilor de zinc este egală cu cantitatea de electroni consumată la reducerea moleculelor de apă. În realitate însă cantitatea de electroni consumată pentru prima sau a doua semireacție a proceselor de la catod depinde de mai mulți factori: densitatea curentului electric, concentrația substanței, temperatură, natura electrolitului ș.a.

* *Electroliza soluției diluate de acid azotic pe electrozi inerti.*

În schemă se va urma calea de mai jos:



Reprezentarea electrochimică a procesului va fi următoarea:



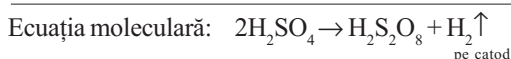
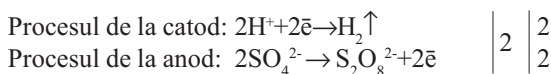
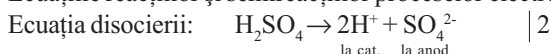
Din cele prezentate rezultă că la electroliza soluției diluate a unui acid oxigenat electrolizei se vor supune doar moleculele de apă. Cantitatea de acid rămîne constantă, se va modifica concentrația soluției (va crește).

* *Electroliza soluției concentrate a acidului sulfuric pe electrozi inerti.*

Din schemă rezultă procesele:



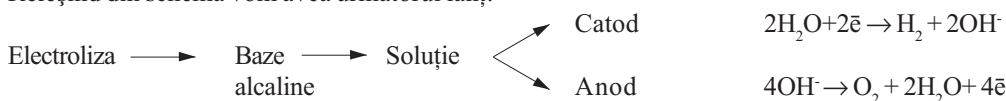
Ecuțiile reacțiilor și semireacțiilor proceselor electrochimice vor fi:



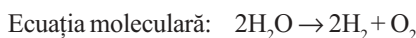
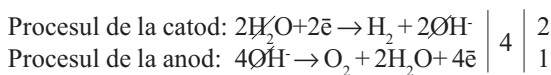
Deci, în urma electrolizei soluției concentrate de acid sulfuric pe catod se va degaja H_2 , iar în spațiul anodic se va forma acid peroxosulfuric – $\text{H}_2\text{S}_2\text{O}_8$.

* *Electroliza soluției de bază alcalină NaOH cu electrozi inerti.*

Reieșind din schemă vom avea următorul lanț:



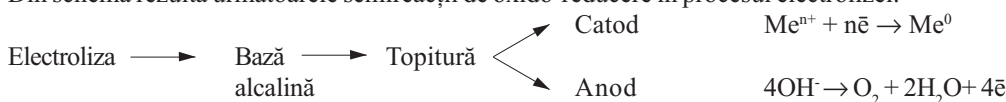
Ecuțiile reacțiilor și proceselor ce au loc pe electrozi vor fi:



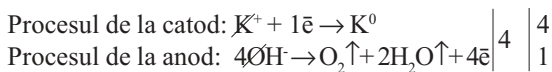
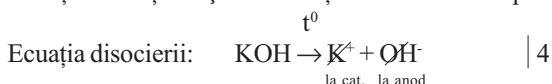
În acest caz se vor supune electrolizei moleculele de apă, cantitatea de bază din soluție rămînînd constantă. Se va schimba concentrația substanței (va crește).

* *Electroliza topiturii de bază alcalină cu electrozi inerti – KOH.*

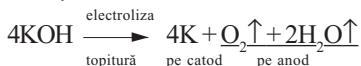
Din schemă rezultă următoarele semireacții de oxido-reducere în procesul electrolizei.



Ecuatiile reacțiilor și semireacțiilor în ansamblu pentru procesul dat vor fi:



Ecuatia moleculară:



Utilizarea la lecțiile de chimie a algoritmului descris s-a soldat cu rezultate bune: a crescut numărul de elevi cu un randament școlar avansat; majoritatea elevilor au putut scrie ecuațiile reacțiilor proceselor electrochimice în cadrul electrolizei substanțelor și au înțeles esența proceselor de pe electrozi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Durupty, A., Durupty, O., *Chimie I-re S*, Hachette livre, Paris, 1998.
2. Fătu, S., Jinga, I., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Editura Corint, București, 1999.
3. Fătu, S., *Metodica predării chimiei în liceu*, Editura Corint, București, 1998.
4. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1996.
5. Homcenco, G., Homcenco, I., *Probleme de chimie*, Editura Lumina, Chișinău, 1997.
6. Isac, V., ș.a., *Probleme la chimie*, Editura Lumina, Chișinău, 1995.
7. Kudrițaia, S., Velișco, N., *Chimie*, Manual pentru cl. a X-a, Editura ARC, Chișinău, 2002.
8. Moise, C., „Algoritmizarea” în tehnologia procesului educațional, în Văideanu, G., (coord.) *Pedagogie*, Ghid pentru profesori, vol.2, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1986.
9. Nenițescu, C., *Chimie generală*, Editura Tehnica, București, 1967.
10. Глинка, Н., *Общая химия*, Ленинград, 1981.
11. Дикерсон, Р., Грей, Г., Хейт, Дж., *Основные законы химии*, Издательство Мир, Москва, 1982.
12. Кольдиц, Л., *Анорганикум*, Издательство Мир, Москва, 1984.

Proiectul – metodă alternativă de evaluare în cadrul orelor de geografie

Trăim într-o perioadă când ni se cere să acceptăm transformarea și să acționăm în conformitate cu exigențele acesteia. În concepția filozofului și pedagogului francez Gaston Bergher, o educație bună presupune menținerea prospețimii intelectuale sub forma unor vii dorințe de a descoperi, de a cerceta, de a studia și inventa, de a realiza, a valorifica. Aceste cerințe impun nevoia de perfecționare continuă a învățămîntului, în vederea pregătirii adecvate a tinerii generații pentru viață.

Sporirea nivelului de asimilare a cunoștințelor are la bază interferența celor trei activități: predare-învățare-evaluare ce se desfășoară simultan și asigură eficiență doar în cazul în care formează un tot întreg.

Procesul de evaluare permite confruntarea unui rezultat cu un obiectiv și se impune ca o necesitate, reflectînd calitatea actului de predare-învățare.

Dintre multiplele metode de evaluare mă voi referi la cea a proiectului care reprezintă o activitate de apreciere mai amplă și pe care o practic la lecțiile de geografie deja de trei ani. Utilizarea acesteia mi-a permis să le dezvolt

discipolilor mei spiritul de mici întreprinzători, puterea de convingere, facultatea de a comunica și simțul responsabilității, abilitatea de a participa la negocieri și de a adopta soluții, capacitatea de a lua decizii, spiritul combatant.

Realizarea proiectului începe în clasă, prin anunțarea temei, definirea sarcinii propuse. Asupra lui se lucrează acasă, pe parcursul a citorva zile, săptămîni sau chiar luni. De exemplu, în clasa a XII-a, la tema: „Situația ecologică a orașului Chișinău”, elevii au acumulat, timp de trei luni, informații concrete, date statistice, au efectuat sondaje de opinii, toate prezentate sub formă de rapoarte și filme documentare de scurt metraj. Fiecare membru al echipei a fost responsabil de un obiectiv al proiectului.

Pentru implementarea și prezentarea la nivel a rezultatelor, elevii primesc indicații cum să procedeze în cazuri dificile, sînt învățați cum să-și atingă scopul.

Realizarea proiectului implică următoarele etape:

1. Identificarea unei probleme.
2. Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă.

3. Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei.
4. Evaluarea soluțiilor și selectarea celei mai bune variante.

Problemele ecologice ale orașului Chișinău, depistate de elevi, au fost următoarele:

1. Situația ecologică deplorabilă a râului Bîc și a bazinelor acvatice din parcul sectorului Rîșcani.
2. Transportul și influența lui asupra mediului din capitală.
3. Parcurile și viitorul lor.
4. Gunoiștile – problemă stringentă a municipiului Chișinău.

Fiecare echipă și-a prezentat proiectul începînd cu explicarea emblemei, motto-ului, continuînd cu evaluarea informațiilor, prezentarea filmului, elaborarea soluțiilor, demonstrîndu-și astfel cunoștințele și aptitudinile. Propun în continuare cîteva fragmente din proiectele elevilor:

Echipa „PROverde”, avîndu-l ca raportor pe Cătălin Macovei, a informat clasa despre situația ecologică a parcului din sectorul Rîșcani cu derularea materialului video. Proiectul de îmbunătățire și salubritate a parcului a inclus și un buget. Acțiunile preconizate au vizat:

- restabilirea băncilor și instalarea urnelor pentru gunoi;
- amenajarea izvoarelor;
- reparația WC-ului;
- amenajarea spațiilor destinate sportului.

Echipa „Pic Curat”, reprezentată de Cristina Filimon, a abordat problema ecologică a râului Bîc. Membrii acesteia au efectuat un șir de vizite de studiu în scopul identificării surselor de poluare (octombrie-noiembrie, pe segmentul dintre podul din str. Ismail și podul din str. Botanica pe o lungime de 5 km), depistînd 25 de țevi din care se revarsă mai multe deșeuri. Majoritatea sînt amplasate pe malul stîng al râului, unde activează cîteva întreprinderi industriale: Combinatul de Tutun, Combinatul de Cereale, Uzina de beton armat nr. 4 ș. a.

Gunoiștile sînt frecvent înfîlnite pe ambele maluri ale râului, elevii găsind un număr impunător de anvelope uzate, sticle de unică folosință, pungi de polietilenă, animale moarte etc. Pe segmentul dintre podul din str. Calea Orheiului și cel din str. Ismail au fost depistate 22 de țevi, 6 gunoiști și 5 spălătorii auto neautorizate (dovezile au fost înregistrate pe caseta video).

Echipa a propus următoarele măsuri de ameliorare:

1. Inițierea unor ore ecologice, seminarii cu participarea elevilor, părinților și a tuturor persoanelor ce vor să schimbe situația râului Bîc.
2. Cooperarea cu autoritățile locale, în vederea îmbunătățirii calității apei și sancționării tentativelor de poluare a acesteia.
3. Organizarea și desfășurarea de către administrația publică a unor zile de salubritate a râului Bîc cu participarea localnicilor.

4. Monitorizarea situației ecologice a râului Bîc de către autoritățile locale și o comisie creată de ministerul de resort.

A treia echipă a venit cu motto-ul: „Gunoiul rămîne același, doar mătura își schimbă prețul”. În perioada octombrie 2004-martie 2005, membrii ei au efectuat un șir de controale în oraș și suburbii, depistînd 27 de gunoiști neautorizate cu o suprafață de 4.729 m² și peste 600 m³ de deșeuri. Elevii au descoperit în sectorul Centru 6 gunoiști spontane, de diferită origine: menajere, de construcție etc., cele mai poluate fiind zonele din preajma străzilor: Pietrarilor, Costiujeni, Lermontov, Strișca. În sectorul Botanica au depistat 5 gunoiști neautorizate concentrate în special în preajma căii ferate, în sectorul Rîșcani – 5 gunoiști, cele mai poluate fiind zonele din preajma străzilor Doina, Carierei și Hipodromului; în sectorul Buiucani – 5 gunoiști neautorizate, cele mai mari fiind pe str. Calea Ieșilor, în parcul silvic Buiucani și str. Vatra; în sectorul Ciocana – 6 gunoiști spontane, cele mai poluate fiind zonele de la intersecția străzilor N. Milescu-Spătarul și Bucovina, care ocupă cca 3 ha, precum și din preajma străzilor Varnița, Uzinelor și Colonița. Într-o stare gravă se află punctele de colectare a gunoiului din vecinătatea blocurilor locative, care pot deveni potențiale focare de boli infecțioase. S-au propus următoarele acțiuni de ameliorare:

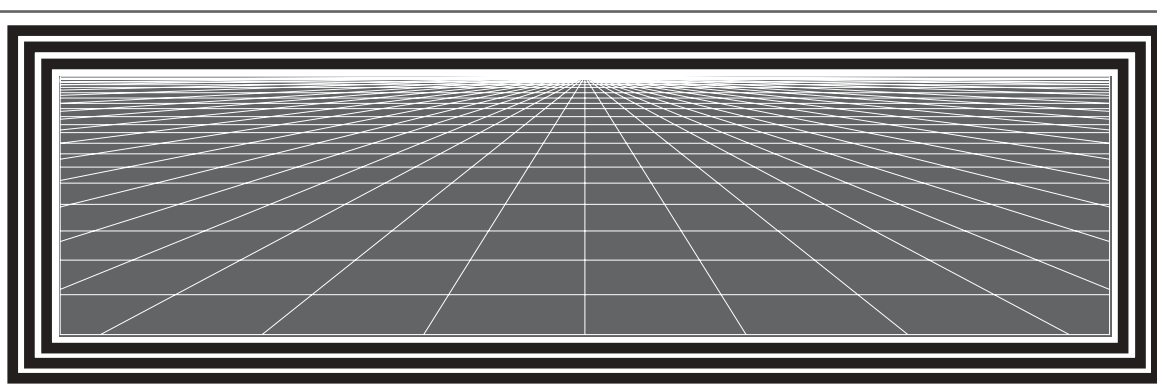
1. Organizarea unor grupuri de elevi voluntari care ar desfășura o campanie de informare ecologică a populației.
2. Colectarea de către locuitori a deșeurilor (pungi de polietilenă, sticle de masă plastică, hîrtie, sticle) în tomberoane separate pentru reciclarea lor.
3. Organizarea și desfășurarea de către autoritățile locale a zilei de salubritate (în fiecare lună).
4. Instalarea mai multor urne la punctele de colectare a gunoiului menajer.

Evaluarea activității elevilor presupune din partea profesorului discernămint, obiectivitate. N-a fost dificil să apreciez rezultatele obținute, deoarece m-am condus de următoarele criterii:

- adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și mijloacelor didactice la scopurile propuse;
- calitatea produselor elaborate;
- modul de prezentare a raportului final;
- gradul de implicare al participanților.

Elevii au muncit foarte mult, întrucît au crezut în forțele proprii și s-au ghidat de convingerea că vor avea succes.

Nina GHERGHELEGIU,
Liceul “M. Kogălniceanu”, mun. Chișinău



EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ



Loretta HANDRABURA

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Toleranța ca valoare personală și interpersonală (valorificarea proiectelor didactice)

Produsele prezentate de diriginții instruiți la Centrul Educațional PRO DIDACTICA în cadrul proiectului „Toleranță și integrare socială” ne-au reținut atenția, ca originalitate și noutate, prin două coordonate analitico-aplicative. În primul rînd, *mai mulți diriginți au înțeles că toleranța, care este „oxigenul relațiilor interpersonale”, după cum afirma Dinu Mihail în unul din materialele sale publicate în revista „Didactica Pro”, trebuie promovată pornind de la realitățile imediate, în care noi – profesori, elevi, manageri, părinți, membri ai comunității – activăm, interrelaționăm cu ceilalți, diferiți de noi, pentru a soluționa probleme comune, conexe sau personale.* Astfel, Luminița Florea de la Liceul Teoretic „Igor Crețu” din Găvănoasa, Cahul, a abordat subiectul *Conflictul*, pentru a dezamorsa situația tensionată în cl. a VI-a, unde este dirigință. Respectiv, cele trei obiective ale activității au vizat implicarea și conștientizarea de către elevi a conceptului de conflict, descrierea diverselor experiențe personale prin care au fost aplanate niște conflicte și propunerea modalităților de soluționare a acestora. La etapa *evocare* fiecare elev a completat o fișă de evaluare a relațiilor curente din clasă:

„Cum ați caracteriza relațiile dintre elevii clasei voastre? Argumentați răspunsul.

- De prietenie, pentru că...
- De respingere, pentru că ...
- De indiferență, pentru că ...”.

Testul a arătat că majoritatea elevilor au apreciat

„temperatura” relațiilor din clasă ca fiind de respingere, deoarece „mulți colegi au conflicte între ei”, „există grupulețe”, „cînd unul se supără, toată clasa este împotriva lui”, „au prieteni din alte clase” ș.a.

Prin sarcina următoare, elevii au exteriorizat anumite trăiri, au analizat situații în care au acționat împreună cu colegii pentru atingerea unui scop și în consecință s-au împrietenit sau situații în urma cărora clasa s-a dispersat în mai multe grupuri.

Conflictul a fost definit de elevi prin imagini și cuvinte, pe care le asociază cu această noțiune. Cîmpul semantic obținut poate fi divizat, după părerea noastră, în:

Atitudini	Comportamente	Consecințe
răutate	ceartă/sfadă	durere
minciună	bătaie, ciufulire	jale
viclenie	cuvinte rele	lacrimi
ură		răzbunare
dușmănie		ură
înțelegere		dușmănie

Elevii au descris în perechi cazuri concrete de conflict, făcînd schimb de opinii după următorul algoritm:

1. Conflictul a fost soluționat?
2. În ce mod? Ce deprinderi v-au fost de folos?
3. Care sînt posibilele cauze ale nesoluționării?
4. Ce ar trebui întreprins pentru a soluționa divergențele?
5. Ce emoții ați avut în timpul conflictului?
6. Cum le-ați depășit?
7. Ce urmări a avut conflictul asupra voastră?
8. Care au fost aspectele pozitive ale conflictului prin care ați trecut?

Sarcina de reformulare a unor replici de genul:

„Dirigintele către elevi:

«– *Sînteți nedisciplinați! Toți profesorii îmi reproșează acest lucru! Vă previn că voi lua măsuri aspre în ceea ce privește disciplina, întârzierile și absențele!»;*

„Părintele către fiică:

«– *Toată ziua stai în fața oglinzii de parcă mine mergi la concursul de frumusețe! Mai pune mîna pe carte că ți-i plină agenda de note de doi!»;*

„Prietenul către prieten:

«– *Te văd mereu morocănos. Mă dai și pe mine peste cap. Ori de cîte ori ne adunăm să discutăm despre problemele echipei, vii supărat, pus pe harță și indispui toată lumea!»;*

realizate în grup la etapa *reflecție*, i-a ajutat pe elevi nu doar să exerseze, ci și să înțeleagă cum își pot modifica propriile atitudini și comportamentele ce generează o atmosferă conflictuală atît la școală cît și în relațiile cu părinții, cu alte persoane din comunitate. Sugestive, în acest sens, sînt și reflecțiile profesoarei Luminița Florea: „Pe parcursul realizării celui de-al treilea obiectiv, am observat că elevii nu au fost destul de sinceri, altfel spus nu vor să se simtă vinovați de situația de conflict provocată de ei înșiși. Însă, în urma analizei definiției conflictului și a discuțiilor conform algoritmului propus, au început să înțeleagă unde anume au greșit. Am dorit să ajung la niște concluzii privind ultimul conflict, atunci cînd toată clasa s-a supărat fără motiv pe o fetiță, care a suferit enorm. Am fost plăcut surprinsă cînd un băiețel și-a dat seama că s-au simțit la fel de rău colegii din ambele tabere și că «a-ți cere scuze este ceva firesc».

Asemenea activități ce educă participanții în spiritul toleranței sînt necesare nu numai pentru generația în creștere, ci și pentru cei maturi.”

Profesoara Margareta Guzun de la Liceul Teoretic Măgdăcești, Criuleni, a constatat, după ora de dirigenție la cl. a IX-a B, următoarele: „...ascultîndu-se reciproc, elevii au înțeles că este important să trăiască și să lucreze într-un mediu prietenos, în care să se simtă încurajați, să se respecte și să nu se tachineze reciproc pentru nimicuri. În clasă unii sînt izolați, respinși, depresivi, datorită comportamentului lor neadecvat. Scoțînd în evidență diferența dintre toleranță și intoleranță, comparînd diferite comportamente, elevii au dedus că trebuie să fie sinceri unul cu celălalt, să depășească conflictele și să fie uniți.”

Pornind de la un studiu de caz din propria localitate – poluarea mediului ambiant, prin arderea pietrei pentru producerea varului, cu toxine nocive pentru sănătatea locuitorilor, acțiune ce implică și distrugerea naturii de pe malul rîului Draghiștea, Angela Lambarshi, diriginta cl. a VI-a, Școala medie Trinca, Edineț, a discutat cu elevii despre **Respectul față de mediul ambiant: o responsabilitate socială**. Punînd la baza activității obiective atitudinale și formative, profesoara i-a provocat într-o primă etapă să se pronunțe asupra relației om-

natură. Comentarea motoului „Cauza proprie a relelor noastre e lipsa de cultură adevărată” (M. Eminescu), desenarea simbolului naturii și argumentarea produsului obținut, scrierea unui microeseu despre cauzele care duc la distrugerea naturii în general au fost cele trei momente desfășurate în faza *evocare*. La realizarea *sensului*, profesoara a prezentat problema cu care se confruntă satul și le-a propus elevilor, printr-un exercițiu de empatie (*Dacă ați fi pădurea, apa și aerul, flora și fauna*), să expună, utilizînd *Graficul T*, ce așteptări și temeri au din partea oamenilor.

Maia Porumbica, profesoară la Liceul Teoretic din Taraclia, Căușeni, a organizat în perioada 14-20 noiembrie 2005 **Săptămîna Toleranței** și a realizat mai multe activități: Concursul de desen *Toleranța – dreptul de a trăi în pace*; Concursul eseurilor *Toleranța – armonia în diferențe*; ședințe cu părinții și discuții despre *Drepturile copilului*, *Toleranța în familie*. *Relația copii-părinți*; *Toleranța. Încrederea în copil și aprecierea rezultatelor obținute de el*; oră de dirigenție *Dreptatea și egalitatea – principii ale toleranței*; activități cu profesorii: *Toleranța în familie și în clasă*, *Toleranța interpersonală în liceul nostru*, *Spiritul toleranței și formarea lui la vîrsta adolescenței*; ședința Clubului Tinerilor *A te tolera pe tine însuși...*; masa rotundă *Toleranță și responsabilitate. Educația Toleranței prin cunoaștere și informare*.

Cîteva dintre aceste activități au avut ca scop combaterea stereotipurilor și prejudecăților despre unii elevi, catalogați și excluși din colectivul clasei pentru că au un handicap în exprimare sau provin dintr-o familie vulnerabilă etc. Succesul constă în aceea că elevii, complexați și frustrați de atitudinea colegilor, dar și a profesorilor, au fost re-descoperiți ca persoane ce posedă calități și capacități de care cei din preajma lor nici nu bănuiau, etichetîndu-i preconceput.

Cea de-a doua coordonată a educării elevilor în spiritul toleranței vizează *adaptarea reușită a tematicii vaste și complicate a toleranței pentru clasele primare*. Elevii de vîrstă mică, de asemenea, au nevoie de informații teoretice pentru înțelegerea semnificației toleranței/intoleranței (simptomele intoleranței, indicatorii toleranței, Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copiilor ș.a.). În acest sens, demne de luat în seamă sînt proiectele **Politețea – bunătate, respect și omenie** (înv. Ala Bălănuță, Școala Medie Molești, Ialoveni) și **Să nu uităm de cei mai triști ca noi** (înv. Inga Savtenco, Școala Medie nr. 4, or. Soroca).

Inga Savtenco i-a sensibilizat pe elevii cl. a III-a, pe părinții acestora și alți membri ai comunității, printr-o activitate cu următorul moto: „Să avem seninătatea de a accepta ceea ce nu poate fi schimbat. Să avem curajul de a schimba ceea ce poate fi schimbat și, desigur, să avem înțelepciunea de a face deosebirea între aceste două posibilități”.

Diriginta a încercat și a izbutit, în mare parte, să schimbe atitudinea elevilor față de copiii cu dizabilități de la grădinița din orașel, pe care i-au vizitat, le-au acordat atenție și tratament uman egal, le-au oferit cadouri. Ulterior, dna învățătoare a desfășurat o oră educativă pe acest subiect al diferențelor, pentru a analiza și evalua împreună cu elevii propriile manifestări atitudinal-comportamentale față de „alții”, mai suferinzi și, de obicei, excluși de societate. Cîteva secvențe ale activității sînt originale și sugestive, pentru a fi citate:

- Jocul *Criza de drepturi* (Elevii sînt așezați pe scaune pe cerc. Cîțiva dintre ei vor avea ochii, mîinile, picioarele legate, imitînd, astfel, copiii cu dizabilități. Li se propune să segmenteze în cuvinte propoziția **Toți/copiii/au/drepturi/egale**. La fiecare cuvînt pronunțat, elevii ce l-au segmentat trebuie să-și schimbe locul. La cuvintele **Criza de drepturi** toți își schimbă locurile). După joc, elevilor li se propune să răspundă la următoarele întrebări: *Ce ați observat neobișnuit în timpul jocului?; Cum v-ați simțit?; Ați avut nevoie de ajutor?; De ce nimeni nu v-a ajutat?; Cine dintre copii nu s-a putut mișca?; Ce drepturi s-au respectat?*
- Analiza desenului **Toleranța/Intoleranța**, redat prin culori calde și reci, după algoritmul:
 - *Ce observi în desen?*
 - *Care parte îți place? Motivează-ți alegerea.*
 - *Ce sentimente îți trezesc norii negri?*
 - *La ce ne pot aduce asemenea trăiri?*
 - *Prin ce culori este redată Toleranța?*
 - *Ce sentimente îți trezesc culorile calde?*
 - *La ce fapte ne îndeamnă aceste culori?*
 - *Dacă ați fi muzicieni, prin ce sunete ați reda toleranța/intoleranța? Imitați.*
- Analiza imaginilor de mai jos după ghidul de învățare:
 - *Cu ce problemă se confruntă persoanele din imagine?*
 - *Compune un mesaj care să conțină trei sfaturi pentru persoanele date.*
 - *Cu ce i-ai ajuta pe cei din imagine?*
 - *Exprimă-ți sentimentele față de cei din imagine.*

Vom reproduce unele secvențe din răspunsurile copiilor din cl. a III-a: „Să nu le fie teamă că îi vom obijdui, să nu-și piardă speranța. Noi ne vom juca cu ei; Dragă copile, te rog să nu atragi atenție celor care rîd de tine. Să

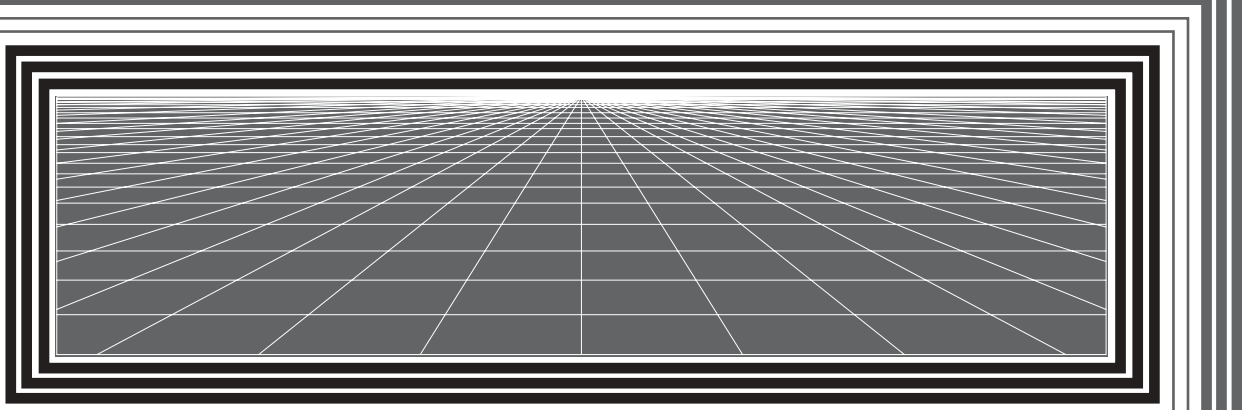
știi că nu ești diferit de noi și ai aceleași drepturi. Eu te-aș ajuta să treci strada, aș organiza jocuri la care ai putea și tu să participi. Nu contează ce problemă ai. Ești om ca toți oamenii. Nu fi trist, să știi că te iubim.... Să fii atent și să ai grijă de tine. Aș veni în vizită la tine ca să discutăm; Nu fi trist, fii vesel, crede în Dumnezeu. Voi veni în vizită să mă joc cu tine, să-ți aduc cadouri”.

- Situație de problemă: *Ai accepta un copil cu dizabilități în clasa ta? Cum crezi, un învățător ar accepta să aibă un copil cu dizabilități sau copii intoleranți?*
- Scriere liberă: „Sînt fericit pentru...E dureros să fii...”.

Profesorii s-au axat la orele de dirigenție în special pe teme care vizează relațiile interpersonale (elev-elev/i; elev-profesor/i; elev-părinte/ți), definirea eului, tolerant sau intolerant, în raport cu ceilalți sau cu natura, stabilirea valorilor, stimularea coeziunii de grup și a respectului reciproc, cunoașterea reciprocă. Subiectele analizate pe această dimensiune complexă a tolerabilului și intolerabilului au fost: *Cultura toleranței în familie; Toleranță profesor-elev; Idealul vieții: capriciu sau nevoie; Toleranța – factor important în dezvoltarea personalității elevului; Toleranța – calea spre pace; Semnificația noțiunii de toleranță.*

Depășind cadrul teoretic al subiectului abordat – după unii profesori în vogă, deși neînțeles pe deplin de toți agenții învățării – îndemnul nostru este să ne apropiem de el cu grijă și responsabilitate, ghidîndu-ne în activitatea noastră pedagogică de cultivarea permanentă a dimensiunilor și manifestărilor multiple ale toleranței. Efortul nostru conjugat să se regăsească în atitudinea civică activă a elevului de astăzi – maturul de mîine, care nu va accepta comportamente ce lezează drepturile lui sau ale grupului comunitar, etnic, religios pe care-l reprezintă, nu va trece cu indiferență și nepăsare prin viață în general, ci va fi dispus spre ceea ce înglobează conceptul – atît de vehiculat în ultimul timp – de **toleranță**:

Acceptare
Comunicare
Responsabilitate
Bunătate
Înțelegere
Amabilitate
Încredere
Indulgență
Pace



UN VIITOR PENTRU FIECARE



Proiectul "Un viitor pentru copiii noștri"

CONTEXT

Ideea inițierii proiectului *Un viitor pentru copiii noștri* aparține echipei Centrului Educațional Pro Didactica (CEPD). Fiind prompt și receptiv la nevoile din educație, nu am putut trece cu vederea apariția unui număr mare de copii proveniți din mediul familiilor dezintegrate*. În contextul problemelor actuale din republica noastră, acești copii ar putea constitui un nou grup de risc.

Drept imbold pentru elaborarea proiectului, fiind totodată și o excelentă ocazie pentru asigurarea unei continuități reale în vederea abordării acestei probleme, a servit conferința *Dezvoltarea psihologică a copiilor din familiile dezintegrate din Republica Moldova*, organizată de către CEPD în septembrie 2004, în cadrul căreia s-au discutat mai multe aspecte: Cine sînt acești copii? Cu ce se ocupă? Cine se află în preajma lor? Cum se simt în situația în care se află? Ce-și doresc ei? etc.

Recomandările Conferinței au vizat instituții și persoane împuternicite să contribuie la schimbarea situației acestor copii spre mai bine.



Proiectul *Un viitor pentru copiii noștri*, elaborat în primul trimestru al anului 2005, reprezintă contribuția Centrului la abordarea constructivă a unei realități dure în care s-a pomenit un număr mare de copii.

Implementarea Proiectului este sprijinită financiar de RE: FINE OSI - Resourcing Education: Fund for Innovations and Networking, Open Society Institute/Resurse pentru Educație: Fondul pentru Inovații și Dezvoltare de Rețele. Institutul pentru o Societate Deschisă.

SCOPUL PROIECTULUI

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

OBIECTIVELE PROIECTULUI

- Informarea/sensibilizarea comunității asupra problemei apariției unui nou grup de risc – copiii din familiile dezintegrate;
- dezvoltarea competențelor profesionale ale specialiștilor din diverse organizații (educaționale, comunitare, nonguvernamentale) care lucrează cu acești copii în mod nemijlocit;
- elaborarea unor materiale-suport în sprijinul respectivilor specialiști;
- diseminarea materialelor elaborate comunităților interesate (editarea materialelor în limba română, plasarea acestora pe Internet în limbile română, engleză și rusă).

* Termenul *familii dezintegrate* se referă la familiile în care un părinte sau ambii părinți sînt plecați la muncă peste hotare. Experții independenți susțin că numărul moldovenilor aflați în această situație variază între 600.000 și 1.000.000 de persoane. Datele oficiale ale Ministerului Educației menționează cifra de 24.000 de copii singuri (4% din numărul total de elevi), numărul real fiind, cu siguranță, mult mai mare.

BENEFICIARIII PROIECTULUI

Beneficiari finali:

- **Copiii din familiile dezintegrate din comunitățile rurale**

Beneficiari direcți (participanții la proiect):

- **O echipă de experți naționali**

Experții naționali vor fi pregătiți să ofere asistență profesională reprezentanților grupurilor comunitare și vor elabora materialele suport.

- **Profesori școlari (diriginți) din comunități rurale**

Avînd un rol major în educația copiilor de vîrstă școlară, acest grup va acționa ca promotor al metodologiei nou elaborate la nivel de comunitate. Profesorii vor împărtăși experiența acumulată în urma participării la activitățile din proiect tuturor cadrelor didactice și educatorilor din localitățile lor, precum și colegilor din alte instituții, prin intermediul rețelelor educaționale existente.

- **Specialiști în domeniul protecției drepturilor copiilor din partea DRÎTS, reprezentînd comunitățile participante la proiect**

Participarea lor va contribui la menținerea durabilității proiectului, dat fiind faptul că vor avea posibilitatea să promoveze rezultatele acestuia în cadrul sistemului educațional și în rîndurile colegilor de la direcțiile de învățămînt care nu au fost incluse inițial în proiect (în total în Moldova sînt 35 de Direcții Raionale de Învățămînt).

- **Reprezentanți ai comunităților rurale (lucrători sociali, reprezentanți ai ONG-urilor, oameni de afaceri din localitate etc.)**

Beneficiari indirecți:

- Reprezentanți ai DRÎTS și ai administrației publice locale.

- Ministerul Educației, Tineretului și Sportului.
- Cercetători, practicieni, reprezentanți ai ONG-urilor.
- Alte grupuri de suport, precum și persoane particulare interesate de domeniul integrării sociale.

ACTIVITĂȚI

- desfășurarea atelierului de perfecționare profesională a formatorilor;
- elaborarea și implementarea ghidului ÎNVĂȚ SĂ FIU;
- organizarea activităților de formare a grupurilor comunitare;
- oferirea unor servicii de consultanță comunităților implicate în proiect (vizite de lucru pe teren);
- crearea unei pagini web destinate programului;
- crearea unei Unități Specializate de Informare și Resurse;
- sensibilizarea continuă a publicului la nivel național cu privire la problemele copiilor din familiile dezintegrate prin intermediul unei rubrici permanente în revista „Didactica Pro...”;
- organizarea în final a unei Conferințe naționale, la care se vor discuta rezultatele proiectului în vederea asigurării informării, a schimbului de experiență și a posibilităților de răspîndire a metodologiei respective la nivel național.

Perioada desfășurării proiectului

Septembrie 2005 – decembrie 2006

Pilotarea proiectului are loc în raioanele cu cel mai mare număr de copii din familiile dezintegrate: Ungheni, Cahul, Florești, Drochia, Hîncești, Fălești.

Violeta DUMITRAȘCU,
Coordonator al proiectului



Pregătirea psihologică către școală – fundamentul succesului școlar al copiilor cu tulburări de limbaj

Unele aspecte fundamentale ale pregătirii psihologice către școală

Practica a demonstrat că nereușita la învățătură a elevilor școlii primare este determinată de slaba pregătire psihologică pentru instruire instituțională. Depistarea la timp a unei asemenea imaturități permite depășirea ei încă din perioada preșcolară. Fiecare copil se dezvoltă în mod individual; ajungând la vârsta școlară el posedă un anumit set de cunoștințe, priceperi. Intrarea acestuia în școală constituie un moment crucial în viața sa, dat fiind statutul și rolul de elev, natura relațiilor cu adulții și colegii, noutatea condițiilor de activitate și, mai ales, specificul învățării – act complex ce angajează dintr-o perspectivă inedită întreaga sferă a vieții sale psihice, diferitele structuri anatomo-morfologice, cunoștințele și deprinderile căpătate anterior.

Pregătirea psihologică pentru instruirea în școală nu reprezintă o temă nouă și a fost abordată pe larg de mulți cercetători. Sînt stabilite următoarele *aspecte ale maturității școlare: intelectuală, social-emoțională, volitivă și motivațională*.

Maturitatea intelectuală cuprinde particularități ale dezvoltării perceptive, cum ar fi: evidențierea unui obiect dintr-un întreg; concentrarea, transferarea și distribuirea atenției; gîndirea analitică, exprimată prin abilitatea de a înțelege legăturile de bază între fenomene; posibilitatea de a memora logic; priceperea de a reproduce un model; dezvoltarea motoricii fine a mîinii; orientarea bună în spațiu. L.S. Vișotski opina că pregătirea pentru instruirea școlară din punctul de vedere al dezvoltării intelectuale constă nu numai în suma cunoștințelor însușite de copil, deși acestea sînt un factor important, dar și în nivelul său cognitiv: „...copilul trebuie să poată evidenția esențialul, să identifice asemănări și deosebiri; să judece, să găsească cauzele fenomenelor; să tragă concluzii; să posede abilitatea de a generaliza și diferenția în categorii obiectele și fenomenele din mediul înconjurător” (8, pag. 73).

Maturitatea intelectuală include și dezvoltarea verbală, apreciată după volumul vocabularului (activ și pasiv), după corectitudinea pronunției și a structurii gramaticale, după gradul de dezvoltare a auzului fonematic, a priceperii de a face analiza fonetică a cuvîntului și de a se exprima coerent.

Maturitatea social-emoțională vizează necesitatea copilului de a comunica cu semenii și de a-și supune comportamentul legilor grupului de copii; abilitatea de a îndeplini rolul de elev.

Pentru un start cu succes în instruire este nevoie de un anumit nivel de *pregătire motivațională*, care include formarea la copii a unei imagini adecvate despre școală. Totodată, pentru viitorul elev este importantă dorința de

a achiziționa noi cunoștințe, educarea atitudinii pozitive față de învățător (9, p. 119).

Maturitatea volitivă este determinată de priceperea de a se supune conștient anumitor reguli; de a se orienta în sistemul de cerințe; de a asculta atent vorbitorul și de a îndeplini cu exactitate sarcinile; de a realiza independent sarcina solicitată după modelul perceput vizual (Eliconin D.B., 1981).

În perioada preșcolară trebuie să implicăm copilul în jocuri cu reguli fixe. Într-o asemenea activitate el își modelează raporturile cu mediul înconjurător, se familiarizează cu diferite situații – în unele e lider, în altele cooperează cu alți copii și adulți, învățînd diversitatea relațiilor sociale. Etapa preșcolară este esențială în dezvoltarea copilului, de aceea nu trebuie neglijat nici un compartiment al pregătirii pentru școală. În caz contrar, „povara” școlii primare, nefiind pe măsura copilului, ar putea duce la apariția unor simptome nevrotice (capricii, frică de învățătoare etc.).

Copilul nu va fi înscris la școală mai devreme de vîrsta recomandată, iar la grădiniță i se va asigura o viață variată și interesantă, în care să acumuleze experiență de joacă, să comunice și să relaționeze cu adulții și semenii, să creeze, să deseneze, să construiască. El trebuie să se miște mult, să-și dezvolte coordonarea mișcărilor și să-și întărească motorica fină.

Influența tulburărilor de limbaj asupra pregătirii psihologice pentru instruirea în școală

Formarea insuficientă a unei componente are drept consecință întîrzierea sau denaturarea altor fenomene. Nivelul dezvoltării vorbirii poate fi considerat unul dintre indicii cei mai importanți în acest sens, deoarece vorbirea servește atît ca mijloc de recepționare și prelucrare a informației cît și de perfecționare a procesului gîndirii.

La copii se pot observa diverse tulburări de limbaj: disartrie, rinolalie, bilbîială. Tulburările de limbaj grave au repercusiuni negative asupra vorbirii ca sistem funcțional integrat; se dereglează părțile ei fonetico-fonematică, lexicală, gramaticală. Deseori apar sindroame neuropatologice, psihopatologice, sînt afectate funcțiile vegetative ale sistemului nervos. De aceea, instruirea în noile condiții generează probleme considerabile. Copiii manifestă o motivație slabă pentru învățare, necesitate scăzută de comunicare, incapacitatea de a realiza sarcinile didactice. L. Spirova susține că acești copii întîmpină greutăți nu numai în pronunțare, dar și în diferențierea auditivă a sunetelor, ceea ce duce la însușirea imprecisă a cuvintelor, noțiunilor (12, pag. 10).

Preșcolarii cu tulburări de limbaj manifestă anumite particularități psihologice, cum ar fi: incapacitatea încadrării

într-o activitate de joc de lungă durată, obstinație; în cazuri aparte – negativism, inhibiție, anxietate, frustrare, sentimentul inferiorității, frică de părinți și educatori, adaptarea lor școlară fiind mai anevoioasă. Ei au nevoie de un program de recuperare prin activități ce ar favoriza pregătirea lor psihologică pentru școală. Recomandăm câteva activități destinate preșcolarilor cu tulburări de limbaj.

Jocuri pentru consolidarea încrederii în forțele proprii:

„Iepurașii și elefanții” (după E. Liutova, G.Monina)

Scopul: a favoriza sporirea autoaprecierii.

Desfășurarea activității: Copii, astăzi ne vom juca de-a iepurașii și elefanții. La început, vom fi iepurași. Arătați ce face iepurașul atunci când simte o primejdie (el tremură și ridică urechile, se ghemuiește, vrea să se facă mic și nevăzut). Ce face el atunci când aude pașii omului? Dar când se întâlnește cu lupul? (Copiii aleargă prin sală, se ascund). Să ne imaginăm acum că sîntem niște elefanți mari și puternici. Arătați cât de mareț și neînfricat merg elefanții. Ce fac ei atunci când întâlnesc un om? Se sperie? (Nu, ei își caută liniștiți de drum). Ce fac elefanții dacă întâlnesc un tigru? (Copiii imită elefantul neînfricat).

La sfîrșitul exercițiului se discută ce le-a plăcut mai mult și de ce.

„Scaunul fermecat” (după I. Șevțova)

Scopul: a contribui la sporirea autoaprecierii copilului, la îmbunătățirea relațiilor cu semenii.

Materiale: un scaun înalt (tronul) și o coroană.

Educatorul pregătește din timp o informație despre „istoria numelor”. La începutul activității el anunță că vor discuta despre numele tuturor copiilor din grupă. Copilul, al cărui nume este vizat, devine “împărat” și se așază pe tron (despre numele celor cu anxietate se va vorbi la mijlocul jocului). Pe parcurs le propunem copiilor să găsească diminutive pentru numele „împăratului” și să-i adreseze câteva cuvinte de laudă.

„Aranjarea brăduului” (după U.V. Ulienkova)

Scopul: a contribui la formarea abilității de a-și supune conștient acțiunile unor reguli, de a generaliza mijloacele de acțiune, de a se orienta după modelul perceput vizual.

Materialele necesare: un brăduț confecționat din trei triunghiuri de culoare verde de diferite mărimi fixate pe o tulpină sub formă de dreptunghi de culoare cafenie (două seturi).

Sarcina: Privește brăduțul meu și confecționează unul la fel.

La sfîrșitul activității copilul trebuie să răspundă la întrebările: Îți place lucrarea ta? De ce îți place (nu-ți place)? Brăduțul este realizat identic cu modelul propus? De ce crezi așa? Ca să confecționezi un brăduț identic, ce reguli trebuie să respecți?

„Căsuța pădurarului” (după U.V. Ulienkova)

Scopul: a contribui la formarea abilității de a asculta atent și a îndeplini cu exactitate instrucțiunile, de a-și programa activitatea după instrucțiunea verbală.

Sarcina: Desenează o căsuță. Poți să o realizezi cum

dorești, dar ea trebuie să conțină în mod obligatoriu următoarele elemente: acoperiș roșu, pereți galbeni, ușă albastră; lîngă casă – un scaun albastru; trei brazi – doi în fața casei și unul în spatele ei. În jurul casei poți desena iarbă și flori. Condițiile sînt expuse de două ori. Copilului i se propune să le repete pentru sine și numai după aceasta să înceapă să deseneze. La sfîrșit se adresează câteva întrebări: Îți place desenul tău? De ce îți place (nu-ți place)? L-ai realizat corect? Ce trebuia să desenezi în mod obligatoriu? Repetă sarcina. Ai desenat întocmai?

Este binevenit și jocul **„Școala”**. Pentru a înțelege mai bine rolul elevului și al învățătorului, fiecare copil va „interpreta” ambele roluri. Pe parcursul desfășurării acestuia adultul prezintă exemple de relaționare a copiilor, îi învață să se asculte unul pe altul, să-și supună activitatea individuală scopurilor colective.

Impactul tulburărilor de limbaj asupra personalității și comportamentului

Tulburările de limbaj, indiferent de complexitate, determină, la o anumită vîrstă, dezorganizarea echilibrului personalității. Cu cît handicapurile sînt mai grave, individul depunînd eforturi considerabile pentru afirmarea sa în plan social, cu atît efectele negative sînt mai pronunțate. Dacă în perioada preșcolară copiii acordă mai puțină importanță tulburărilor de vorbire, la școlari, mai cu seamă la pușeri și adolescenți, existența acestora poate condiționa trăirea unor adevărate drame (6, p. 212).

A. Gessell descrie ce înseamnă pentru copil un handicap de vorbire și ce repercusiuni poate avea asupra structurilor fragile, caracteristice perioadei respective. La șase ani, copilul este agitat și trăiește tensional situațiile ivite; la șapte ani, el devine mai calm, meditativ, preocupat de stările sale interioare; la opt ani, este expansiv și extravagant. La nouă ani, el se privește autocritic, dă dovadă de individualism temperat și este preocupat de generalizări (6, p. 212-213). Copiii de vîrstă școlară mică cu dislalie și disgrafii manifestă exigență sporită față de propria lor comportare, relaționare cu adulții și colegii (6, p.213). Astfel, în actul comunicării logopatului apar atît neregularități de intensitate și melodicitate cît și pauze neregulate (prea scurte sau prea lungi). Spre exemplu, la dislalici, care au tendința de a vorbi și în timpul inspirației (cum nu este normal), se accentuează logopatia și oboseala verbală. Existența handicapurilor îi împiedică să se simtă degajați și să-și exprime gîndurile pe măsura posibilităților. Aceasta îi face să fie nervoși, deprimați și să treacă ușor de la o stare afectivă la alta.

Adulții, de asemenea, suportă greu tulburările de limbaj și nu pot înțelege că frămîntările lor nu contribuie la corectarea vorbirii, ci, dimpotrivă, au consecințe nedorite. În cazul cînd handicapurile de limbaj există pe fondul altor deficiențe, ca cele senzoriale sau fizice, tulburările de personalitate se accentuează (retardații mintal nu reușesc să-și conștientizeze defectele și de aceea nu trăiesc situația în mod tensional).

În general, tulburările comportamentale sînt provo-

cate de conflicte lăuntrice, de frământări interne; subiectul nu întrevede rezolvarea situației sale. Conflictele prelungite, mai ales cele cronice, influențează negativ formarea caracterului logopatului, dezvoltarea lui psihică.

Comportamentul dislalicului, ca și al tuturor celor cu deficiențe de limbaj, se manifestă prin instabilitate, prin mari oscilații de la o situație la alta, de la o zi la alta, sau în funcție de perceperea unor stimuli cu o semnificație redusă pentru alte persoane, dar pe care logopatul îi amplifică și îi recepționează ca factori nefavorabili. Logopatul devine dezorganizat, iar în conversație demonstrează reticență, incertitudine. Teama de a vorbi generează bîlbîiala, pe fondul dislaliei sau al altei tulburări de limbaj. În unele cazuri, copiii pot rămîne în urmă în ceea ce privește dezvoltarea limbajului, ei se izolează și își subapreciază potențialul. Odată cu intrarea în școală, tabloul manifestărilor psihice se complică. Solicitarea copilului de a vorbi în fața colectivului de elevi și neputința lui de a se exprima coerent îi provoacă o stare de oboseală intelectuală și fizică, hipersensibilitate afectivă, el refuzînd să mai răspundă. Aceasta determină o serie de manifestări comportamentale, care îi afectează personalitatea și relațiile cu adulții și copiii. Netratarea lor poate condiționa refuzul de a vorbi, opoziție, dezinteres pentru activitatea școlară, delincvență juvenilă etc. La unii se accentuează dereglările de somn, stările de excitabilitate-inhibiție etc., ajungîndu-se chiar la nevroză sau psihoză (I.Mititiuc, 1996). Copiii cu tulburări de limbaj nu pun întrebări, chiar dacă au nedumeriri, și nu ridică mîna, chiar dacă știu foarte bine lecția, fiindcă în sinea lor nu doresc să fie interogați. Unii rămîn în urmă la învățătură și, pierzînd interesul pentru studiu, sînt categorisiți ca oligofreni.

La școlarii mari, la puberi și adolescenți, prezența tulburărilor de limbaj implică o intensificare a conflictului interior. Ei sînt deprimați, anxioși, nervoși, irascibili, rigizi, reținuți, necooperanți, frustrați, trăiesc complexe de inferioritate. Cei mai sensibili refuză să frecventeze școala, au o atitudine negativă față de învățătură.

Deficiențele de vorbire la elevii claselor I constituie un impediment serios la etapa inițială de instruire, în asimilarea deprinderilor de citire și scriere, iar mai tîrziu în procesul de însușire a gramaticii limbii materne și a conținuturilor altor discipline. Radu Rădulescu Nicolae susține că în cazul copiilor cu tulburări de vorbire randaamentul școlar scade simțitor, majoritatea cunoscînd o întîrziere mai mare sau mai mică în dezvoltarea intelectuală.

O parte din tulburările de vorbire împiedică dezvoltarea gîndirii creatoare, flexibile, capabilă de generalizări și abstractizări, integrarea normală în grupul clasei. Pe măsura înaintării în vîrstă, dacă dislexia și disgrafia nu sînt corectate, tulburările de comportament se agravează: preadolescenții și adolescenții devin agresivi și aroganți în familie și societate, au o personalitate nematurizată.

Concluzionăm deci că tulburările de vorbire au urmări destul de grave, atît asupra învățării cît și asupra personalității în ansamblu, a adaptabilității sociale, perturbînd

poziția copilului în cadrul grupului școlar (3, pag. 16).

Corectarea limbajului prezintă o importanță deosebită nu numai pentru înlesnirea comunicării și a integrării în procesul instructiv-educativ, dar și pentru faptul că tulburările de vorbire, în funcție de gravitatea lor, provoacă modificări negative la nivelul personalității și comportamentului. În cazul adulților, corecția este imperioasă și pentru a putea exercita o influență favorabilă asupra educării copiilor și pentru că anumite profesii necesită o pronunție clară, o vorbire fluentă, cursivă. Progresele înregistrate în domeniu au impact pozitiv în evoluția personalității logopaților, aceștia, înțelegînd caracterul tranzitoriu al deficienței, capătă încredere, reușind să obțină rezultate încurajatoare într-un timp relativ scurt. Corectarea vorbirii și a tulburărilor de limbaj stimulează evoluția psihică a individului, conduce la afirmarea personalității pe plan social și cultural.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

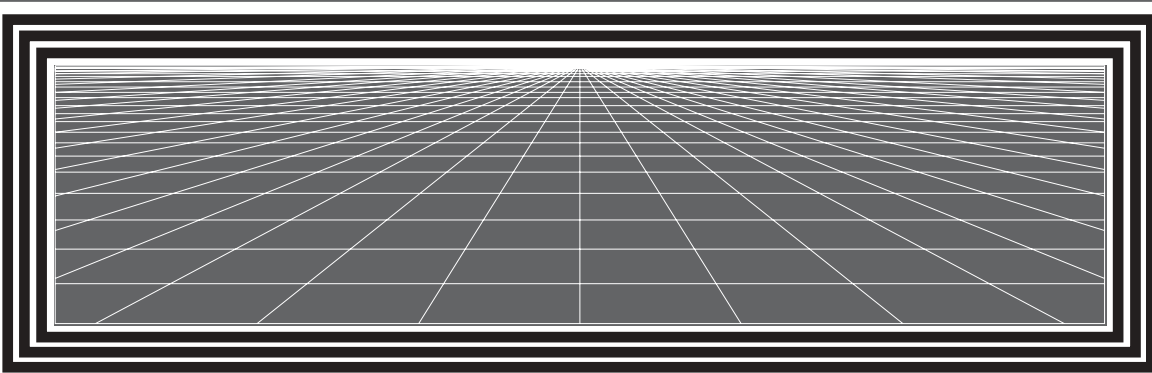
1. Bolboceanu, A., Vrînceanu, M., *Ghid psihologic. Preșcolarul*, Chișinău, 1996.
2. Jurcău, E., Jurcău, N., *Cum vorbesc copiii noștri*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1989.
3. Partenie, A., *Logopedie*, Timișoara, 1999.
4. Radu Rădulescu, N., *Aspecte ale relației dintre nedezvoltarea limbajului și activitatea intelectuală la copiii de vîrstă școlară mică / Studii și cercetări de logopedie*, București, 1966.
5. Sprînceană, L., *Formarea structurii gramaticale la elevii cu deficiențe verbale*, Chișinău, 1994.
6. Verza, E., *Tratat de logopedie*, București, 2003.
7. Кравцова, Е.Е., *Школа для маленьких или маленькая школа?*, (2005, 2), www.psyedu/view.php?id=480
8. Круглова, Н.Ф., *Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника*, Москва, 2004.
9. Лисина, М., Капчеля, Г., *Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе*, Кишинев, 1987.
10. Раку, Ж., *Влияние общения ребенка со взрослыми на развитие познавательной мотивации на начальном этапе обучения*, Кишинев, 1996.
11. Серова, Л.И., *Диагностика психологической готовности к школе*, <http://eduworld.ru>
12. Спирова, Л.Ф., *Недостатки произношения сопровождающиеся нарушениями письма*, в книге *Логопедия*, Москва, 2003, стр.10-19.

Ala NOSATÎI,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ., acad. Nicolae BUCUN

dr., conf. univ. Eugenia IOVA



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Învățare prin joc. Aplicații pentru instruirea matematică primară

Valențele formative ale jocurilor didactice în cadrul instruirii primare sînt incontestabile: copiii își dezvoltă capacitățile și aptitudinile, își valorifică creativitatea și imaginația, își consolidează trăsăturile volitive fiind stimulați de spiritul de competiție, manifestă empatie în cadrul cooperării în echipe, înving cu plăcere dificultățile survenite etc.

În sprijinul acestei idei aducem în continuare un evantai de citate din operele unor minți luminate ale omenirii.

- „Structura sufletească a copiilor are nevoie de distracții” (Platon).
- „În fiecare joc există elementele utilității” (Aristotel).
- „Trebuie să existe o mai mare grijă pentru alternanța dintre joc și instruire, o mai mare grijă pentru a nu limita libertatea fără necesitate” (J. H. Pestalozzi).
- „Jocul nu trebuie identificat cu orice activitate a copilului. Jocul este o exercitare a puterilor, gîndirii, atenției copilului” (J. Dewey).
- „Jocul este un exercițiu – mijloc de antrenare pentru viața ulterioară” (P. Lesgaft).
- „Jocul este o asimilare a realității, o adaptare la activitatea proprie, transformînd realitatea în funcție de multiplele trebuințe ale eului” (J. Piaget).
- „Satisfăcîndu-i-se copilului nevoia de joc i se creează condiția fundamentală de dezvoltare – atît

sub aspect fizic cît și psihic” (F. Frebel).

- „Fără jocul didactic este imposibil să conducem elevii în lumea cunoștințelor și trăirilor emoționale, să-i facem participanți activi la lecție. Jocul este pruncul muncii” (Ș. A. Amonaşvili).

Jocul poate conferi oricărui conținut de învățare, oricît de sec sau dificil ar fi acesta, o nuanță afectivă, motivatorie și captivantă. Jocul didactic este una dintre principalele metode ale educației intelectuale a copiilor de vîrstă școlară mică; prin el pot fi realizate cele mai importante imperative ale instruirii: însușirea cunoștințelor specifice unei discipline școlare, formarea abilităților explorative și de investigație, dezvoltarea capacităților comunicative, favorizarea motivației pozitive pentru studiu. Jocul didactic îmbină învățarea cu solicitarea permanentă și progresivă a eforturilor elevilor în funcție de predispozițiile personale, astfel racordînd procesul instructiv-educativ la specificul individual și de vîrstă al acestora.

Deși jocurile didactice se bucură de o mare popularitate în instruirea matematică primară, realizarea lor presupune totuși un șir de probleme de ordin acțional: selectarea și adaptarea la specificul clasei și la conținutul de predare-învățare, desfășurarea eficientă, evaluarea activității de joc etc. Dacă pentru clasele I-II literatura de specialitate propune o varietate mare de jocuri didactice matematice, apoi pentru clasele III-IV numărul lor este mult mai redus. Practica didactică însă ne convinge că și în aceste clase jocul didactic este o metodă indispensabilă instruirii matematice eficiente.

Propunem în continuare un set de jocuri didactice pentru clasele III-IV, referitoare la conținutul de învățare „Numere naturale mai mari decît 1000”, care se însușește, de regulă, destul de dificil. Numerele cu care se lucrează sînt mari, conțin multe cifre, studiarea lor fiind anevoioasă pentru copii. De aceea, este absolut necesar să recurgem

la măsuri speciale de motivare pentru învățare. În această ordine de idei, jocul didactic oferă multiple oportunități și poate transforma un conținut dificil în unul atractiv, stimulând procesele afective și intelectuale, sporind șansele de succes.

OBIECTIV: Numărarea pînă la 1000000.

Joc didactic „Pînza numărării”

Conținut matematic: exerciții de numărare cu startul, finalul și pasul dat.

Sarcina didactică: să se numere pornind de la 0 în ordinea indicată cu pasul precizat (fiecare spune cîte 10 numere, începînd cu ultimul rostit de elevul precedent):

- crescător: din 10 în 10; din 100 în 100; din 1000 în 1000;
- descrescător: din 500 în 500; din 1 în 1.

Material didactic: un ghem de ață de lînă

Regulile jocului:

- Un copil din primul rînd de bănci primește ghemul și începe numărarea conform sarcinii prezentate de învățător, depănînd ața pe un creion pe parcursul rostirii celor 10 numere.
- Apoi ghemul se transmite următorului elev, care acționează în mod analog.
- Cînd ghemul ajunge în ultimul rînd de bănci, copiii purced la numărarea descrescătoare, depănînd ața de pe creion pe ghem.
- Elevii care nu participă nemijlocit la numărare sînt arbitri.

- Pentru a dirija jocul, în timp ce fiecare elev numără, un arbitru îndoaie pe rînd cele 10 degete de la mîini și stabilește momentul transmiterii ghemului.

Joc didactic „Grafitele”

Conținut matematic: exerciții de numărare cu startul, finalul și pasul dat

Sarcina didactică: să se scrie cîte 10 numere:

- crescător: din 10 în 10 pornind de la 10;
- crescător: din 100 în 100;
- crescător: din 1000 în 1000;
- descrescător: din 500 în 500;
- descrescător: din 1 în 1.

Material didactic: 3 coli de hîrtie

Regulile jocului:

- Se distribuie cîte o coală de hîrtie fiecărui rînd de bănci.
- Elevii din fiecare bancă efectuează sarcina corespunzătoare și transmit foaia mai departe.
- La final, foile se afișează pe tablă.
- Se consideră cîștigătoare echipa care a realizat sarcina cel mai rapid, corect și îngrijit.

OBIECTIV: Compunerea și descompunerea numerelor din mii, sute, zeci și unități

Joc didactic „Construim ... numere”

Conținut matematic: formarea și reprezentarea numerelor de 3 cifre.

Material didactic: setul cubușoarelor de poziționare: cubușoare – unități, bare – zeci, plăci – sute.

Variantă I

Sarcina didactică: să compună numere cu ajutorul cubușoarelor de poziționare date, să le numească și să le scrie cu cifre:

- 2 plăci, 4 bare, 8 cubușoare;
- 2 plăci, 3 bare;
- 4 plăci, 5 cubușoare;
- 3 plăci, 15 cubușoare;
- 12 bare, 19 cubușoare;
- 11 plăci, 11 bare, 11 cubușoare.

Variantă II

Sarcina didactică: să „construiască” cu cubușoarele de poziționare, numerele enunțate de învățător: 352; 204; 44; 1000; 1230; 1111.

Regulile jocului:

- Învățătorul prezintă numerele.
- Fiecare rînd de bănci delegează cîte 2 elevi, care „construiesc” numerele anunțate.
- La final, se determină echipa care a lucrat cel mai corect și rapid.

OBIECTIV: Definirea noțiunii de ordin ca loc al cifrei în scrierea numărului de la dreapta spre stînga

Conținut matematic: Formarea numerelor de 4 cifre.

Joc didactic „Numere decorate cu ordine”

Variantă I

Material didactic:

- set de riglete: unități (pătrățele), zeci (dreptunghiuri formate din 10 pătrățele), sute (pătrate 10x10

unități), mii – 2 cuburi de carton;

- 4 ordine de carton, avînd scrise pe ele cifrele 1, 2, 3, 4;
- tabelul de numerație, desenat pe tablă.

Sarcina didactică: să reprezinte, să formeze, să citească și să scrie numere de 4 cifre, explicînd ordinul indicat de fiecare cifră în scrierea numărului.

Regulile jocului:

La tablă trec 4 elevi, fiecare primind cîte un ordin de carton care va reprezenta ordinele matematice: unități (1), zeci (2), sute (3), mii (4).

Se propune următoarea reprezentare:
un cub – mie, 2 riglete – sute, 7 riglete – zeci, 3 riglete – unități.

Fiecare elev ia reprezentarea ordinului său și scrie cifra corespunzătoare în tabelul de numerație.

Activitatea continuă cu alți 4 elevi și alte reprezentări analogice.

Varianta II

Material didactic:

- set de fișe pe care sînt notate cifrele de la 0 la 9;
- 4 ordine de carton, avînd scrise pe ele cifrele 1, 2, 3, 4.

Sarcina didactică: să formeze, să citească și să scrie numere de 4 cifre, explicînd ordinul indicat de fiecare cifră în scrierea numărului.

Regulile jocului:

La tablă trec 4 elevi, fiecare primind cîte un ordin de carton care va reprezenta ordinele matematice: unități (1), zeci (2), sute (3), mii (4).

Se propune un număr de 4 cifre, de exemplu 2054.

Fiecare elev selectează fișa ce corespunde ordinului său. Ulterior, participanții se aranjează în ordinea convenită și explică alegerea: „Eu reprezint ordinul unităților (1), de aceea am ales cifra 4” etc.

Elevii din clasă apreciază corectitudinea îndeplinirii sarcinii.

Activitatea continuă cu alți 4 elevi și alte numere.

Varianta III

Material didactic: set de fișe pe care sînt notate cifrele de la 0 la 9; 4 ordine de carton, avînd scrise pe ele cifrele 1, 2, 3, 4.

Sarcina didactică: să formeze, să citească și să scrie

numere de 4 cifre, explicînd ordinul indicat de fiecare cifră în scrierea numărului.

Regulile de joc:

La tablă trec 4 elevi, fiecare primind cîte un ordin de carton care va reprezenta: unități (1), zeci (2), sute (3), mii (4) și cîte o fișă cu cifră.

Acești elevi se aranjează în ordine arbitrară.

Clasa formează numărul reprezentat și îl descrie cu ajutorul noțiunii de *ordin*.

Activitatea continuă cu alți 4 elevi și alte reprezentări.

Joc didactic „Aplaudăm numerele”

Material didactic: 4 ordine de carton, avînd scrise pe ele cifrele 1, 2, 3, 4.

Sarcina didactică: să formeze, să citească și să scrie numere de 4 cifre, explicînd ordinul indicat de fiecare cifră în scrierea numărului.

Regulile jocului:

- La tablă trec 4 elevi, fiecare primind cîte un ordin de carton care va reprezenta ordinele matematice: unități (1), zeci (2), sute (3), mii (4) și cîte o fișă cu cifră.
- Acești elevi se aranjează în ordinea corespunzătoare: (4) (3) (2) (1).
- Învățătorul rostește în șoaptă un număr de 4 cifre (de exemplu, 2036).
- Cei 4 elevi reprezintă numărul aplaudînd (ordinul 4 – aplaudă de 2 ori, ordinul 3 – nu aplaudă, ordinul 2 – aplaudă de 3 ori, ordinul 1 – aplaudă de 6 ori).
- Clasa scrie, apoi anunță numărul obținut.
- Activitatea continuă cu alți 4 elevi și alte numere.

OBIECTIV: Definirea noțiunii de clasă

Conținut matematic: Formarea numerelor mai mari decît 1000.

Joc didactic „Ordine și clase”

Varianta I

Material didactic:

- 6 ordine de carton, avînd scrise pe ele cifrele 1, 2, 3, 4, 5, 6;
- fișe cu cifre.

Sarcina didactică: să formeze, să citească și să scrie numere de 4 cifre, explicînd ordinul indicat de fiecare cifră în scrierea numărului și formarea fiecărei clase din 3 ordine consecutive începînd cu ordinul 1.

Regulile jocului:

- La tablă trec 6 elevi, fiecare primind cîte un ordin de carton care va reprezenta ordinele matematice: unități (1), zeci (2), sute (3), mii (4) etc.
- Pe tablă se scrie cu litere un număr, de exemplu *trei sute două mii cinci*.
- Acești elevi își aleg fișa necesară și se aranjează

în ordinea corespunzătoare, grupîndu-se cîte 3. Fiecare dintre ei numește ordinul și clasa pe care o reprezintă.

- Clasa apreciază corectitudinea efectuării sarcinii.
- Activitatea continuă cu alți 6 elevi și alt număr.
- La final, se stabilește echipa cîștigătoare, care este aplaudată.

Varianta II

Material didactic:

- 3 planșe reprezentînd cîte o ușa, pe fiecare scriind respectiv „clasa unităților”, „clasa miilor”, „clasa milioanele”;
- fișe cu cifre.

Sarcina didactică: să formeze, să citească și să scrie numere de multe cifre, explicînd ordinul indicat de fiecare cifră în scrierea numărului și formarea fiecărei clase din 3 ordine consecutive începînd cu ordinul 1.

Regulile jocului:

- Pe tablă se scrie cu litere un număr, de exemplu *trei sute două mii cinci*.
- Se afișează planșele în rînd.

- La tablă trec 3 elevi, fiecare fixînd pe o planșă cifrele numărului dat, explicînd ordinul și clasa.
- Colegii apreciază corectitudinea efectuării sarcinii.

- Activitatea continuă cu alți 3 elevi și alt număr.
- Se stabilește echipa cîștigătoare, care este aplaudată.

OBIECTIV: Compararea și ordonarea numerelor mai mari decît 1000

Conținut matematic: numere mai mari decît 1000

Joc didactic „Decodificare”

Material didactic:

- fișe pe o parte fiind scrise numere, pe alta – litere.

Sarcina didactică: să ordoneze fișele în ordinea crescătoare a numerelor.

Regulile jocului:

- Pe tablă se fixează fișe cu numerele:
200345, 20345, 2003045, 23045, 300245, 300425, 1009999, 1000090, 231999, 231991.

- Elevii trec la tablă pe rînd, aranjînd fișele.

La final, fișele se întorc pe cealaltă parte și se citește un obiectiv al lecției: „compararea”.

- Activitatea continuă cu o altă serie de fișe, care trebuie aranjate în ordinea descrescătoare a numerelor

notate, decodificînd alt obiectiv al lecției: „ordonarea”.

Joc didactic „Matematică pe harta lumii”

Material didactic:

- harta geografică a lumii;
- cîte un tabel pentru fiecare echipă;
- cîte un steguleț pentru fiecare echipă.

Sarcina didactică: să fixeze stegulețul pe continentul pe care se află cel mai lung fluviu

Regulile jocului:

- Se identifică pe hartă fiecare continent.
- Elevii se împart în grupuri de 4 și determină după tabelul dat cel mai lung fluviu din lume. Apoi un reprezentant al echipei fixează stegulețul pe harta de la tablă.
- Se consideră învingătoare echipa care prima a fixat corect stegulețul.
- Învățătorul indică pe hartă fluviul (Nil).

Continentul	Fluviul	Lungimea fluviului în km
Europa	Dunărea	2860
	Nistru	1352
	Volga	3531
	Luara	1020
	Elba	1112
Asia	Amur	4350
	Euftrat	2760
	Gange	2597
	Ianțzi	5530
	Enisei	5039
Africa	Zair	4370
	Zambezi	2660
	Nil	6690
	Senegal	1430
America de Nord	Rio Grande del Norte	2800
	Colorado	2190
	Mississippi	3778
	Missouri	3726
America de Sud	Orinoco	2220
	Amazon	6275
	Paraguay	2078
	Uruguay	1510
Australia	Darling	2000
	Murray	1630

OBIECTIV: Estimarea și rotunjirea numerelor mai mari decît 1000

Conținut matematic: Numere mai mari decît 1000.

Joc didactic „Unde trebuie să aterizeze fiecare avion?”

Material didactic:

- 3 secvențe ale axei numerice desenate pe tablă: cu diviziunea 1000; cu diviziunea 10000; cu diviziunea 100000;
- 9 avioane de carton, pe fiecare fiind scris cîte un număr din clasa miilor.

Sarcina didactică: să rotunjească numere din clasa

miilor la ordinul dat: 1420, 5682, 9892 – la ordinul miilor; 72500, 555555, 240567 – la ordinul 5; 254000, 808652, 765239 – la ordinul sutelor de mii.

Regulile jocului:

- Elevii trec pe rînd la tablă, fixînd fiecare avion pe secvența respectivă la locul cuvenit, explicînd opțiunea.
- La final, se stabilesc elevii care au efectuat cel mai corect și rapid sarcina.

Joc didactic „Portretul matematic al numerelor”

Material didactic:

- pentru fiecare echipă de 4 elevi – cîte o planșă pe care sînt desenate 3 rame de portret, sub fiecare fiind scrise caracteristici ale unor numere naturale:

1. numere naturale mai mari decît 1000, care se rotunjesc

la mii prin lipsă, obținînd aproximativ 2000;

2. numere naturale de 5 cifre, care se rotunjesc la sute prin adaos, obținînd aproximativ 25500;
3. numere cuprinse între 1000000 și 2000000, care se rotunjesc prin adaos la ordinul milioane.

Sarcina didactică: să scrie în fiecare ramă cîte 3 numere potrivite.

Regulile jocului:

- Elevii se împart în echipe de 4.
- Se acordă 5 minute pentru discuții în grup și efectuarea sarcinii didactice.
- Soluțiile adoptate în fiecare echipă se prezintă clasei.
- Se identifică echipa care a efectuat sarcina cel mai corect și rapid, care a argumentat cel mai bine soluția.

OBIECTIVE: Utilizarea corectă a limbajului matematic aferent conceptului de număr natural. Determinarea numerelor după condițiile date.

Joc didactic „Scara numerelor”

Material didactic: pentru fiecare rînd de bănci – cîte 2 planșe pe care este reprezentată o scară.

Sarcina didactică: să determine numerele după condițiile date și să le scrie pe fiecare treaptă a scării.

Regulile jocului:

- Elevul din stînga fiecărei bănci scrie un număr pe scară de sus în jos, apoi transmite planșa colegului din spatele său:
 1. predecesorul numărului 10 000;
 2. numărul format din douăzeci și patru de sute și douăzeci și patru de zeci;
 3. o mie de sute;
 4. cel mai mare număr din clasa miilor;
 5. numărul care rotunjește la mii întregi numărul 55 546.
- Elevul din dreapta fiecărei bănci scrie un număr pe scară de jos în sus, apoi transmite planșa colegului din spatele său:
 1. numărul care rotunjește la mii întregi numărul 56 456;
 2. cel mai mic număr cu ordinul de mărime 6;
 3. o sută de mii;
 4. succesorul numărului 2639;
 5. numărul compus din nouazeci și patru de sute, cincizeci și nouă de zeci și nouă unități.
- La final, planșele se afișează pe tablă și se compară planșele-perechi, completate de elevii din fiecare rînd de bănci.
- Se consideră învingătoare echipa care a obținut scări completate identic.



Aplicînd judicios și consecvent jocurile didactice la lecțiile de matematică în clasele III-IV, veți remarcă activismul și interesul sporit al copiilor pentru învățare. Conținuturile dificile vor fi însușite mult mai ușor. Elevii vor deprinde, parcă pe neobservate pentru ei, termenii matematici noi. Cooperînd în grupuri, ei vor manifesta plăcere în a învăța de la colegi și vor înțelege avantajele ajutorului reciproc. În cadrul jocurilor-concurs, spiritul de competitivitate va stimula și creativitatea celor educați.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum școlar pentru clasele I-IV*, Editura Lumina, Chișinău, 2003.
2. Ursu, L., *Matematica, cl. a III-a. Ghid pentru învățători și părinți*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2003.
3. Ursu, L., Cimpoeș, V., Musteață, S., Singer, M., Răileanu, A., *Matematica, cl. a IV-a. Ghid pentru învățători și părinți*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2004.



Angela GRAMA-TOMIȚĂ

Liceul Teoretic "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Rolul ludicului în dezvoltarea motivației la lecțiile de limba română

Toată viața am avut idealul să fac o fabrică de jucării și, lipsindu-mi instalațiile, m-am jucat cu ceea ce era mai ieftin și mai gratuit în lumea civilizată, cu manualul vagabond al cuvintelor date.

T. Arghezi

De ce? este întrebarea cu care încep majoritatea nedumeririlor elevilor.

De ce? este întrebarea cu care profesorul ar trebui să-și înceapă proiectarea fiecărei lecții. Căci numai conștientizînd rolul fiecărei lecții în cadrul întregului, numai urmărind o legătură între activitatea preconizată, experiența și interesele elevului, numai văzînd finalitatea – cum îi va permite ora de limba română să-și creeze un viitor – numai astfel profesorul va reuși să aibă permanent în față o comunitate motivată să studieze la oricare dintre disciplinele incluse în orar.

Una dintre tehnicile cu caracter motivațional care înlesnesc munca profesorului și ridică randamentul lecției este jocul didactic – “metodă de învățămînt în care predomină acțiunea didactică simulată”, susține S. Cristea. Jocul și joaca par a defini vîrsta inocenței, dar “resursele ludice asigură evoluția jocului didactic la niveluri metodologice situate și dincolo de sfera învățămîntului preșcolar și primar”, continuă S. Cristea. Derivînd din dorința de a cunoaște lumea, jocul presupune spontaneitate, o tatonare a realității, pe care o transfigurează în planul ficțional conturat prin regulile acceptate de jucători. În acest context, vom descoperi nu numai copilăria, ci și adolescența, și tinerețea, și maturitatea – deci viața în genere. Jocul este un *modus vivendi*, susține M. Coțofan.

Așadar, din cele afirmate anterior, putem recomanda aplicarea acestei metode la orice treaptă școlară: primară, secundară, liceală.

Pornind de la ideea că școala ar trebui să fie un laborator al vieții, ludicul dezvoltă capacitatea de a rezolva situații problematice, dificile și facilitează socializarea elevilor. Grație mijloacelor ludice, profesorul reușește să sporească aspirația spre competență,

convîgîndu-i pe elevi să devină mai buni, stimulîndu-le curiozitatea și dorința de a învăța, de a dobîndi noi cunoștințe, de a-și forma noi abilități.

În acest context, pentru disciplinele din aria curriculară *Limbă și comunicare*, important este faptul că și manualele de limba și literatura română oferă exerciții axate pe joc. Vom aborda respectivul subiect cu referire la clasele VIII-X, vîrstă mai mare decît copilăria, demonstrînd, o dată în plus, că e bine să ne debarasăm de fobia transformării lecției în joc. Nimic grav, dacă prin această formă de organizare a **învățării s-a învățat**.

În cl. a VIII-a, la unitatea de conținut „Discursul”, pentru etapa *evocare* putem alege exercițiul nr. 1, p. 48.

Clasa este organizată în echipe. Fiecăreia i se propune cîte o jucărie din 5-10 piese, însoțite de o schemă ce poate înlesni munca de asamblare pe care trebuie s-o execute elevii. Ulterior ei vor relata verbal această experiență, ghidați de condiția exercițiului. Profesorul are grijă să-i informeze că discursul oral pe care-l vor prezenta va fi evaluat (sau nu), anunțînd și criteriile în baza cărora vor fi apreciați.

Colegii sînt acei care se implică în evaluare, ascultă și analizează discursurile, respectînd următoarele criterii:

- adecvarea răspunsurilor la tema propusă și algoritmul dat;
- coerența exprimării orale;
- corectitudinea utilizării și varietatea unităților de vocabular;
- corectitudinea lansării mesajului oral (adecvarea intonației, corectitudinea articulării).

Astfel, realizînd standardele comunicării, cum ar fi: *ascultarea și înțelegerea corectă a mesajului comunicat de către un partener și încadrarea într-o comunicare orală; asumarea responsabilității pentru comportamentul verbal în diverse situații de comunicare (corectitudine, expresivitate, eleganță, politețe)*, elevii vor demonstra capacități de evaluare, fiind puși în față necesității de a-și exprima opinia, de a estima orice afirmație sprijinindu-se pe argumente valide și arătînd că omul trebuie să posede abilități de comunicare.

În continuare vom încerca să convingem că ludicul este util și în cl. a IX-a, oprindu-ne la subiectul „Stilurile funcționale”. Pentru a realiza obiectivele fixate și a înlesni perceperea caracteristicilor fiecăreia dintre speciile stilului publicistic, propunem elevilor – care pot fi așezați în perechi sau în echipe (profesorul e liber să decidă, reieșind din numărul de jucării, mașinuțe de teren sau de Formula 1) – să exercite rolul jurnalistului și să prezinte

un reportaj de la concursul Dakar-Paris și Formula 1, respectînd cerințele unui astfel de text. Tot în aceste circumstanțe, avînd cel puțin 3 echipe, le propunem elevilor, la etapa de reflecție, să elaboreze un panou publicitar al unui produs: rechizite școlare, jucării etc. (important este ca toți cei implicați să facă publicitate aceluiași produs). În final vom recurge la evaluarea reciprocă: aprecierea panoului care place mai mult și comentarea alegerii. Astfel, îi obișnuim pe elevi să-și argumenteze punctul de vedere, să evalueze, să convingă.

Aceleași jucării pot fi utile și în cl. a X-a, la studierea stilului oficial-administrativ. Creînd situații oportune, îi rugăm să redacteze un CV: 1. în numele unei studente din Republica Moldova, care solicită o bursă de studiu la una dintre universitățile din străinătate; 2. în numele unui pilot de Formula 1, pentru a fi admis la competiții; 3. în numele unui dresor de urși, pentru a fi angajat la Circul din Chișinău etc.

Prin situațiile sugerate, elevii vor observa, vor comenta, vor motiva diferența dintre aceste trei acte, obișnuindu-se să-și țină un CV la zi, să-l modifice în funcție de necesitate. Profesorul va insista asupra așezării în pagină, asupra structurii.

Atunci cînd redactarea unui CV este operațională, putem solicita întocmirea aceluiași documente *din perspectiva unui personaj literar*: cum ar arăta CV-ul lui Titu Herdelea, elaborat la sosirea sa în România? Dar al lui Dinu Păturică, al lui Ilie Moromete?

Putem concluziona că *Jocul de rol* este o tehnică de învățare situațională, care îi familiarizează pe elevi cu modul de gîndire, de acțiune specific anumitor status-uri profesionale. Sub acest aspect, nu poate rămîne neobservabil caracterul utilitar al camuflării prin joc, dar, sub alt aspect, viața cere luciditate. Să însemne oare lingura cu miere lipsă de luciditate?

În cele din urmă, reieșind din relația învățare-situație și pornind de la finalitățile Educației lingvistice și Educației literar-artistice, subiectele comentate reprezintă un fundament trainic în înfruntarea seismelor didactice – oferă spațiu viran și pentru o motivație situațională, pentru elevi fiind esențial să învețe a învăța eficient și a gîndi critic.

Mi-ar plăcea să finalizez această mărturisire cu cuvintele lui J. Chevalier: „Luptă, hazard, simulacru sau vîrtej – jocul este un întreg univers în care fiecare trebuie, cu șanse egale, să-și afle locul”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, Chișinău, 2000.
2. Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O., *Limba și literatura română*, Manual pentru cl. a VIII-a, Editura Știința, Chișinău, 2003.
3. Cartaleanu, T., Ciobanu, M., Cosovan, O., *Limba și literatura română*, Ghidul profesorului, cl. a IX-a, Editura Știința, Chișinău, 2003.
4. Coșofan, M., Doboș, M., *Literatura română pentru liceu*, Editura Polirom, Iași, 2002.



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Parteneriatul profesori-elevi-părinți

Parteneriatul profesori-elevi-părinți constituie o variantă operațională a **parteneriatului pedagogic** instituit la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ, caracterizate printr-o structură de relație deschisă spre toate resursele contextului intern și extern ale educației. Ca model, evidențiază necesitatea perfecționării corelației profesor-elev prin valorificarea resurselor pedagogice ale familiei la nivelul unor multiple raporturi de complementaritate existente între educația/instruirea *formală – nonformală – informală*.

Funcțiile generale îndeplinite vizează: a) *angajarea* într-o *acțiune educațională comună, sinergică* în planul resurselor și *negociabilă* la nivelul metodelor; b) *colaborarea* eficientă la nivelul conexiunilor necesare între *obiectivele comune* propuse și *mijloacele* de realizare *diversificate* în raport de context; c) *crearea cadrului instituțional* necesar pentru *diviziunea sarcinilor* și *evaluarea* periodică a rezultatelor.

Aceste funcții demonstrează faptul că în societatea postmodernă, școala și profesorii nu își mai pot îndeplini misiunea în condiții optime fără implicarea factorilor comunitari, în general, a celor familiali, în special (vezi: *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1998, p.748; Agenția Națională SOCRATES, *Combaterea eșecului școlar – o provocare pentru construcția europeană*, Editura Alternative, București, 1996, p.105).

Obiectivele specifice, proiectate în cadrul *parteneriatului*, în raport de *funcțiile generale* amintite,

care au un caracter obiectiv în contextul societății postmoderne și al afirmării paradigmei *curriculumului*, vizează:

- „lupta împotriva eșecului școlar” prin mobilizarea celor trei actori ai educației, în regim de solidaritate și cooperare permanentă;
- mobilizarea tuturor resurselor, special pentru perfecționarea corelației pedagogice profesor-elev și valorificarea sa în contextul instruirii *formale* și *nonformale*;
- implicarea pedagogică a familiei în procesul de cunoaștere socială și psihologică a elevilor în perspectiva individualizării activității de instruire în mediul școlar și extrașcolar;
- organizarea cadrului *normativ* care reglementează parteneriatul profesori-elevi-părinți, în cadrul clasei, școlii și al comunității educaționale locale.

Structurile parteneriatului corespund funcțiilor generale și obiectivelor specifice. Sînt proiectate în consecință la nivel de sistem și de organizație școlară, în forme diversificate: consilii consultative, cabinete de consiliere, programe în cadrul comunității locale, programe de stimulare a reușitei școlare și de prevenire a eșecului școlar, proiecte cu scop de orientare școlară, profesională și socială etc.

Tipologia parteneriatului profesori-elevi-părinți poate fi identificată în interiorul clasificărilor propuse în literatura de specialitate. Implică raportarea la trei criterii complementare: a) domeniul vizat – *parteneriat de asistență pedagogică, psihologică și socială*; b) sfera de acțiune – *parteneriat intern* (la nivelul școlii); *parteneriat extern* (la nivel extrașcolar); c) modalitatea de funcționare – *parteneriat de colaborare (internă și externă)* – vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1998, p.750, Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Litera Educațional, Chișinău, 2002.

Conținutul activităților la nivelul acestui *tip de parteneriat* sînt realizabile în cadrul unor circuite

specifice, dezvoltate în funcție de particularitățile celor trei *actori ai educației*. Un prim circuit, cel al corelației pedagogice profesor-elevi, implică valorificarea tuturor informațiilor primite de la familie, necesare pentru individualizarea instruirii; un al doilea circuit, cel al relației profesor-părinți, implică acțiuni de consiliere în probleme referitoare la: cunoașterea elevilor în mediul extrașcolar, igiena învățării, motivarea socială a educației, managementul timpului; un al treilea circuit, cel al relației părinte-elev, implică transformarea influențelor pedagogice *informale* în acțiuni pedagogice *nonformale*, complementare cu cele *formale* (școlare).

Metodologia activităților în cadrul acestui *tip de parteneriat* implică perfecționarea *strategiei de comunicare* în condițiile existenței sau construirii unui context socio-pedagogic deschis, care permite „instaurarea progresivă a unui climat de cooperare și încredere reciprocă”. Strategia *comunicării* este dezvoltată pe fondul exercitării rolului profesorului de *consilier*, asumat în situația în care „are de primit, dar și de oferit în același timp”. *Metodele* integrate în cadrul unei astfel de strategii sînt: interviul, dar și conversația euristică, studiul de caz, dar și demonstrația problematizată, chestionarul aplicat global sau individual, dar și tehnicile tipice în condiții de *focus-grup* (cu conversații și dezbateri pe o temă determinată (vezi

Childhood Protection Program, DPC-EU/Phare, București, 1997).

Perfecționarea parteneriatului profesori-elevi-părinți este realizabilă permanent în contextul relației complexe dintre „familie și școală, școală și familie”, studiată în mod special în revistele de specialitate. Sînt supuse dezbaterii, probleme referitoare la: plasarea elevului în centrul sistemului și al procesului de învățămînt; utilizarea optimă a timpului școlar și extrașcolar, cu implicarea unor echipe pedagogice și comunicarea periodică a rezultatelor; organizarea școlii și a clasei, dar și a spațiului extrașcolar (familial, comunitar), pentru valorificarea optimă a ritmului de muncă al elevilor; diversificarea metodelor și a tehnicilor de învățare în regim de instruire formală, dar și nonformală.

În principal, este necesară *elaborarea unor proiecte* care asigură articularea acțiunilor școlare cu cele extrașcolare, deschise spre educația *permanentă*. Cu un demers fondat pe *parteneriat* care va susține coerența rolurilor angajate de profesori, elevi și părinți. Cu o misiune specială acordată asociațiilor de părinți, remarcabile prin forța lor pedagogică extinsă în timp și spațiu, complementară cu cea rezultată din corelația profesor-elevi, dezvoltată școlar, dar și extrașcolar (vezi *La Famille et l'Ecole*, Cahier nr.1/15.12.1990 p.9).

Summary

The current issue of the magazine is dedicated to the educational partnership which can and must improve the quality of education.

The term „partnership” is a relatively new term in our educational context: the partnership between the teacher-student-parent would democratize the educational process, would increase the chances for the student to develop and manifest himself/herself.

The promotion of the partnership in our educational system does completely fall under the reforms efforts in education in the Republic of Moldova.

In this issue we have tried to approach this complex issue from the following perspective:

- Is the partnership between the teacher-student-parent an imperative of our time or not?
- A pragmatic psycho-pedagogic vision of the partnership between the teacher-student-parent;
- The Partnership between the teacher-student-parent in the development of research competences through projects and portfolio;
- The Advantages of Collaborative and Cooperative Learning;
- Argued opinions vis-à-vis the partnership, shared individually by a parent, a student, and a teacher.

Also, we have dedicated much space to our „hot” issues for teachers.

The principles of post-modern education; Developing teenager's motivation for learning; Authentic Evaluation; The Subjective factors of Evaluation; The life-long professional development of the teachers within the school; Education in the family; Ways of developing creativity during the Romanian Language and Literature classes; Research activity within the history classes, etc.

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