



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 4 (32), 2005

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia Cristea

Redactor stilizator:
Mariana Vatamanu-Ciocanu

Redactori:
Svetlana Korolevski
Dan Bogdea

Culegere și corectare:
Maria Balan
Tehnoredactare computerizată:
Sergiu Puu

Design grafic:
Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Revista apare cu sprijinul
Fundației SOROS-Moldova.

Acest număr apare și cu sprijinul Guvernului SUA.

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

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ	
Școala și comunitatea: separat sau, totuși, împreună?	2
Tatiana SOCOLOV	
Implicarea personală – o provocare incitantă	8

EX CATHEDRA

Constantin CUCOȘ	
Educația în perspectiva internaționalizării și mondializării	10
Gabriel ALBU	
Educația – „relație” sau relație interumană	12
Ludmila URSU, Tatiana RUSULEAC	
Locul și rolul noțiunii <i>stil rezolutiv</i> în sistemul accepțiunilor psihopedagogice moderne asupra categoriei <i>stil</i>	17

EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ

Loretta HANDRABURA	
Reflecții asupra dimensiunii de toleranță. Aplicații practice la orele de dirigenție	21

EDUCAȚIE CIVICĂ

Nina UZICOV	
Valorile europene ca valori ale comunității noastre. Experiențe educaționale	26
Pavel CERBUȘCĂ	
Educația pentru toleranță și cetățenie democratică prin intermediul istoriei	28
Ion MĂRGINEANU	
Germania – o comunitate prosperă prin economie durabilă și mediu ambiant sănătos	31

EXERCITO ERGO SUM

Veronica SCALEȚCHI	
Engleza fără lacrimi	33
Rita GODOROJA, Iurie DRUȚĂ, Violeta DRUȚĂ	
Configurația etiologică a succesului școlar la olimpiadele de chimie	35
Eudochia BRAȘOVEANU	
Modele și forme de realizare a educației integrate	38
Aurica ȘRAM	
Parteneriatul educațional: gimnaziu-școală primară	41
Aliona DOSCA	
O oră de curs netradițională	43

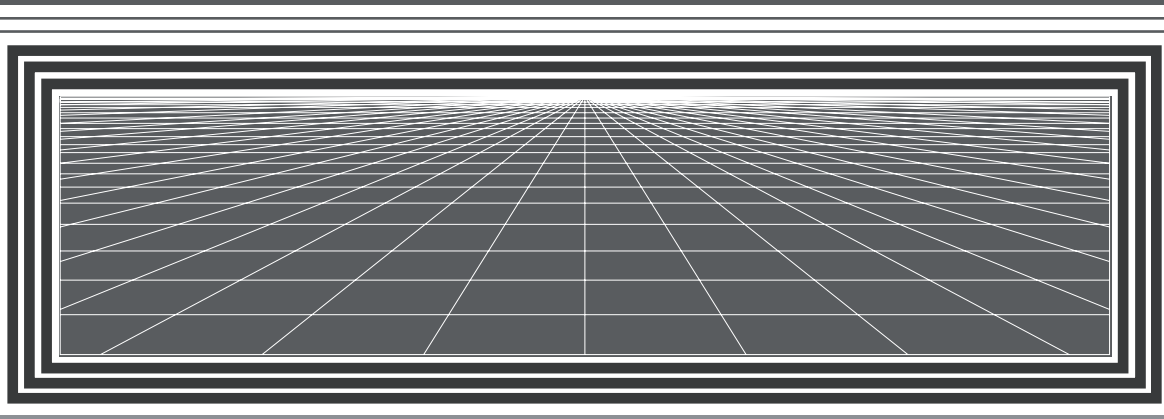
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Tatiana CARTALEANU	
SMS, chat, forum – tehnici de comunicare în clasă	46
Eliza DULAMĂ	
Explicația – metodă didactică fundamentală asociată utilizării desenelor schematice la lecțiile de geografie	48

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Școala și comunitatea	58

SUMMARY	60
---------	----



QUO VADIS?



Vlad POHILĂ

scriitor

Școala și comunitatea: separat sau, totuși, împreună?

Dacă e adevărată această definiție a noțiunii **comunitate**: „totalitatea locuitorilor unei așezări umane, ai unei țări; grup mare de oameni cu interese, credințe și/sau norme de viață comune”, **școala** însemnând „instituție de învățământ public”, atunci între **școală** și **comunitate** trebuie să existe o permanentă și foarte strânsă legătură. Mai mult: școala fiind o parte indisolubilă a comunității, aceste două noțiuni, respectiv, realități, s-ar părea că nici nu pot exista una fără cealaltă.

Și fiindcă – lucru bine verificat de-a lungul evoluției omenirii, *Historia est magister vitae* –, nu vom trata acest subiect, relația școală-comunitate, prin analize (eventual, și sinteze) a stării de lucruri în epoca noastră, contemporană, ci vom examina problema **printr-o prismă preponderent istorică**. Măcar și din motivul că *lecțiile trecutului* – bine analizate și bine însușite – constituie *cele mai eficiente sugestii și repere pentru prezent*, ba chiar și pentru viitor.

CU MII DE ANI ÎN URMĂ, ÎN ORIENT...

Istoria umanității ne demonstrează că, după ce au ieșit din stadiul barbariei, oamenii, alias **comunitatea**, au oferit un loc de cinste pentru **școală** ca o formă de instruire a membrilor ei, de îmbogățire a lor cu noi cunoștințe, de ascuțire a minții, de șlefuire a talentelor etc. În numele comunității decideau, firește, conducătorii, și au rămas memorabile multe nume de suverani ce s-au asimilat diferitelor civilizații străvechi, cu mii de ani înainte de Iisus

Hristos – în Mesopotamia, în Egipt, în regatele evreiești, în China, în India ș.a.

Adeseori, **grație ambițiilor unor monarhi**, dar nu de puține ori **și datorită unei conlucrări dintre conducători, elite intelectuale și comunitate**, în mai multe state antice **s-au înregistrat realizări admirabile în ceea ce privește instruirea populației**.

Astfel, în sec. XI î. Hr., triburile semite ale israeliților pun, în Orientul Mijlociu, sub sceptrul lui Saul, bazele unui regat independent, devenit foarte curînd celebru prin atitudinea extrem de grijulie, chiar pioasă – și a suveranilor, și a poporului – față de învățătură, față de carte. Aproape fără excepție, Palestina antică a avut monarhi luminați, cei mai cunoscuți fiind David (1004-965 î. Hr.) și Solomon (965-928 î. Hr.), în timpul domniilor cărora statul evreu antic a cunoscut strălucire: un teritoriu perfect administrat, în continuă expansiune, o economie prosperă, un nivel deosebit de înalt de culturalizare a populației. Și David, și Solomon au fost ei înșiși excelenți cărturari și scriitori de mare talent și se pare că tocmai acest aspect major al biografiilor lor le-a stimulat grija pentru instruirea tuturor consîngenilor. Cărțile sfinte, care au pus bazele legii (religiei) mozaice sau iudaice, încep a fi scrise sub domnia acestor doi înțelepți, cînd se întocmește și un alfabet pentru limba vechilor evrei (din sec. X î. Hr.).

Cele mai vechi texte în ebraică din această epocă **fac dovada unei extraordinare dezvoltări a limbii scrise**: au fost numărate circa 5,5 mii de cuvinte în sulturile și alte manuscrise de atunci. Această cifră, fantastică într-un fel, la rîndul ei, demonstrează că **în munca de scriere/redactare a textelor erau antrenați numeroși oameni** din diferite zone ale regatelor evreiești și din diverse categorii sociale. **Fixarea în scris** a vorbirii vechilor evrei, **cu litere proprii, a asigurat păstrarea peste secole a acestei limbi**, unitatea ei în toate teritoriile populate de evrei, iar mai tîrziu și în țările pe unde au peregrinat.

La finele sec. XIX, *cînd s-a pus problema unei limbi unice* pentru toți evreii risipiți prin lume, *s-a optat pentru renașterea limbii ebraice vechi (biblice)*, ceea ce s-a și realizat ulterior în Palestina, apoi, din 1948, în Statul Israel. În prezent, un simplu credincios de rit mozaic, citește fără probleme textele biblice și/sau talmudice, tot așa cum un licean din Israel, îndrăgostit de poezie, va savura deplin splendoarea versurilor din *Cîntarea cîntărilor*, acest tulburător șirag de poeme nupțiale, lirico-filozofice, atribuite lui Solomon. Bogăția și perenitatea limbii și literaturii ebraice au la bază o amplă răspîndire a lor în mase. În epocile celor doi suverani deosebit de luminați, David și Solomon, în Palestina s-a dezvoltat o rețea de școli (mai exact: cursuri de instruire, căci în ele erau atrași și adulții „restanțieri” în ceea ce privește cunoștințele de carte). Deși rețeaua era din start destul de densă, ea creștea continuu, o dată cu sporul populației. Conform unor statistici din acele timpuri, numărul școlilor în Palestina se dubla la fiecare o sută de ani (uneori și mai des), încît, la un moment dat, se vorbea despre „însutirea” (creșterea, înmulțirea de o sută de ori) a numărului de școli și, respectiv, a numărului de învățăcei (Cf. Andre Malraux, *Israel*, Lausanne, Ed. Clairefontaine, 1966; Shlomo Laish, *Specificul istoriei evreiești/Moșe Maur. Istoria Israelului: Din preistorie pînă la „Războiul de șase zile”*, Oradea, 2000). Cel mai curios e că această „însutire” a numărului de școli, respectiv, învățăcei, avea să se repete în istoria poporului evreu – de-a lungul Evului Mediu, apoi în epoca modernă, în diferite comunități nou constituite (în Imperiul Otoman, după izgonirea sefarzilor din Spania, în 1492; în Polonia, în sec. XVIII; în România, în sec. XIX etc.) și în epoca contemporană, deja în Statul Israel renăscut. Bunăoară, în 1948, universitățile și institutele de studii superioare din Israel aveau 1635 de studenți, iar în anul universitar 1996-1997 – 135200: „*nu sîntem departe, iată, de însutirea biblică*”, observă un istoric israelian (vezi Andre Chouraqui. *L'etat d'Israel*, Paris, Presse Universitaire de France, 11-e édition corrigée, Paris, 1998, p. 90).

În alt capăt al Orientului antic, în China, sub dinastia Zhou (1066-256 î. Hr.), se oferea lumii un *model de stat în care se acorda o atenție deosebită învățămîntului și culturalizării maselor populare*: școli funcționau practic în toate orașele mai mari, numeroși cetățeni erau antrenați în diverse manifestări culturale care ar putea fi calificate acum, în termeni moderni, ca festivaluri și concursuri de creație. Roadele nu au întîrziat prea mult: tocmai în epoca respectivă, marcată de o apreciabilă preocupare pentru instruire/culturalizare, poporul chinez a dat omenirii mari cărturari, geniali gînditori și scriitori ca Lao Zi (sec. VI î. Hr.), Kong Zi (cunoscut mai mult cu numele latinizat Confucius, 551-479 î. Hr.), Mo Zi (479-381).

În acea perioadă *se cristalizează limba literară chineză cu o scriere proprie* – hieroglifele, valabile pînă în prezent. Fixarea, încă de atunci, în formă scrisă, pe

diferite materiale (de la pietre de hotar – la carapace de broască țestoasă și pînă la hîrtie) *a asigurat nu numai păstrarea unui număr impozant de documente autentice străvechi, dar, concomitent, a garantat unitatea și continuitatea limbii*, încît tinerii studiosi din China modernă pot descifra texte din antichitate. La rîndul său, gradul avansat de civilizație la care ajunsese societatea chineză sub dinastia Zhou a putut genera și realiza, în epocile următoare, proiecte spectaculoase, cum ar fi Marele Zid chinezesc, considerat unul din miracolele lumii (sub domnia monarhului Qinwang, sec. IV-III î. Hr.), trasarea și amenajarea Drumului Mătăsii (sub sceptrul împăratului Wudi, sec. II-I î. Hr.) ș.a. În veacurile ce au urmat, de la începutul erei noi, budismul devine religie (de fapt, filozofie) oficială a Chinei, iar în vremea dinastiilor Sui (sec. VI-VII d. Hr.) și Tang (sec. VII-X) statul chinez se impune pe continentul asiatic ca model de rigurozitate administrativă, iar filozofia, literatura, artele, meșteșugurile ating asemenea cote încît influențează masiv popoarele vecine (coreenii, vietnamezii, japonezii, tailandezii, cambodgienii ș.a.), scoțîndu-i pentru totdeauna din barbarie. Încă la răscrucea ultimului mileniu al antichității cu primul mileniu al erei noi China avea reputația de „țară a filozofilor”, se vorbea de un procent foarte mare de oameni învățați (cam fiecare al doilea locuitor al țării-bărbat avea un fel sau altul de studii). Aceasta constituia cea mai sigură formă de recunoaștere a unor mari realizări, obținute în domeniul instruirii – *grație predispoziției unor monarhi luminați, dar, neîndoios, și cu o însemnată contribuție a comunității* (pentru conformitate și pentru alte amănunte, a se vedea, de ex., studiul *China/ Mică enciclopedie de istorie universală*, București, Ed. IRI, 1993, p. 82-94).

DE LA GRĂDINA LUI ACADEMOS – LA BIBLIOTECA DIN ALEXANDRIA

Dacă e să recurgem la niște exemple din Europa, Grecia antică, fără doar și poate, ni-l oferă cel mai generos. Au rămas pentru totdeauna în analele lumii școlile deschise și „gestionate” de Socrate (469-399 î. Hr.), de Platon (427-347; este cel care a fondat și a condus școala din grădina lui Academos, devenind astfel „părinte al academiilor”), de Aristotel (384-332 î. Hr.). În genere, se consideră că aceste școli au pus bazele filozofiei, dar, de fapt, ele au contribuit la dezvoltarea mai multor științe – de la aritmetică și geometrie pînă la prozodie și retorică. Este important să reținem că școlile lui Socrate, Platon și Aristotel nu erau unice în Grecia antică, pur și simplu ele s-au impus prin nivelul deosebit de înalt al materiilor, cunoștințelor predate, respectiv, acumulate, dar există probe sigure că nu erau singulare în spațiul antic elen (a se vedea, de ex., o sursă la îndemîna oricui: *Grecia: Istoria. Statul. Limba. Cultura // Enciclopedia Europei* (colectiv de autori), București, Ed. Meronia, 2001, p. 164-169).

Științele și artele au cunoscut la vechii eleni o dezvoltare în continuă ascensiune. Ni se pare edificatoare, în acest sens, o mărturie neobișnuită, poate și cu o doză de insolit. Cică un strănepot de al lui Arhimede declarase: „Cel mai simplu elev știe acum adevăruri pentru care bietul Arhimede și-ar fi sacrificat viața”. Precizăm că Arhimede a trăit în anii 287-212 î. Hr., iar strănepotul său (trei generații după marele cărturar) ar fi trăit cu vreo 80-90 de ani mai târziu. Mai amintim că „bietul Arhimede” și-ar fi sacrificat viața pentru mai multe descoperiri, al căror autor a rămas în istorie: principiul fundamental al hidraulicii (cu obiectul cufundat, lichidul dezlocuit... etc.), legile pîrghiilor și scripetelor, calcularea lungimii curbelor... Așadar, doar peste un veac, niște descoperiri științifice epocale păreau niște banalități – desigur, nu numai din cauza spiritului ilar al acestui strănepot al lui Arhimede, dar și pentru că, între timp, fuseseră făcute noi descoperiri, nu mai puțin impresionante...

Răspîndirea științei, culturii și instrucțiunii în Grecia antică a depășit cu mult spațiul nativ/natal al grecilor și poate cel mai semnificativ exemplu în acest sens ni-l oferă **fenomenul elenismului cultural, care s-a extins masiv** în sudul Europei, în vaste teritorii din Africa de Nord și din Asia. Orașul Alexandria, întemeiat de Alexandru cel Mare în anii 332-331 î. Hr., pe teritoriul Egiptului, a fost una din emanațiile elenismului cultural în lume. A rămas în istorie prin farul de acolo, socotit una din cele șapte minuni ale lumii (de altfel, justificîndu-și pe deplin reputația, atît prin grandoare cît și prin durabilitate, căci s-a prăbușit după tocmai un mileniu de dăinuire!) și, desigur, printr-o faimoasă bibliotecă. În treacăt fie spus, în această bibliotecă au fost adunate circa 700 000 de volume. Cifra, impresionantă și pentru omul modern, pune mai multe semne de întrebare. Unde, cînd și cîți oameni au scris atîtea cărți – marea lor majoritate fiind în limba greacă? Apoi, se știe că în timpul primilor Ptolomei, Alexandria devenind poate cel mai important centru cultural, intelectual și de instruire al epocii și al acestei părți a lumii, Biblioteca din Alexandria avea nu zeci, nu sute, ci mii de cititori (utilizatori sau beneficiari, cum am spune astăzi, căci vizitatorii bibliotecii nu doar citeau acolo, dar și studiau, cercetau!).

Așadar, ajungem din nou la concluzia unui **caracter de masă al accesului la cunoștințe, la instruire, în școli și în academii (centre de cercetare)**. Nu putem să nu remarcăm, și în acest caz – al Greciei antice – **rolul deosebit pe care l-a avut limba la dezvoltarea științei, gîndirii (filozofiei), culturii în ansamblu**. Sau poate că ar trebui să vorbim, mai curînd, de o legătură inversă. Doar atunci cînd au activat, atît de fructuos, marii gînditori amintiți deja, numeroși savanți, mulți scriitori de vază, ei toți aveau deja la dispoziție o limbă cristalizată, formată pe baza dialectului de Atena, dar, datorită unei normări (*codificare*, în termeni contemporani) judicioase și grație diferitelor modalități de difuzare, a ajuns destul de repede

să fie unică pentru întreg spațiul populat de greci. Platon susținea că *logos*, cuvîntul, este articularea gîndirii... Dar nu se știe dacă această idee nu-i venise gîndindu-se cît de bine a fost articulat *logosul*, cu mult mai înainte de el: epopeile clasice *Iliada* și *Odiseea* au fost compuse în sec. IX î. Hr., fiind înregistrate în sec. VI î. Hr.

DE CE LA APUS E ALTFEL DECÎT LA RĂSĂRIT

Evoluția Europei în Evul Mediu și în secolele imediat următoare a fost marcată, în genere, de ample manifestări autocrate, pe toată linia, așadar, și în ceea ce privește relația școală-comunitate. Se ajunsese la situația în care comunitatea devenise, de fapt, o „pală reflectare” a dorințelor (respectiv, nedorințelor), ambițiilor (respectiv, indifferenței, apatiei) unor monarhi, fie el rege francez, duce toscan, prinț bavarez etc. Revoluțiile din Țările de Jos, din Anglia și, mai ales, Marea revoluție franceză au determinat o schimbare cu totul avantajoasă a rolului comunității, în raport cu cel al suveranilor, astfel încît, în a doua jumătate a sec. XVIII, dar cu deosebire din prima jumătate a sec. XIX, conducătorii de state, regiuni, orașe nu mai puteau să nu ia în seamă „vocea poporului”. În această perioadă se face observată pe continentul european o delimitare ce depășește cadrul strict geografic Vest-Est, linia de demarcare pornind, mai curînd, de la moralitate, bazată pe atunci, cum se știe, mai mult, dacă nu exclusiv, pe credință, pe religie. În țările în care domina catolicismul (sau emanațiile acestuia – biserica protestantă/luterană, biserica anglicană) sporește vădit importanța comunității, în detrimentul autocrațiilor, spre deosebire de țările sau provinciile în care populația confesa ortodoxia: aici rolul comunității avea să fie limitat încă mult – în beneficiul diferiților conducători, fie ei laici, fie bisericești, ei, de cele mai multe ori, conlucrînd armonios. De obicei, cînd se vorbește de impunerea puterii suveranilor (autocrație), respectiv a voinței, autorității Bisericii Ortodoxe (teocrație), este invocat exemplul Rusiei (nimic mai convingător, în acest sens, decît cartea de impresii din Rusia a marchizului de Custine, scrisă/apărută în 1839; o versiune în română poate fi consultată fără mari dificultăți, fiind tipărită relativ recent: Marchizul de Custine. *Scrisori din Rusia*/Trad. de L. Popescu și Al. Chiriac, Chișinău, Ed. Uniunii Scriitorilor din Moldova, 1992). Dacă însă e să fim obiectivi pînă la capăt, în cam aceeași stare de dominație autocratico-teocratică ne-am aflat și noi – și nu numai Basarabia încorporată Imperiului Rus încă în 1812, dar și Principatele Moldova și Muntenia, cel puțin pînă la unirea lor, și mai precis, pînă la reformele domnitorului Alexandru Ioan Cuza.

Diferențele, de fapt, efectele acestor situații diferite în două zone distincte ale Europei, pot fi ilustrate prin exemplul Suediei (*Vestul catolic*) și cel al Rusiei, pilda cea mai edificatoare de monarhie din *Estul ortodox al Europei*. Astfel, în timpul Războiului nordic, dintre armatele lui Petru

I și Carol al XII-lea, în Rusia, prin voința autoritară a țarului, se deschideau primele școli laice, pe când în Suedia, prin decret regal se introducea **obligativitatea învățământului primar** de cinci clase. În timpul domniei celei mai luminate țarine ruse, Ecaterina a II-a (1762-1796), școlile erau în Rusia încă un lux accesibil doar nobilimii, care nu forma nici măcar procent din populația imperiului, iar în Suedia **se lichidase definitiv analfabetismul!** Deja în secolul următor, XIX, procentajul știutorilor de carte în imperiul țarist era de 3-5 printre slavii ortodocși (ruși, ucraineni, bieloruși), 60-70 la sută din populația lituaniană (catolică) sau letonă (luterani și catolici) și până la 90 printre locuitorii de etnie finlandeză sau estonă (luterani). Nu încapă îndoială că **stagnarea în Rusia era motivată de conducerea dictatorială, de atmosfera de despotism din societate, precum și de dogmatismul ierarhilor pravoslavnici.** Și, dimpotrivă, **performanțele înregistrate în Vestul catolic se datorau largii conlucrări dintre comunitate și Biserică** (în mai multe probleme de morală publică, inclusiv de educație, instruire a maselor largi), dar **și influenței pe care o exercita, în condiții liberale, comunitatea asupra sistemului de învățământ.** Nu mai puțin important a fost și acest factor: în zonele etno-religioase amintite (populate de scandinavi și de baltici) **instruirea s-a făcut în limba băștinașilor, și nu în limbi „de împrumut” (germana, franceza) sau în limbi impuse (rusa).** „Vrei să cucerești mai ușor culmile cunoașterii? Începe prin a învăța limba mamei”, spunea filozoful luminist francez Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780). Tocmai pornind de la această premisă, încă de nimeni contestată, am făcut **cea mai directă legătură între școală, comunitate și limba maternă ca materie de instruire/de studiu** – și nu numai în exemplele imediate, referitoare la imperiul din care au făcut parte și basarabienii, dar și mai sus, când am citat câteva modele clasice, antice, de relații eficiente între comunitate și sistemele de instruire.

LA NOI, „ATÎTA JALE-N CASĂ ȘI... ÎN ȘCOALĂ!...”

La noi – și să ne referim numai la Basarabia, cu începutul din sec. XIX, a existat o legătură extrem de fragilă pe linia comunitate-școală-limba națională. După anexarea teritoriului dintre Nistru și Prut, se părea că principalul scop pe care-l urmăreau autoritățile țariste era deznaționalizarea, respectiv rusificarea populației băștinașă, formată, în prima jumătate a secolului XIX, în proporție covârșitoare din români. Faptele demonstrează că acest scop a fost și devine o permanență, încât, în ultimă instanță, adică după un veac și mai bine de dominație rusească, obiectivul, în linii mari, a fost realizat. Pe atunci, comunitatea basarabeană era reprezentată de două forțe: autoritățile țariste, în genere aduse/trimise din centru, de la Petersburg, și boierimea băștinașă, puțin numeroasă și slab organizată, căreia i se alătura clerul și extrem de puținii

intelectuali. Forțele erau, desigur, inegale, căci trimișii și/sau acoliții țarismului „țineau pîinea și cuțitul”, iar în consecință, ei „tăiau și spînzurau”. **Deznaționalizarea elementului românesc din Basarabia a început prin diluarea lui:** autoritățile centrale au stimulat colonizarea regiunii cu străini, mai ales în partea de sud (bulgari, turci creștini numiți ulterior găgăuzi, iar mai târziu și cu nemți), apoi cu ruși, la Chișinău, cu ucraineni – în partea de nord a Basarabiei, și cu evrei – în mai toate orașele și târgurile basarabene, nu prea numeroase în acea epocă. Nimeni din reprezentanții comunității basarabene (dintre băștinași) nu s-a putut opune acestui val de colonizare. În cele din urmă el avea să fie fatal pentru elementul românesc, în continuă diminuare: de la 95 la sută români, în primele decenii ale sec. XIX, la circa 50 la sută – la cumpăna secolelor XIX-XX. Scăderea numărului de băștinași se datora nu numai colonizării cu străini a regiunii, dar și părăsirii locurilor natale de către basarabeni, când condițiile de existență deveneau cu totul insuportabile. Se știe că mii și mii de țărani au plecat în dreapta Prutului pentru că nu acceptau șerbia din Rusia, nici măcar relația în stil șerb-moșier cu apucături de stăpîn de iobagi, după abolirea șerbiei în Rusia, la 1861. Mai târziu, la finele sex. XIX-începutul sec. XX, mînați de nevoi, dar și de propaganda autorităților țariste, țărani basarabeni pleacă în zone neexplorate ale imperiului, acolo unde era „foarte mult pămînt al nimănui”: în partea de Sud a Rusiei Europene, în Siberia, în Extremul Orient... **Și intelectualii,** o categorie socială puțin numeroasă și plîpîndă, părăseau Basarabia, stabilindu-se, de obicei, în Principatele dunărene (ulterior România, Regatul României). Suficient să invocăm numele lui Al. Donici, A. Russo, B. P. Hasdeu, Z. Ralli-Arbore, N. Zubcu-Codreanu, G. Musicescu, V. Crărescu, C. Stere ș.a. care s-au impus în literatura, artele, cultura românească. Unii dintre aceștia – Donici, Hasdeu sau Musicescu – **aveau în Basarabia (și în alte regiuni, inclusiv în marile centre ale Rusiei) o situație materială (și socială, profesională etc.) bună, dacă nu chiar solidă și totuși au abandonat favorurile de care dispuneau printre străini, dovadă că au pus în capul la toate condiția spirituală, șansa de a se manifesta (și) prin limba maternă, română, într-o ambianță națională.**

După diluarea populației românești prin colonizare, **următorul pas al politicii imperiale a fost rusificarea învățământului și a altor forme – a tuturor formelor, manifestărilor! – de spiritualitate națională.** Sfidînd obligațiile asumate și mai multe promisiuni, în majoritate fixate documentar, în Regulamentul Basarabiei, la numai 16 ani după anexare, în 1828 rusa devine limba oficială a provinciei dintre Prut și Nistru. Înlăturarea limbii române se face vertiginos: în 1842 ea este scoasă din administrație, în 1867 – din Liceul regional de la Chișinău, iar în 1871 – din Seminarul Teologic, astea fiind

principalele (și unicele!) instituții de învățământ cu impact major în Basarabia. În 1883 este închisă unica tipografie de la Chișinău, în care se imprimau cărți în română – cu litere rusești, desigur (amănunte la acest subiect – extrem de curioase, dar și foarte triste, a se vedea în monografia Lidiei Colesnic-Codreanca, *Limba română în Basarabia. 1812-1918*, Chișinău, Museum, 2003). În această perioadă, așadar într-un lung veac de ocupație rusească, autoritățile țariste au zădărnicit toate încercările intelectualilor basarabeni de a deschide la Chișinău măcar un ziar sau o revistă în limba română...

Să revenim însă la învățământ. La sfârșitul verii 2005, unele organe de presă de la Chișinău (în limba rusă și aproape că implicit de orientare antiromânească) au scris cu mult entuziasm despre o aniversare trecută cu vederea de restul lumii: 180 de ani de la deschiderea în Basarabia a primelor școli laice – lancasteriene. Cu acest prilej, s-a amintit, firește, și de școlile de zemstvă, care au prins a fi deschise din a doua jumătate a secolului XIX pe întreg cuprinsul imperiului. S-a concluzionat, și cu această ocazie – a cita oară! – că rolul rușilor în luminarea moldovenilor a fost unul masiv, enorm, salvator, vital etc. S-a trecut însă cu vederea că **aceste școli**, lancasteriene și de zemstvă (și al căror număr ajunsese în Basarabia, la 1000, prin anul 1900) **existau, în primul rând, dacă nu exclusiv pentru luminarea rușilor și a altor venetici rusolingvi, pentru băștinași ele fiind pepiniere de rusificare/deznaționalizare**. Logica unor autori ce abordează acest subiect este de-a dreptul frapantă: de ex., se condamnă vehement învățământul german în provinciile baltice (actualele Letonia și Estonia), ca instrument de germanizare a populațiilor de acolo, dar în același timp se elogiază sistemul de instruire în limba rusă și în genere în stil rusec, implantat de autoritățile țariste printre românii din Basarabia! (în treacăt fie spus, sistemul german avea numeroase avantaje în raport cu cel rus, ca să nu zicem că era în cele mai multe privințe superior – prin suportul teoretic, prin metodologiile în continuă înnoire; printr-o abordare democratică a relației student-profesor etc.).

EXEMPLUL CEL BUN – ȘI JINDUIT, DAR ȘI MOLIPSITOR

Zguduirile prin care trece Imperiul Rus – înfrângerea suferită în războiul cu Japonia, apoi revoluția internă declanșată în 1905, a determinat o destindere în Rusia, inclusiv o anumită democratizare în societate și, implicit, o apreciazabilă înviore a vieții culturale în provinciile populate de reprezentanți ai etniilor ne-ruse. Pe atunci mulți tineri basarabeni își făceau studiile la Dorpat (Tartu, Estonia) și la Varșovia, capitala Poloniei sfirtecate de ruși, austrieci și prusaci. Tinerii români din Basarabia (mulți dintre care au pus bazele mișcării de renaștere națională ce a culminat cu formarea Sfatului Țării, în 1917, și cu Marea Unire din 27 martie/9 aprilie 1918) priveau cu

entuziasm și cu o doză de invidie starea de lucruri din aceste provincii, evoluțiile tot mai favorabile realizării unor mai vechi aspirații naționale. Dar nu mai puțini basarabeni știau ce se întâmplă – și că se întâmplă altfel, infinit mai bine! – în existența celorlalți români. Unii, vizitând cu varii ocazii Regatul României, trăiau sentimentul incredibilului în ceea ce privește libertățile, în primul rând – manifestările, atât de multe și atât de firești! – ale spiritului național. Se știa care e starea de lucruri și la altă extremitate a românimii, în Transilvania, unde împilarea cu substrat național-spirituual era totuși ceva „mai dulce” decât sub țarii ruși. **Acolo** copiii de români învățau în clase de școală, unde, la intrare, scria: **„Naționalitatea și limba sînt mai scumpe decît toate, căci libertatea pierdută se poate cîștiga, dar naționalitatea niciodată”**. Aceste cuvinte ale lui George Barițiu (1812-1893) sau altele asemenea deveniseră cuvinte de ordine printre românii ardeleni, adevărate principii de viață, de existență, de supraviețuire. Pe acest teritoriu populat de români înstrăinați, ca și în Bucovina, și ea încorporată Imperiului Habsburgic (dar spre deosebire de Basarabia, din Imperiul Rus, ori de teritoriile populate de macedo-români, pe atunci în Imperiul Otoman), **școala nu a fost lăsată „singură în fața istoriei”, ea devenise un element important al cauzei naționale, alias al preocupărilor comunitare**. Evident, comunitatea era întrupată de o elită, însă destul de numeroasă, formată din învățători, preoți, tineri studioși, oameni ai scrisului, mici funcționari, avînd în frunte un puternic mînunchi de cărturari, cei mai mulți – membri sau simpatizanți ai Școlii Ardelene, apoi ai organizației ASTRA. Datorită eforturilor lor, bine conjugate, instruirea, învățământul, presa, mișcarea artistico-folclorică, alte forme ale operei de culturalizare a maselor au atins culmi impresionante.

SE POATE REVENI LA FIRESC

Pentru basarabeni, sistemul de instruire rus, întemeiat pe niște premise străine și înstrăinătoare, aplicat în stil absolut autoritar, cu sfidarea opiniei publice (a se citi: a comunității, a populației românești – băștinașe și totuși majoritare) era nu numai nepotrivit, dar pur și simplu malefic, nociv. Iată care erau efectele politicii acerbe de deznaționalizare – și prin învățământ –, promovată în Basarabia pînă în 1917: în circa 1300 de școli, de toate tipurile, inclusiv 840 în localitățile pur românești (rurale) învățau peste 80 de mii de elevi, circa 43 de mii – tocmai în aceste localități de la țară. Predarea, instruirea se făcea, evident, exclusiv în rusă și exclusiv în spiritul idolatrării țarilor, comandanților de oști... și în genere a tot ce e rusec, prin inocularea unui dispreț față de tot ce e moldovenesc/românesc. Nu mai poate mira pe nimeni hotărîrea, ba chiar vehemența cu care în anul 1917 cele mai diferite categorii sociale din Basarabia cereau introducerea limbii materne în învățământ (pe lîngă multe

alte sfere: în biserică, în presă, în administrație etc.). Înfăptuirea acestui ideal a devenit posibilă abia după Unirea Basarabiei cu România. În ultimii ani, la noi a fost renăscută moda de a falsifica, pentru a putea critica, de fapt, denigra, anumite realizări incontestabile ce s-au înregistrat în culturalizarea și instruirea populației din Basarabia unită cu Vechiul Regat. Pentru a ne ilustra aserțiunea – că după 1918 școala basarabească s-a aflat într-o incontestabilă schimbare calitativă, vom recurge din nou la niște cifre și date. În primul rând, școlile au fost naționalizate, adică s-a trecut la predarea în limba majorității băștinașilor Basarabiei – în română, menținându-se mai multe școli generale și licee pentru minoritățile etnice de la noi (ruși, ucraineni, bulgari, evrei, polonezi, armeni etc.). Cu începere de la 1 aprilie 1921, a fost introdus învățământul primar obligatoriu pentru copiii de la 7 la 16 ani. În numai șase ani după Unire – în 1923, numărul școlilor crescuse în Basarabia cu peste 200, iar numărul elevilor se dublase – față de anul 1917 (alte amănunte semnificative le putem afla, de ex., în monografia lui Gheorghe E. Cojocaru, *Integrarea Basarabiei în cadrul României (1918-1923)*, București, Ed. Semne, 1997).

Avînd la dispoziție numeroase surse documentare, istorice, nu vom extinde comentariul pe această temă: buna evoluție a învățământului în Basarabia ca parte integrantă a României interbelice. Vom accentua doar cîteva gînduri, corelate cu subiectul articolului nostru. ***Chezășia acestor împliniri a constituit-o, neîndoios, consolidarea relației școală-comunitate, în condițiile în care o importantă expresie a comunității a fost limba națională, limba majorității.***

Cînd am zis ***consolidarea relației școală-comunitate***, am avut în vedere niște realități incontestabile ce au caracterizat România întregită: dacă imediat după Unirea Principatelor, buna dezvoltare a școlii românești a fost posibilă datorită autorității, prestației lui Alexandru Ioan Cuza și anturajului său intelectualicesc; dacă obligativitatea învățământului primar și diversificarea altor forme de instruire s-a făcut (spre finele sex. XIX-începutul sec. XX) prin talentul, elanul, largile viziuni ale unui ministru – om de mare cultură cum a fost Spiru Haret, apoi, după schimbările intervenite – și în România, și în toată Europa – după prima conflagrație mondială, fără a scădea rolul unor personalități marcante, liantul dintre școală și comunitate devine unul viu și cu mult mai solid. În opera de școlarizare, de susținere a învățământului se includ, deopotrivă cu elitele intelectuale, și instituțiile mass-media, și administrațiile locale, și diferite organizații politice, astfel încît, poate pentru prima dată în istoria noastră, se poate vorbi despre o autentică implicare a comunității în existența și dezvoltarea școlii.

Pînă la Marea Unire din 1918, un principiu călăuzitor al școlii (instrucțiunii) din Regatul României era formulat

cam astfel: „***Școala este pentru viitorii cetățeni mai mult decît un izvor de cunoștințe folositoare în viață; ea devine Iordanul în care ei primesc adevăratul botez al patriotismului***” (Al. Odobescu). În România întregită, desigur, nici elitele, nici comunitatea nu renunțaseră la ideea că „***Națiunea înseamnă un ideal cultural de realizat***” (Dimitrie Gusti).

Totuși, datele problemei se schimbă întrucîtva și pentru că devenise mai eterogenă comunitatea, dar și din motivul că se pun obiective înnoitoare, racordate la aspirațiile spre modernitate. Astfel, reductibilul istoric și arheolog Vasile Pârvan, savant de formație occidentală, el însuși un excelent cadru didactic – profesor universitar la Cluj și la București, la răspîntia anilor '20-'30 atenționa autoritățile și opinia publică: „***Școala noastră trebuie să fie alta, pornind de la realitatea etnopsihologică a sufletului nostru național și ramificată după scopurile sociale specifice evoluției actuale***”. Această stare de spirit a caracterizat, în genere, atmosfera nu numai din școală, dar și din comunitatea basarabească, în perioada interbelică. Este, în linii mari, ambianța, starea de spirit preconizată sau spre care se tinde și astăzi în R. Moldova.

Astfel încît esențial este să fructificăm tot ce s-a produs la noi mai bun, mai eficient, mai durabil în timp, în stabilirea și consolidarea relației școală-comunitate, în perioada cînd școala a fost cu adevărat națională. Inclusiv – și o spunem nu numai pentru cei cu nostalgii după jumătatea de secol dinaintea anului de grație 1989 – ce s-a făcut în școala din RSS Moldovenească, renunțînd, evident, la aberațiile „sistemului pedagogic al lui Makarenko”, la politizarea excesivă a materiilor, la narcisismul specific unor pedagogi ruși-sovietici. Inclusiv – cu o maximă deschidere spre valorile pedagogice, filozofice, cognitive din Vest, așa cum sugera și acad. Vasile Pârvan, cu vreo opt decenii în urmă. O dată cu creșterea rolului comunității – fenomen ce se înregistrează și la noi – este exclusă scăderea importanței școlii. Măcar și din motivul invocat la începutul acestui articol: școala fiind o parte indisolubilă a comunității, aceste două noțiuni, respectiv, realități, într-o societate normală nici nu pot exista una fără cealaltă.

Pentru că o comunitate generează școli, iar școlile formează comunitatea. Nu în zadar se spune: cum e comunitatea, așa e și școala. Și invers, am zice noi.

Iar pentru profesorii și învățătorii căzuți în apatie și deznădejde – că prea lent se rezolvă problemele școlii, că învățământul și pasiunea pentru carte sînt în declin etc., că noi, în genere, nu mai ieșim din starea de „neamul nevoii” (M. Eminescu), amintim în concluzie un gînd al lui L. Blaga: „***Nici un popor nu e atît de decăzut și de păcătos pentru a nu mai fi vrednic să te jertfești pentru el, din moment ce îi aparții***”. Și, cu atît mai mult, din moment ce ai decis să te consacri, prin meseria de pedagog, școlii, copiilor, iar în ultimă instanță, comunității.



Tatiana SOCOLOV

Fondul de Investiții Sociale din Moldova

Pentru a sesiza importanța angajării membrilor comunității în viața școlii, trebuie să începem prin a înțelege ce este o comunitate, care sînt elementele ce stimulează consensul sau interesul general și mobilizează oamenii spre dezvoltarea localității lor în vederea obținerii unor beneficii personale și comune.

SEVA DEZVOLTĂRII – OAMENII

În traducere din limba greacă *comunitate* înseamnă *tovărășie*. Aristotel afirma că oamenii se adună într-o așezare comună pentru a conviețui pașnic, a-și satisface necesitățile elementare și a găsi sensul vieții. Pe parcursul evoluției societății definirea noțiunii de comunitate a devenit tot mai dificilă, complexitatea ei sporind continuu, principalele componente rămînînd a fi oamenii, teritoriul, interacțiunea socială, atașamentul comun.

Potențialul uman este acel generator al procesului de dezvoltare comunitară care avansează, pe etape, de la o anumită stare la următoarea, implicînd o succesiune de schimbări. De exemplu, trecerea de la condiția cînd una sau cîteva persoane din cadrul sau din afara unei comunități decid pentru toți membrii acesteia la condiția cînd oamenii înșiși iau hotărîri privind identificarea și soluționarea problemelor ce-i vizează; de la cooperare minimă la cooperare maximă; de la condiția cînd participă puțini la cea cînd participă mulți; de la situația cînd toate resursele și specialiștii vin din exterior la cea cînd sînt



Implicarea personală – o provocare incitantă

utilizate la maxim resursele proprii etc. Oamenii se schimbă și ei din punct de vedere social și psihologic.

Organizația Națiunilor Unite definește dezvoltarea comunitară ca un proces prin care eforturile oamenilor sînt unite cu cele ale autorităților guvernamentale în scopul îmbunătățirii condițiilor economice, sociale și culturale ale comunităților, integrîndu-le în viața națiunii și permițîndu-le să contribuie pe deplin la progresul acesteia. Se menționează două elemente esențiale: participarea oamenilor înșiși la sporirea bunăstării lor; încurajarea inițiativei, evoluției personale și ajutorului reciproc.

Dezvoltarea comunitară, așa cum o cunoaștem astăzi, reprezintă o tendință de ameliorare a condițiilor de trai și a calității serviciilor prin participarea cetățenilor în mod democratic, inovația constînd în utilizarea preponderentă a resurselor interne.

Localitățile rurale și urbane, fiind însă afectate de sărăcie, au deseori nevoie de ajutor pentru soluționarea problemelor cu care se confruntă. Anume datorită suportului din exterior sînt realizate multe activități, în urma cărora cetățenii își recapătă încrederea în forțele proprii, se solidarizează, se implică în luarea deciziilor, își asumă responsabilități etc. Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM) își orientează acțiunile, în mare parte, anume spre susținerea dezvoltării comunitare, care reprezintă un proces obiectiv de îmbunătățire a calității vieții. Printre condițiile obținerii finanțării din partea FISM se numără participarea plenară și benevolă a cetățenilor la determinarea necesităților stringente; luarea deciziilor; soluționarea problemelor identificate; delegarea și asumarea responsabilităților pentru deciziile luate; antrenarea membrilor comunității în activități concrete; asigurarea viabilității rezultatelor obținute.

ȘCOALA – TEZAUURUL ÎNTREGII COMUNITĂȚI

Prin intermediul Proiectului Fondul de Investiții Sociale din Moldova 1, în localitățile ce au solicitat finanțare pentru reparația școlilor au fost investite circa 112,5 mln. lei; au fost introduse programe noi de studii și create asociații ale părinților și pedagogilor. De menționat că aceste măsuri au marcat doar începutul schimbărilor la nivel local.

Decizia de a renova școlile a aparținut în exclusivitate comunităților, fiind adoptată la adunările generale ale cetățenilor. Conștientizarea faptului că școala aparține întregii comunități și că de atitudine fiecare depinde dacă se va produce ori nu schimbarea în bine a reprezentat un pas important. Pentru mulți săteni, care au sau nu copii ori nepoți de vîrstă școlară, acceptarea ideii și contribuția

concretă (muncă, bani sau materiale) constituie, de regulă, un moment de încercare, de meditație și de frământare. Colectarea celor 15% din mărimea investiției solicitate de la FISM a însemnat o adevărată cruciadă. Oamenii din diferite localități ale republicii au adunat mînă de la mînă pentru renovarea școlilor circa 17 mln. lei. Efortul depus s-a soldat cu ameliorarea condițiilor de desfășurare a procesului instructiv-educativ pentru circa 182 500 de persoane, inclusiv 88 400 de copii.

În aceste sate anume școala a solidarizat oamenii, transformîndu-se într-un catalizator pentru dezvoltarea comunitară, care a devenit posibilă nu doar datorită renovării fizice a clădirilor, ci, în special, reformării instituțiilor din interior: schimbării de atitudine, implementării unor noi programe de învățămînt, perfecționării cadrelor didactice, implicării părinților în procesul de instruire a copiilor etc.

De rînd cu programele „Pas cu Pas” și „Incluziunea socială a copiilor în situații de risc”, în 15 școli a fost testat cu succes cursul opțional „Educație pentru dezvoltarea comunității”, elaborat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA și susținut financiar de FISM. Impactul acestui curs este formarea unei mentalități și a unui comportament adecvat societății democratice; existența unei necesități permanente de a activa pentru binele comun, de a anihila inerția și indiferența; transformarea tinerilor din receptori pasivi în participanți vrednici la dezvoltarea comunității lor.

Ministerul Educației a aprobat cursul menționat pentru a fi predat în clasele IX-XII cu începere din 2005. Plus la aceasta, în luna octombrie curent va vedea lumina tiparului suportul didactic pentru elevi și profesori care va include obiectivele cursului, conținuturi recomandate, sugestii metodologice, fișe pentru activitatea practică.

Impresionează entuziasmul cu care se antrenează elevii în discuții și în procesul de identificare a soluțiilor pentru problemele existente, sinceritatea lor și dorința de a pune umărul la transformarea localității. De asemenea, bucură creșterea numărului de comunități ce participă la concursurile inițiate de FISM. Printre învingători se numără 109 comunități ce au beneficiat de seturi de mobilă școlară în valoare de peste 4700000 lei, 12 comunități care au obținut inventar sportiv în valoare de 28159 lei, iar 46 de școli, inclusiv 6 din partea stîngă a Nistrului, literatură artistică, enciclopedică și material didactic în valoare de 1298129 lei.

Satele și orașele mici ce renovează școli cu suportul Fondului de Investiții Sociale din Moldova 2 vor primi 120 de seturi de mobilier pentru clasele gimnaziale și liceale și 91 de seturi pentru clasele primare, cu un cost total ce depășește 2,5 mln. lei. Astfel, vor fi create condiții adecvate de lucru pentru circa 6500 de elevi și pedagogi, finanțarea fiind oferită de Ministerul pentru Cooperare Economică și Dezvoltare al Republicii Federale Germania, Guvernul Japoniei și Guvernul Republicii Moldova.

CENTRUL COMUNITAR – ANIMATOR VALOROS

Cu suportul FISM au fost înființate 17 centre comunitare. Mai active s-au dovedit a fi cele amplasate în incinta școlilor din Cuhureștii de Jos, Ștefănești (Florești), Pîrlița (Ungheni), Sadîc (Cantemir) ș.a. La Cuhureștii de Jos, pentru membrii Asociației părinților și pedagogilor „Vatra” din localitate și pentru administrația publică din satele vecine – Sănătăuca, Cunicea, Japca, Napadova, Cuhureștii de Sus, Văscăuți, Cotiușenii Mari, au fost organizate seminarii de instruire în elaborarea proiectelor, managementul ONG-urilor și al resurselor umane, dezvoltarea economică rurală ș.a., vizite de lucru în vederea diseminării experienței acumulate.

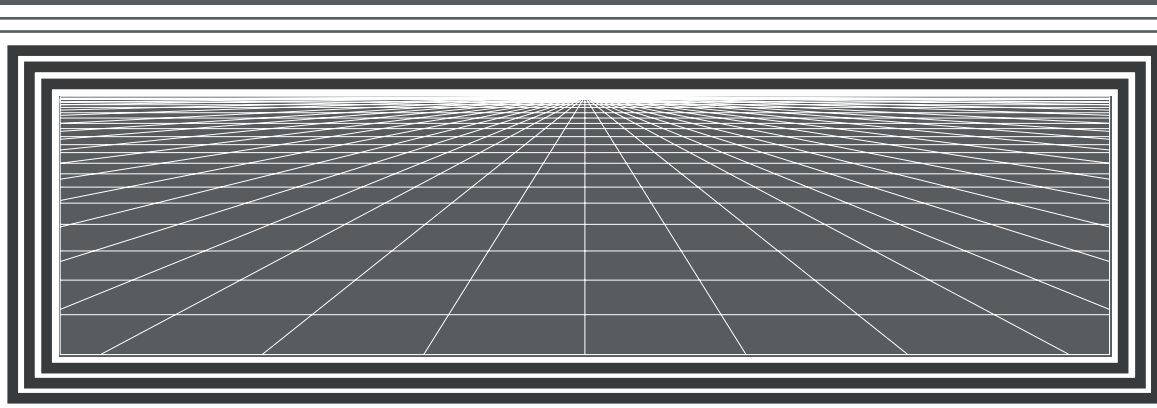
Elevii au înșușit care este rolul comunicării în obținerea rezultatelor rîvnite, cum se formează o echipă funcțională, cum se identifică și se soluționează problemele locale ș.a. Cu suportul centrului comunitar a fost fondat grupul „Tineri în acțiune”, a cărui tribună este un buletin informațional cu aceeași denumire.

Este incitant și modelul oferit de satul Copceac, unde Centrul comunitar a devenit locul preferat nu doar al localnicilor, dar și al vecinilor din satele Volintiri, Feștești, Ermoclia, Semionovca, Brezoaia, Ștefănești și Marianca de Jos. Activitățile desfășurate sînt diverse și prezintă interes major pentru persoane de diferite vîrste. La 1 septembrie curent, din inițiativa Centrului, în incinta școlii a fost inaugurat muzeul „Casa părintească”, care a mobilizat tot satul: au fost donate obiecte vechi, unelte de muncă, mobilier moștenit de la bunici și străbunici, covoare, prosoape, îmbrăcăminte, fotografii, toate adevărate relicve.

Între implicarea comunității în viața școlii și succesele înregistrate există o legătură directă. În raportul de evaluare a impactului Proiectului FISM, pregătit de Compania engleză Donnely-Holl, se menționează că, în rezultatul renovării școlilor cu suportul FISM, au fost ameliorate condițiile instructiv-educative, s-au redus cheltuielile pentru încălzire și numărul absențelor nemotivate, remarcîndu-se o schimbare a atitudinii elevilor, dar și a indicilor la învățătură (72,2 % din părinții chestionați relevînd faptul că elevii sînt mult mai motivați să frecventeze lecțiile, iar 49,7 la sută dintre ei – că reușita școlară s-a îmbunătățit simțitor). În același timp, în satele ce nu au atras investiții, condițiile de studii se deteriorează în continuare.

Succesul se datorează, în primul rînd, inițiativelor pedagogilor care au fost și sînt sprijiniți de întreaga comunitate. Deschiderea școlii către comunitate și viceversa, funcționarea centrelor comunitare, înființarea asociațiilor profesorilor și părinților și a centrelor culturale, sărbătorirea tradițiilor locale, difuzarea informației despre activitățile desfășurate în școală și în comunitate etc. constituie punți care apropie oamenii, făcîndu-i încrezători și cooperanți.

Indiscutabil, școala și comunitatea trebuie să fie un tot întreg, ființă doar împreună își pot făuri un viitor decent.



EX CATHEDRA



Constantin CUCOȘ

Universitatea "A. I. Cuza", Iași

Educația în perspectiva internaționalizării și mondializării

uitat, de asemenea, că și alte instituții sociale ar putea avea nevoie de astfel de formatori.

Viitorul acestei școli depinde de felul cum va ști să-și repleze funcțiunile pentru a răspunde adecvat la evoluția lumii munci. De asemenea, viitorul ei va ține și de felul cum se va insera și va răspunde mișcării de mondializare și internaționalizare a formării. Dar, să vedem despre ce este vorba.

Se știe că procesul mondializării constituie unul dintre fenomenele cele mai controversate ale lumii actuale. Înțeles, uneori, ca o cale de dispariție a particularităților și de impunere a unor modele generalizatoare (și, de aici, unele reacții vehemente de respingere), alteori, ca o mișcare de unificare naturală a structurilor și modurilor de acțiune, mondializarea a reverberat într-un mod specific și la nivelul strategiilor de realizare a educației.

Tendința convergenței modelelor și a realizării unor concordanțe parțiale între mai multe sisteme naționale de educație (sub aspectul conținuturilor, proceselor, validărilor etc.) este din ce în ce mai evidentă. Ceea ce la un moment dat era diferit, tinde să se asemene, să se apropie, să împrumute trăsături oarecum comune. Specificitatea nu trebuie numaidecât să dispară, ci să devină un element suplimentar, particularizant, care imprimă o anumită „culoare” unui spațiu oarecare. De altfel, această evoluție este dictată nu de sistemele educative în sine, ci de determinări supraetajate (economicul, politicul, strategicul...), care impun asemenea cuplări și integrări organizatorice. „Unda de șoc” va ajunge și în zonele care predetermină formațiunile respective. Interdependențele de ordin economic ca și expansiunea tehnicilor informaționale, dispariția granițelor nete dintre comunități și culturi aduc după sine astfel de puneri de acord, realizate mai mult sau mai puțin inspirat din punct de vedere acțional. Rezumînd, vom spune că mondializarea, în măsura

Sînt un mesager care aduce o veste proastă: *Școala Normală (din România) se va desființa, ea nu are cum să mai reziste. Școala Normală tradițională, care a avut un remarcabil trecut, nu mai are nici un viitor!* Școala Normală de tip nou (Liceul Pedagogic) este pe cale să se nască, să genereze un nou viitor.

Din punct de vedere legislativ, soarta acestei școli este pecetluită: formarea învățătorilor se va realiza la nivel universitar, în primul ciclu universitar, prin obținerea unei licențe, ca și ceilalți profesori. Între învățător și profesor nu va mai exista nici o deosebire în ceea ce privește nivelul și extensiunea pregătirii (și, natural, nici în ceea ce privește statutul material).

Din punct de vedere practic, al modelelor de formare actuale (din Occident și de aiurea), se constată că pregătirea cadrelor didactice nu se mai realizează la nivelul unor instituții medii, ci superioare de învățămînt. Asta nu înseamnă că Școala Normală trebuie desființată. Ea trebuie să pregătească altfel de formatori. În perspectiva diversificării serviciilor educaționale ale școlii și a creșterii importanței activităților extracurriculare, va fi nevoie în școală și de alt personal educativ, alături de profesori (persoane de sprijin, meditari, supraveghetori, mediatori, animatori, bibliotecari etc.). În condițiile în care numărul școlilor cu program prelungit va crește (semn al unei societăți eficiente și prospere), este de presupus o dublare a personalului didactic cu formatori mediu calificați. În scurt timp, copiii vor învăța doar în școală, unde vor rămîne mai mult timp decît pînă acum. Nu trebuie

în care se va impune de „jos în sus”, ca un mers firesc de extensiune, de unificare și compatibilizare a practicilor, de experimentare și a altceva, constituie un pas pozitiv. Este un semn de racordare a lumii la un sens mai profund, de depășire a propriilor limite, de pregătire a terenului pentru trăirea laolaltă a indivizilor, comunităților, omenirii. Să vedem însă ce se întâmplă în plan educativ.

Tot mai multe sisteme de învățământ suportă procese de înnoire și reformare. Aceste politici reformatoare, prin modelele puse în joc și prin implicarea unor experți „transnaționali”, deschid ele însele calea uniformizării structurilor și proceselor. De altfel, și decidenții din sistemele locale de educare au tot interesul ca învățământul național să fie deschis, permisiv la practicile educative din alte părți. Mobilitatea din ce în ce mai pronunțată a oamenilor face ca și structurile de primire (școală, facultate) să aibă tot mai multe puncte de întâlnire, să „semene” încă de la început între ele. Un parcurs școlar realizat undeva în lume e bine să fie rezonant cu ceea ce se face în altă parte și să fie recunoscut altundeva.

Există, apoi, o platformă „tehnică” a unificării, datorită specificității practicilor didactice, discursului acțional propriu-zis, teoriei pedagogice, limbajului psihopedagogic. Educația reprezintă un proces al „universalizării” ființei particulare. Peste tot unde este vorba de formare a tinerei generații se impun practici similare, aceleași gesticulații care au fost promovate, experimentate, validate ca fiind eficiente. Teoriile (învățării, predării, evaluării...) circulă în lume, fiind ca adevărate „carcase” care induc unificarea acțiunilor. Teoria științifică este expresia unei generalizări care, odată acceptată, aduce universalizare. O „retorică” asemănătoare va forța ca și realitățile (distante, inițial!) să se unifice cumva.

Asistăm la un proces de internaționalizare a educației (mai ales de nivel superior), prin punerea în aplicare a cât mai multor constante structurale, procesuale, acționale. Extinderea unei culturi organizaționale inspirată din lumea afacerilor, a unui management competitiv, cuplarea tot mai strânsă dintre pregătirea din școală cu piața muncii, integrarea în învățământ a tehnologiilor informaționale și comunicațiilor, transformarea învățământului într-o marfă, creșterea mobilităților și a contactelor dintre actorii implicați în formare sînt aspecte concrete ale internaționalizării educației. Universitățile au devenit „pioniere” ale internaționalizării, prin punerea la punct a unor convergențe notabile. Trebuie spus că acestea au fost dintotdeauna focare ale unificării, cel puțin în planul cunoașterii. Declarația de la Bologna (1999), deschide calea unui spațiu european al formării de nivel superior care se bazează pe următoarele trei principii: conceperea unui sistem de credite transferabile care să asigure validarea și certificarea parcursurilor de formare, armonizarea structurilor de formare sub aspectul timpului și conținuturilor (trei ani pentru obținerea unei licențe plus doi ani pentru realizarea unor studii aprofundate), stabilirea clară a unor programe de mobilitate

a persoanelor de tip Erasmus/Socrates.

Competitivitatea își va spune cuvîntul și în materie de educație. Se dezvoltă o piață a formării la nivelul unor spații socioculturale mai largi, care depășesc statele tradiționale. Extinderea formării „on line” induce spargerea limitelor de demarcație spațiale și culturale. De-teritorializarea educației a devenit aproape un fapt comun. În plus, mecanismul pieței reglează din ce în ce mai mult evoluția practicilor educative. Logica de tip competitiv aduce după sine o dinamică ascendentă pe linia calității (prin demultiplicarea liniilor de formare, prin spargerea monopolului statului, prin privatizarea secvențială a învățământului etc.). Un pic de concurență nu strică învățământului. Ea poate stimula grija față de cel educat, inovația didactică, calitatea în genere. Rămîne să se structureze un echilibru între filozofiile acționale de tip neoliberal, autoreglatoare și cele dirijiste, intervenționiste în funcție de circumstanțe și evoluții particulare. Este bine ca în instituțiile de învățământ să aibă acces nu numai cei cu bani, dar și cei care pot, au nevoie și merită să fie educați într-o direcție sau alta.

Consecința ar fi următoarea: sistemul național de instruire nu se poate închide în sine, nu poate deveni suficient sieși, nu se poate izola, ci trebuie racordat, instituțional și procesual, la liniile de evoluție pe plan mondial. Gesticulațiile glorificatoare, de mulțumire de sine (că „avem o tradiție educativă nemaipomenită”, că „n-avem nimic a învăța de la alții” etc.), trădează nu numai o necunoaștere a realităților, dar și o imensă iresponsabilitate. Educația nu trebuie să rămînă doar „națională”. Principial, și alții ar putea să fie formați în sistemul românesc de instruire, dacă nu la modul general și total, cel puțin în unele direcții. Ne putem specializa în acest sens. De ce liceul nostru să nu fie asaltat de candidați mai știu eu de unde? Nu este exclus ca, în viitor, unii elevi, studenți, doctoranzi să fie recrutați din țări onorabile din Occident. Ca și produsele economice, cei care suportă exercițiul formării trebuie să fie recunoscuți și apreciați indiferent de unde ar veni și pe unde ar trece – dacă sînt cu adevărat bine formați și competitivi. De ce nu, persoane din alte țări să caute „piața” educației românești, inclusiv cea generată de Școlile Normale, pentru binele lor și interesul nostru!



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol-Gaze Ploiești

Educația – „relație” sau relație interumană

Că ne place sau nu, trăim într-o lume în care putem (foarte) ușor să confundăm sau să identificăm relația umană cu „relația” umană. Probabil, pentru cei mai mulți așa se și întâmplă: nu fac (nu știu să facă) distincția (firească și necesară) între o relație și o „relație” interpersonală. De aceea, atunci când vor să-și facă „relații” se conving (și încearcă – eventual – să-i convingă pe cei din apropiere) că vor să-și facă și să aibă cele mai bune relații; după cum – de asemenea – atunci când simt

nevoia unei relații cred că și-o pot satisface (și, în lipsă de altceva, chiar și-o satisfac) cultivând o „relație”.

Într-un context indistinct, s-ar putea chiar ca atunci când afirmăm că nu (mai) putem trăi fără relații, să gândim la și să vrem să spunem că nu (mai) putem trăi fără „relații”.

Astfel pusă problema, ne putem întreba (fiecare) dacă în legătură cu oamenii din mediul nostru avem relații sau „relații”; ori – mai precis – cu cine avem (sau *vrem* să avem) relații și cu cine avem (sau *vrem* să avem) „relații”. Fiind cât mai sinceri cu noi, vom descoperi că avem și încurajăm relații cu anumiți oameni, pe de o parte, și că avem și încurajăm „relații” cu alți oameni, pe de altă parte.

Conștientizând faptul că în viață nu avem o distincție netă între cele două categorii de raporturi, că oricât de slab, fiecare este „contaminată” de cealaltă, putem spune că între relații și „relații” există, în principiu, următoarele diferențe:

Tabelul 1. Diferența dintre „relație” și relație interumană

„Relația”	Relația
• este mijloc pentru atingerea unor scopuri (imEDIATE, medii) • contează profitul/cîștigul (sau eliminarea pierderilor) • există numai pentru noi • întotdeauna are un punct final; funcționează cît ne satisface interesul/ interesele • costă timp, atenție (atenții!), întreținere, control • are o traiectorie, urmărește atingerea unui scop/unor scopuri; are ținte precise • are nevoie de impulsuri exterioare; există condiționări • este simulată • este dependentă de „aici și acum” • este evaluativă, interpretativă, sîntem sancționați (fie într-un sens pozitiv, fie în celălalt); de aceea, căutăm – în primul rînd – să corespundem (să răspundem) așteptărilor celuiilalt • funcționează ca pîndă • greșelile sînt sancționate și contabilizate; chiar manipulate; posibil de utilizat; erorile și greșelile sînt potențiale instrumente de șantaj, constrîngere, compromis, contra-serviciu • sîntem puși pe reproșuri și pe mereu (oricînd) aducere aminte • manifestăm tendințe caustice, răutăcioase, calomnioase • se zbate între concesii și compromisuri	• este scop în sine • contează în și prin ea înșăși • există pentru a ne dăruie celuiilalt • nu are sfîrșit • nu costă nimic; nu are preț; nu este cuantificabilă • nu are o traiectorie, este deplină • se întreține pe ea înșăși • este sinceră • este în afara timpului (este independentă de „aici și acum”) • nu există evaluare, interpretare; fiecare se simte acceptat așa cum este; funcționează ca deschidere, mărturisire, atît cît poate fiecare să le facă să fie • funcționează ca dezvăluire • greșelile nu sînt sancționate; cel mult autosancționate • sîntem puși pe iertare • manifestăm înțelegere, sacrificiu de sine, empatie cognitivă și emoțională • supraviețuiește oricăror interese lumești, omenești, de context

- cînd se rupe, nu doare; provoacă ură, indiferență, respingere, înverșunare (asupra fostului partener); creează chiar sentimentul „că și așa era inutilă”, „prea obositoare” - este logică, calculată, sub control; știm ce trebuie și ce nu trebuie să facem sau să fim; nu este atotcuprinzătoare; expunem numai anumite zone din noi și ascundem altele - este o confruntare de vanități, de <i>eu-ri</i>; fiecare vine cu serviciul lui; se întemeiază pe schimbul de servicii; există/este necesar schimbul (reciproc) de servicii - căutăm să câștigăm cît mai mult și să pierdem cît mai puțin - gestul trădării poate interveni în orice clipă și față de orice persoană, în orice context „spatele” trebuie întotdeauna asigurat - în primul rînd, contează inteligența; încrederea fluctuează, ea intră mai puțin în „calcul”; încrederea blochează jocurile inteligenței - contează să fim și să rămînem <i>cunoștințe</i> (nu se știe cînd avem nevoie unul de altul/una de alta) - sacrificiile se negociază în limitele intereselor proprii; de vreme ce ne punem problema pînă unde cedăm și ce sîntem dispuși să cedăm, intervine ideea de compromis	- cînd se rupe, doare adînc și pentru mult timp - este „illogică”; adică nu are „un fir logic”, se împrăștie peste tot: asupra persoanei și a existenței ei, este atotcuprinzătoare - este unitate a blîndeții și dăruirii/împărtășirii partenerilor - n-au importanță „pierderile” și „cîștigurile” - gestul trădării se autoexclue (este eliminată, prin definiție, trădarea); nu rămîne decît bunătatea și greșeala fără voie - există o expunere fără rest, totală - nu contează inteligența, ci încrederea - contează înțelegerea - sacrificiile sînt totale, fără limite, făcute din cea mai adîncă pornire (nu ne punem problema compromisului)
---	--

Plecînd de la aceste rezonabile distincții, ne întrebăm: ce ne cerem în viață, în raporturile cu ceilalți: managementul relațiilor interpersonale sau managementul „relațiilor” interpersonale, transformarea „relațiilor” umane în relații umane sau, pur și simplu, managementul „relațiilor” umane? Știind că, întotdeauna, în viață avem și relații, și „relații”, s-ar putea să ne întrebăm în ce situație sîntem într-o „relație” și cu cine, și în ce situație sîntem într-o relație și cu cine? Cum putem, atunci, să ne menținem relațiile (cînd ni le dorim) și cum ne menținem „relațiile” (cînd avem nevoie de ele)?

De vreme ce sînt autentice, pare că nu putem avea un management al relațiilor interpersonale. Căci cum să le conducem, coordonăm și controlăm cînd nu este nimic de condus, de coordonat și de controlat: ele sînt sincere, depline și suficiente sîeși.

Importă că ele există și că ne angajăm în ele fără rest, ni le asumăm și împărtășim pînă la capăt. Și atunci, relațiile vor fi ceea ce sînt, umplîndu-ne mintea și sufletul cu bogăția, securitatea, liniștea și sinceritatea lor.

În acest caz, dacă eliminăm relațiile umane, atunci ar putea fi vorba:

- Fie de managementul „relațiilor” umane;
- Fie de procesul, de posibilitatea trecerii „relațiilor” umane în relații umane, deoarece pare că nu putem avea, din primul moment al întîlnirii cu celălalt (decît cu rare excepții) o relație umană¹. Nu este însă obligatoriu ca toate interacțiunile să treacă din

stadiul de „relație” în cel de relație; cele mai multe – cu deosebire, într-un mediu formal/instituțional – rămîn „relații” umane pur și simplu. În această situație, revenim la cerința anterioară, adică la managementul „relațiilor” umane.

- Luînd în considerare faptul că sîntem implicați și/sau angajați simultan în ambele tipuri de raporturi, poate fi vorba – în al treilea rînd – de eliminarea confuziei dintre relații și „relații” și de gestionarea lor diferită, de vreme ce fiecare tip presupune discursuri, valori, investiții (de sine), atitudini și comportamente diferite.
- În al patrulea rînd, poate fi vorba de situația în care, într-un raport, unul dintre parteneri este în relație (adică, se consideră și se percepe într-o relație), iar celălalt partener se află în „relație” (adică se consideră și se percepe într-o „relație”).

Acceptînd aceste ipostaze (în care apare starea „relație”), putem urma cîteva direcții:

- Gestionarea „relațiilor” în care sîntem implicați;
- Gestionarea *simultană* a relațiilor și „relațiilor” aflate în desfășurare la un moment dat în viața noastră (considerînd că nu toate raporturile noastre sînt – numai – „relații”...);
- Gestionarea situației în care:
 - noi sîntem în relație, iar celălalt se află în „relație”;
 - noi sîntem în „relație”, iar partenerul nostru se află în relație (presupunînd că, vrem sau nu, pot exista

¹ Pînă la o anumită limită, orice „relație” umană poartă în sine, ca potență, o relație; pînă la un anumit prag, din orice „relație” se poate dezvolta o relație interpersonală.

și asemenea momente – mai scurte sau mai de durată, – în viața noastră).

1. Cu cât ne maturizăm biologic (dar și psihologic, social) intrăm într-o rețea tot mai largă și mai complexă de „relații”. Ele devin o dimensiune inevitabilă și necesară a vieții noastre. Prin urmare, este important să știm să ni le conducem, coordonăm și controlăm pentru a fi cât mai eficiente, cât mai satisfăcătoare, cât mai influente și mai convingătoare (fie că este vorba de copii, de adolescenți, tineri, adulți sau bătrâni; de bărbați sau femei; de egali, subalterni sau șefi). Pare că liderii acestei lumi (oamenii de succes ai pieței concurențiale) sînt cei care știu *să-și facă, să-și conducă, să-și controleze* o vastă, diversă și valoroasă rețea de „relații”. Ei știu s-o facă să funcționeze eficient, să nu intre (pe cât le stă în putință) în conflicte sau – dacă nu s-a putut altfel – să le rezolve: fie în avantajul propriu, fie reducînd la maxim pierderea, fie spre beneficiul ambelor părți. Respectiva categorie de oameni știe să-i acorde fiecăruia timpul cuvenit (nici prea puțin, dar nici prea mult, în funcție de rangul acestuia și de interesele personale), atenția necesară (atît cît celălalt să se simtă important); știe să-și convingă/să-și asigure partenerii că se află într-o sigură și exclusivă relație.

Ca oameni pur și simplu putem opta pentru:

a) În primul rînd, acolo unde sîntem angajați în firești, necesare și inevitabile „relații” (căci nu toate raporturile noastre pot fi și trebuie să fie numai relații; a avea numai relații pare a fi o situație limită, accesibilă probabil doar oamenilor cu adevărat excepționali...) se cuvine să le gestionăm astfel încît să ne atingem scopurile, să ne realizăm proiectele, să ne exprimăm punctele de vedere toți cei care – vrînd-nevrînd – interacționăm. Valorificarea unei „relații” ține de provocarea cît mai frecventă a cooperării, de satisfacere – pe cît posibil – a intereselor comune, reciproc avantajoase – fie ele bilaterale, fie instituționale, fie și unele și celelalte, deopotrivă. O bună gestionare a „relațiilor” înseamnă să le putem conduce, coordona și controla astfel încît ele să nu se întoarcă împotriva noastră (să ne lezeze interesele și speranțele), fie ca parte a „relației”, fie împotriva părților constitutive ale „relației”.

De asemenea, ca oameni pur și simplu ne putem respecta fiecăruia timpul personal, ne putem acorda atenția pe care o merităm, ne putem negocia cît mai rațional (și cît mai bine intenționat) avantajele și dezavantajele. Prin urmare, ne vom comporta ca oameni care-și cunosc (bine) și care-și urmăresc propriile interese și griji, încercînd pe cît posibil (cu bună credință) să nu

încălcăm/lezăm interesele celui alt sau să-i agravăm griji/angoasele.

b) În al doilea rînd, ca oameni pur și simplu – și acolo unde starea noastră moral-afectivă și evoluția evenimentelor o permit – putem opta pentru transformarea „relației” în relație, fără să fim nevoiți să clamăm și să marcăm momentul trecerii; de asemenea, fără să fim nevoiți să-l invocăm sau să-l reclamăm vreodată. Putem decide astfel să trecem de la starea de expectativă, defensivă, tatonare, aplicare de lovituri sau împunsături (mai mult sau mai puțin subtile, elegante), de la ironii și răutăți (mai mult sau mai puțin ofensive), de la crispări, încordări, suspiciuni, zeflemeli și persiflări la starea de înflorire, de încredere deplină, de exprimare liberă și totală, de respect natural (din adîncul – cvasiinconștient – al ființei). Trecem de bunăvoie la atenție și grijă, firești pentru celălalt, la susținere necondiționată, la suport moral și psihologic, spre mărturisiri, spre nevinovate și tandre cochetării.

2. Dacă în prima ipostază ne refeream la inevitabila și necesara noastră existență în cadrul „relațiilor” și posibila trecere – în anumite condiții – a raporturilor din starea de „relație” în cea de relație, în a doua ipostază avem în vedere faptul că la un moment dat sau pentru o anumită perioadă de timp (dacă nu, pe întreaga durată a vieții noastre) ne aflăm *simultan* în relații și „relații”. Ne găsim, astfel, în situația de a gestiona aceste momente sau aceste perioade.

Cum am văzut, relațiile nu au nevoie să fie conduse, coordonate și controlate în orice clipă ca și cum ne-ar vedea/evalua/supraveghea/sanționa cineva din exterior. Într-o relație, formăm cu celălalt un singur univers, sîntem deplin în lăuntrul lumii pe care noi înșine ne-am creat-o. Ea – această edenică lume – este pe măsura totalei noastre investiții de sine. Pe scurt, nu relația, ci *starea de simultaneitate* a relațiilor și „relațiilor” personale are nevoie de prezența noastră (lucidă, atentă, onestă).

Într-o asemenea ipostază, rezultă că ni se cere să nu confundăm planurile, tipul de raporturi. Mai precis, ar fi imprudent (dacă nu riscant) să ne expunem fără rezerve într-o „relație”, după cum ar fi inoportun și stînjitor/deranjant să ne protejăm într-o relație; ar fi naiv să nu avem rezerve și suspiciuni, să nu fim circumspecți într-o „relație”, după cum ar fi surprinzător și jignitor să fim neîncercători, încordați și persiflanți într-o relație; ar fi ridicol să preluăm în intimitatea noastră o „relație”, după cum ar fi vulgar să profităm de (și să manipulăm) totala expunere și dăruire a partenerului într-o relație.

Prin urmare, în această a doua ipostază a raporturilor

² Aici, *rețea valoroasă* are sensul de rețea de „relații” cu *oameni situați în puncte cheie ale deciziei* (politice, administrative, financiare, de poliție, servicii secrete, militare, presă etc.). Pare că tot mai mulți oameni sînt convinși de faptul că cel mai bine trăiesc cei care au „relații” (...unii spun că nu contează decît banii...). De aceea, s-a creat această *emulație* referitor la posibilitatea de a avea o rețea cît mai vastă de „relații” (...*valoroase*). Mulți au ajuns la concluzia că în ziua de azi nu mai putem face nimic dacă nu avem „relații”. Pentru ei, viața nu se întreține cu relații (ce lux, ce nebunie, ce iluzie!...), ci cu „relații”. În acest caz, toată zbaterea noastră (atît cît este) nu poate avea altă țintă decît „relațiile”.

interumane vom avea grijă să gestionăm (cum știm și cum ne pricepem mai bine) simultaneitatea și – în același timp – vom avea grijă de conducerea și controlul „relațiilor” în care sîntem implicați (și pentru aceasta vezi 1).

3. A treia ipostază se referă la situația în care, chiar dacă este vorba despre unul și același raport, partenerii îl consideră și îl percep diferit: unul ca relație, celălalt ca „relație”. Astfel încît, ne aflăm în situația în care:

- a) dacă o percepem (și o considerăm) ca relație, ne comportăm ca într-o relație (chiar dacă celălalt nu o percepe și nu o consideră decît ca pe o „relație”);
- b) dacă o percepem (și o considerăm) ca „relație”, ne comportăm ca într-o „relație” (chiar dacă celălalt o percepe și o consideră ca o relație).

În acest caz există următoarele variante:

- a) Considerind-o relație, căutăm să verificăm dacă și celălalt o consideră o relație; dacă o consideră (și o percepe) doar o „relație”, atunci vom căuta – în măsura în care avem convingerea că merită această investiție de sine – să-i schimbăm percepția și să se considere într-o relație; dacă însă partenerul nu poate sau nu vrea să-și schimbe percepția despre raportul nostru, atunci îl vom lăsa la nivelul (superficialității) percepției sale și

ne vom schimba noi înșine percepția (spre a intra într-o „relație”); sau putem chiar (pentru că nu acceptăm încă o „relație” la celelalte) să abandonăm/să (între)rupem raportul.

- b) În cazul cînd o considerăm (o percepem) ca pe o „relație” și observăm faptul că celălalt o consideră o relație, atunci vom căuta – dacă apreciem că este posibil și demn – să o considerăm asemănător partenerului nostru, moment în care vom face eforturi să intrăm în relație.

Dacă însă apreciem că nu este posibil (și nici demn), vom încerca să arătăm de ce nu putem intra în relație, care sînt constrîngerile (morale, profesionale, psihologice, juridice, familiale, cutumiare etc.) prezente și viitoare, sau, din nou, din onestitate față celălalt și sinceritate față de noi înșine, (între)rupem „relația”.

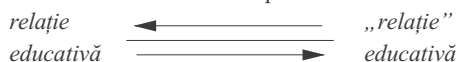
În condițiile în care acceptăm această abordare (și supozițiile/premisele ei), atunci ne-am putea pune problema dacă nu cumva și în formarea umană putem opera cu aceeași distincție: „relație” *educativă* și relație *educativă*.

Pare că, într-adevăr, am putea vorbi și în educație de existența celor două tipuri de raporturi. Din punctul nostru de vedere, diferența dintre ele ar consta în³:

Tabelul 2. Diferența dintre „relația” *educativă* și relația *educativă*

„Relație” <i>educativă</i>	Relație <i>educativă</i>
- se derulează preponderent pe dimensiunea cognitiv-informațională - focalizată pe zona cognitivă; accentul este pus doar pe schimbul de informație și pe reproducerea ei cît mai fidelă - evaluările și aprecierile se fac (exclusiv) pe dimensiunea cognitiv-mentală; <i>ele se restrîng doar la gradul mai ridicat/mai scăzut de inteligență</i>	- se derulează cu deosebire pe dimensiunea afectiv-emoțională (tonică, energizantă), iar dimensiunea cognitivă suportă/suferă această contagiune (tonică) a laturii afectiv-emoționale - accentul este pus și pe dimensiunea cognitivă, dar cu deosebire pe <i>starea subiectivă</i> (favorabilă) interacțiunii partenerilor. - evaluările și aprecierile se concentrează atît pe aspectele cognitive, dar mai ales pe cele <i>relaționale</i> (inteligența interpersonală, inteligența lingvistică, inteligența emoțională), pe cele <i>introspective</i> (inteligența intrapersonală; profunzimea, originalitatea și autenticitatea stărilor sufletești), pe cele <i>morale</i> (dăruire, principialitate, generozitate, căldură, farmec uman)

³ Considerăm necesare cîteva precizări: a) Cînd vorbim despre diferența dintre o relație *educativă* și o „relație” *educativă*, nu vrem să spunem că în practica zilnică ar exista fie numai relații *educative*, fie numai „relații” *educative* – la un moment dat și într-o anumită situație concretă. Acestea nu sînt decît capetele unui continuum relațional pe care se situează sau se deplasează raportul nostru *educativ*:



Între altele, rezultă că ne putem găsi (și) în situația în care – teoretic (dacă nu chiar practic) – să fim la mijlocul segmentului, să nu știm bine (sau elevul să nu știe) dacă ne aflăm într-o relație *educativă* sau într-o „relație” *educativă*. Altfel spus, ne putem afla în situația unei percepții confuze asupra raportului nostru cu elevul sau al acestuia cu noi. b) Rezultă cea de-a doua precizie: faptul că există întotdeauna posibilitatea trecerii raportului *educativ* dintr-o (preponderent) „relație” *educativă* într-o (preponderent) relație *educativă* și invers. c) După cum profesorul se poate afla *simultan* în relații și „relații” *educative*, tot astfel și elevul se poate afla *simultan* în relații și „relații” *educative*. Pare că în sufletul copilului vor avea cîștig de cauză (ca preferință afectivă, ca putere de influență și forță de reținere) *relațiile educative*.

• sînt ignorate sau considerate indezirabile, periculoase sau inutile aspectele afectiv-emoționale, empatic, de spontaneitate, sinceritate, umor • fiecare are grijă să nu se expună prea mult în fața celuilalt; să aibă întotdeauna „spatele” asigurat • este evidențiată cu orice prilej (ivrit sau creat) dimensiunea ierarhică; este mereu invocată (pe drept sau pe nedrept) <i>autoritatea</i> (exterioară, <i>de jure</i>, instituțională) • partenerii sînt exteriori, au lumi separate; nu-i interesează și nu-i afectează problemele lumii celuilalt • contextul, mediul este rece, crispat, disprețuitor • principala preocupare este ținerea – cît mai strictă – sub control (preocuparea creării sau găsirii unui sistem, cît mai bine pus la punct, de pedepse și recompense) • se restrînge doar la cadrul formal: predare, ascultare, notare, răspuns strict la solicitări stricte • partenerii sînt împreună doar datorită inevitabilității situației școlare; așa au impus și cerut împrejurările exterioare, instituționale • partenerii se suportă reciproc: îi „unesc” interese exterioare (și momentane) raportului creat • partenerii își fac convenționale reverențe: în fond, sînt nemulțumiți, îmbufnați, disprețuitori, îngîmfați, plini de reproșuri (pentru celălalt) • dimensiunea afectivă se manifestă (și – eventual – se dezvoltă) negativ (agresivitate, ură, invidie, distanțare, respingere)	• există multă bunăvoință și căldură, discreție și eleganță atitudinală, o tăcută și suavă așteptare a surprizei (plăcute), senzația siguranței/sincerității personale • fiecare participă deschis, deplin; se descoperă și se împlinește prin relație; și maestrul și discipolul se angajează cu toată personalitatea, vin cu <i>întreaga lor</i> experiență și filozofie de viață (le mărturisesc) • sînt dorite și invocate apropierea, încrederea, colaborarea, deschiderea, dăruirea, respectul, libertatea • partenerii vor și fac eforturi să-și deschidă lumea proprie, să-și vină în întîmpinare; vor și fac eforturi să-și creeze o lume unică, în care se recunosc și se regăsesc numai ei • partenerii s-au <i>sedus</i> și s-au <i>cucerit</i> reciproc • principala preocupare o constituie <i>cooperarea</i> și convingerea că ceea ce facem merită să ne preocupe (să ne ocupe timpul), cu dreptul de a abandona oricînd și de a face (și învăța) ceea ce simțim că ne sporește, că ne ajută la conturarea identității; încurajarea unui sistem interior de (auto)control • cuprinde nu numai aspecte formale, dar și informale: întrebările și mărturisirile pot veni din ambele părți și în folosul ambelor părți • partenerii constată că-și doresc să fie împreună, că sînt nerăbdători să se întâlnească și să-și dezvăluie experiențele, concluziile, îndoielile, deciziile • partenerii se acceptă și se doresc reciproc: îi unesc nu numai interese exterioare și momentane, dar și așteptări reciproce, nevoia (interioară) de a fi împreună • partenerii simt că se admiră; se bucură că sînt împreună, au sentimentul unei relații dense, semnificative; trec prin momente cînd vor să nu dezamăgească și să dăruiască mereu mai mult • dimensiunea afectivă se manifestă din plin pe latura pozitivă, caldă, încurajatoare, de apropiere-acceptare
--	--

În concluzie, nu toate raporturile în care intrăm sau ne aflăm la un moment dat sînt relații interpersonale (așa cum credem de obicei). Ne aflăm și ne vom afla mereu într-un sistem de raporturi dintre care unele sînt relații interpersonale, iar altele „relații” interpersonale. În consecință, sînt necesare moduri diferite de abordare, de implicare personală, de încurajare/descurajare. Ignorată (sau nerecunoscută) această distincție, ne putem afla (sau pune) în situații ridicole, ne putem expune inutil sau putem risca (fără să ne-o dorim) o atitudine inumană, megalomană.

De asemenea, am văzut că și în situații educative ne putem găsi fie într-o „relație” educativă, fie într-o relație educativă. Percepută și înțeleasă adecvat situația, putem opta pentru acel tip de raport (sau acea tendință a raportului), astfel încît elevul să se simtă motivat și convins să-și valorifice cît mai mult abilitățile.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Gardner, H., *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Retz, 2000.
2. Giblin, L., *Arta dezvoltării relațiilor umane*, Editura Curtea Veche, București, 2000.
3. Knight, S., *Tehnicile programării neurolingvistice*, Editura Curtea Veche, București, 2004.
4. van Ekeren, G., *Drumuri spre fericire*, Editura Curtea Veche, București, 2000.
5. Rogers, C., *On becoming a person, A therapist view of Psychotherapy*, Houghton Mifflin Company, Boston, New York, 1995.
6. Wood, R.; Tolley, H., *Inteligența emoțională prin teste*, Editura Meteor Press, București, 2003.

Locul și rolul noțiunii *stil* rezolutiv în sistemul accepțiunilor psihopedagogice moderne asupra categoriei *stil*

Din punct de vedere etimologic, cuvântul *stil* (din gr. *stylos*) înseamnă un condei ascuțit la un capăt și tocit la celălalt. Cu capătul ascuțit se grava pe tăblițe de ceară, iar cu cel tocit se puteau șterge cele scrise.

Dicționarele enciclopedice [apud 22, p.15] relevă, de regulă, două aspecte ale semnificației cuvântului *stil*:

- manieră individual-specifică de conduită, adică o caracteristică a activității propriu-zise;
- ansamblu de trăsături ale creației unui autor, adică o caracteristică a produsului activității.

Pe parcursul evoluției istorice categoria *stil* s-a constituit ca o noțiune fundamentală și de maximă generalitate. Actualmente termenului i se conferă o multitudine de conotații, principalele fiind [9, p. 17]:

- totalitatea particularităților caracteristice artei pentru o anumită perioadă și orientare, din punctul de vedere al conținutului de idei și al formei artistice (de exemplu, stil baroc, stil clasic, stil gotic), precum și totalitatea particularităților caracteristice unui anumit popor, unei anumite țări (tradiții, modul de viață și de manifestare specifică);
- totalitatea procedeelelor de utilizare a mijloacelor lingvistice caracteristice unui scriitor, poet (de exemplu, stilul poetic eminescian), precum și maniera expunerii verbale (de exemplu, stil laconic), dar și structura limbajului în concordanță cu normele gramaticale și semantice;
- metodă – o caracteristică individuală manifestată conștient în activitatea unei persoane cu aplicarea anumitor procedee tehnice;
- manieră de a vorbi, de a te comporta sau de a te prezenta în societate, ținută (de exemplu, a te îmbrăca în stil englezesc);
- sistem de cronologie (de exemplu, calendarul iulian, numit stil vechi; calendarul gregorian, numit stil nou). Referindu-se la stil, Seneca afirma: „Stilul este fața sufletului... Stilul oamenilor seamănă cu viața lor”.

În psihologie noțiunea *stil* a fost introdusă de A. Adler (1927) – *life style*, care „evidențiază unicitatea și individualitatea unei persoane, felul ei de a fi, modul de a gândi și a acționa, care se datoresc, în ultimă instanță, unor particularități ale personalității” [apud 8, p. 18]. Adler a observat că fiecare persoană manifestă strategii individuale de comportament, elaborate în vederea învingerii complexului de inferioritate. Astfel, persoana apelează la diverse forme de compensare a deficiențelor fizice sau psihice, formându-și și un stil individual de viață. [22, p. 15]

G. Alport (1937) folosea cuvântul *stil* pentru a desemna

aspectul expresiv al comportamentului ce caracterizează dispozițiile personalității (motive și scopuri). Stilul, după el, „reprezintă modalități de realizare a scopurilor și motivelor la care este predispusă o persoană în limitele capacităților sale individuale” [apud 22, p. 15].

L. Vlăsceanu (1984) susține că stilul este asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune, prezintă o anumită consistență internă, o stabilitate relativă și apare ca produs al „personalizării” principiilor și normelor care definesc o activitate [2, pp. 239-240]. Totuși, noțiunea *stil* nu poate fi confundată cu cea de *comportament*, deoarece comportamentul reflectă *ceea ce face* o persoană, iar stilul – *cum face*.

„Pentru psiholog, sintetizează M. Kramar (2002), termenul *stil* înseamnă structura complexă și completă a comportamentului expresiv și reflectă diferențele individuale relativ stabile în modul sau forma de funcționare psihică, independent de conținutul sau nivelul de funcționare a proceselor psihice.” [9, pp. 18-19]. În această accepțiune, stilurile au patru caracteristici majore [14, p. 238]:

- desemnează modurile de funcționare în ceea ce privește procesele, procedurile, strategiile orientărilor sau preferințele;
- specifică într-o manieră stabilă, o persoană relevă procesele și procedurile de care dispune aceasta;
- sînt polarizate adaptiv: în concordanță cu diverse situații un stil va fi avantajos, iar altul nu; subiecții vor răspunde în măsura adaptării la o problemă anume;
- se aplică unor domenii variate: cogniției, învățării, comportamentului social etc.

Sintetizînd accepțiunile psihopedagogice moderne asupra categoriei *stil*, constatăm că:

- stilul se referă la factura individuală, adică maniera proprie unei persoane de a realiza diferite tipuri de activități;
- a aborda un domeniu de activitate umană sub aspectul stilului înseamnă a evidenția și a valorifica diverse clase de preferințe, potențialități psihologice, particularități de organizare a sferelor implicate ale personalității, care conduc o persoană spre obținerea performanțelor.

Vom urmări, în continuare, principalele noțiuni psihopedagogice legate de categoria *stil*.

❖ *Stil de învățare* (SÎ) – *learning style* – concept lansat pentru prima dată în literatura psihopedagogică occidentală în anii 70 ai secolului trecut, caracterizînd modul tipic de abordare a învățării de către un elev sau student:

- „preferințe de învățare” (Riechmann, Grasha, 1974)

reflectă deosebirile individuale ale unei persoane în activitatea de învățare [22, p. 253];

- „exprimă preferințele individuale în ceea ce privește mediul concret de învățare (unde, când, cu cine, cum îi place elevului să învețe, să studieze), căile preferate de învățare: predilecția pentru textele cu ilustrații, lucrul în echipă sau independent, situații structurate sau nestructurate, ritmul de învățare – cu pauze sau susținut” (A. Woolfolk, 1995) [17, p. 128; 7, p. 140];
- reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației (A. Baban, 2001) [1, p. 151];
- se referă la „strategiile generale de învățare ale individului, montajul, motivele, interesele și valorile lui morale”; „organizarea și controlul strategiilor de învățare și achizițiile de cunoștințe” (M. Zlate, 2001) [12, p. 140];
- strategii de învățare – caracterizează acțiunile de răspuns ale individului la cerințele unei situații concrete de învățare” (M. Holodnaia, 2002) [22, p. 260].

Unii autori folosesc sintagma *mod de abordare* (Biggs, 1987, 1993). „Dacă strategia de învățare este un mod de manipulare a unei strategii particulare, deci se centrează pe sarcină, atunci stilul este dependent de persoană. Modul de abordare se referă la procesele de învățare care emerg din percepția de către elev a sarcinii academice, fiind influențată de caracteristicile personale. Modul de abordare a sarcinii include ambele elemente: și situația și persoană” [12, p. 140].

În aceeași ordine de idei, unii autori folosesc conceptul de *stil personal de conducere a învățării*:

- drept mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului, pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistematică; desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația (P. Meireu, 1993) [12, p. 140];
- reprezintă particularitățile esențiale și tipice ale unei persoane de organizare și dirijare a activismului interior și exterior, constant manifestate în diverse forme (V. Morosanova, 1997) [20, p. 30].

În mod sintetic, putem spune că *stilul de învățare se definește ca o îmbinare de caracteristici cognitive, afective, fiziologice și alți factori psihici ce indică felul specific în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare*.

❖ **Stil cognitiv** (SCg). Ideea despre existența unor trăsături caracteristice ale capacităților de receptare și gândire a fost formulată în 1951 de J. Klein, iar termenul *stil cognitiv* a fost propus de psihologul american R. Gardner (1953). Studiarea acestui stil a luat amploare o dată cu cercetările psihologului R. Witkin (1964):

- „modul personal al fiecărui om de a-și organiza un sistem de constructe personale, prin care anticipă

și se implică în evenimente și situații” (R. Tanguiri (1954), G. Kelly, D. Bannister și J.M. Mair (1968)) [apud 5, p. 666];

- „deosebiri constante în organizarea și funcționarea cognitivă” (Ausubel, 1968);
- „particularități individuale ale proceselor cognitive, manifestate constant în diverse situații și la rezolvarea diferitelor sarcini” (Soloviov, 1977);
- „trăsături stabile de ordin superior, care predestinează modalitatea interacțiunii capacităților intelectuale și a calităților afective în comportamentul individual” (Wardell, Royce, 1978);
- „funcții executive intelectuale, legate de inițierea și controlul activității intelectuale, adică determină unde, când și în ce mod vor fi folosite capacitățile intelectuale” (Guilford J.P., 1980) [apud 22, p. 118];
- se caracterizează mai mult prin formă decât prin conținutul activității cognitive, raportându-se la diferențele individuale de percepere, gândire, rezolvare de probleme, învățare etc. (H.A. Witkin, 1985) [apud 14, p. 67];
- „desemnează căile preferate adoptate de indivizi pentru procesarea și organizarea informației și pentru răspunsurile la stimulii din mediu” (A. Woolfolk, 1990 [apud 10, p. 153];
- „modul concret în care gândește elevul, modul specific de structurare și desfășurare a operațiilor lui intelectuale care determină, în ultimă instanță, maniera personală de recepționare, prelucrare și operare cu informații” (F. Turcu, 1999) [11, p. 117];
- „se referă la modalitățile caracteristice de gândire, judecată care reflectă regularități în prelucrarea informației și care se dezvoltă în strânsă legătură cu trăsăturile de personalitate” (M. Kramar, 2002) [9, p. 19];
- „preferințe stabile de cunoaștere, caracteristice unei persoane, manifestate prin folosirea cu preponderență a anumitor procedee de prelucrare a informației – procedee care, în cea mai mare măsură, corespund posibilităților psihologice și predispozițiilor persoanei date” (M. Holodnaia, 2002) [22, p. 17].

Noțiunea SCg se distinge de alte noțiuni aferente:

- *aptitudine*: stilul cognitiv este bipolar și neutru valoric, iar aptitudinea este unipolară și direcționată valoric;
- *strategie cognitivă*: Messick (1996) consideră că strategiile sînt specifice sarcinilor, fiind dependente de constrîngerile legate de situație și de caracteristicile acestor sarcini (după Newell și Simon, 1972, cf Messick 1996), pe cînd stilurile cognitive au tendința de a fi mai generale în raport cu diverse sarcini cognitive. Din perspectivă interactivă, Messick (1996) susține că stilul cognitiv reprezintă o variabilă moderatoare care descrie

diferențele individuale în modul de selecție și utilizare a strategiilor cognitive de nivel interior.

SCg reflectă „puterea, capacitatea individuală de receptare a informației, de formare a conceptelor, de reținere și prelucrare a informației, deci constituie o dimensiune a stilului de învățare” (S. Kerka, 1986) [13, p. 190]. Într-adevăr, orice proces de cogniție este în același timp și proces de învățare. Însă SÎ nu se reduce la SCg, deoarece SÎ se referă și la preferințele pentru mediu, situații și sarcini de învățare, la „organizarea și controlul strategiilor de învățare” [12, p. 140]. De aici conchidem că relația SC-SÎ este una de incluziune (SCg constituie o submulțime a SÎ), iar acțiunea acestora este interactivă, influențându-se și condiționându-se reciproc.

Sintetizând accepțiunile pedagogice moderne prezentate mai sus, conchidem:

- stilurile cognitive relevă nu ceea ce se „învață” (conținut), ci modalitățile de „utilizare”, organizare și control al proceselor cognitive specifice fiecărui individ, în funcție de preferințele, orientările și particularitățile psihologice ale acestuia;
- nu orice fel de particularități individuale în prelucrarea informației pot căpăta statut de stil cognitiv, ci doar acelea care își au originea în influențele exercitate de la nivelul întregului sistem psihic asupra funcționării sistemului cognitiv și a subsistemelor sale.

❖ **Stil de gândire (SG).** Începând cu anii 80 ai secolului XX, au apărut un șir de noțiuni referitor la stil, printre care și cea de „stil de gândire”. În continuare, vom enumera definițiile date acestui concept:

- „un element al experienței sociale” (Iu. Senico, 1986) [21, p. 9];
- „mod de abordare a activității de cunoaștere și de învățare, cât și a rezultatelor acestora, orientat spre achiziționarea cunoștințelor teoretice și practice; determină activitatea de cunoaștere, de învățare; este condiționat de procesul de predare, necesitățile și posibilitățile reale ale elevului” (Iu. Senico, 1986) [21, p. 25];
- „modalitatea în care o persoană folosește și direcționează propria capacitate intelectuală: oamenii își folosesc stilul pentru a-și guverna în mod activ gândirea și comportamentul” (R. Sternberg, 1990) [16, p. 154];
- „modalitate preferată de a da expresie sau de a folosi mai multe abilități, o persoană având diverse stiluri de gândire la diferite stadii ale dezvoltării sale sau situații” (Macsinga I., 2001) [9, p. 34];
- „reflectă diferențele individuale relativ stabile în modul și forma de funcționare psihică, dezvoltându-se în strânsă legătură cu trăsăturile de personalitate” (Kramar, 2002) [9, p. 30];
- „exprimă relația dintre personalitate și inteligență” (Maria-Elena Druță, 2004) [6, p. 53].

Relația SG-SCg este reflectată de cea între gândire și învățare. N. V. Matelski (1977) consideră că: „Învățarea condiționează cu succes dezvoltarea gândirii... Aceste două procese se află în relații de reciprocitate” [19, p. 90].

A. Cosmovici, făcând referință la definiția învățării formulată de A. N. Leontiev („procesul dobândirii experienței individuale de comportare”), opinează că: „Datorită învățării nu se acumulează doar informații, ci se formează gândirea, sentimentele și voința – întreaga personalitate. În procesul învățării este antrenat întreg psihicul” [55, p. 121]. Același autor susține că: „...rezolvarea de probleme constituie prima etapă în procesul învățării, rolul principal avându-l gândirea. Prin urmare, gândirea trage după sine învățarea și invers”.

Reieșind din definițiile expuse, putem afirma că SG comportă dimensiuni ale Sg, deoarece gândirea este unul din procesele psihice cognitive și antrenează toate celelalte mecanisme și posibilități cognitive în realizarea procesului de cunoaștere. „Gândirea cuprinde ansamblul operațiilor și procedeele mintale de transformare a informațiilor, relaționare și prelucrare, combinare și recombinație a schemelor și noțiunilor în vederea obținerii unor cunoștințe noi sau a rezolvării unor probleme” [13, p. 241]. Acumulându-se, informațiile nu obțin valoare, dacă nu vor fi structurate datorită procesului de gândire.

Sintetizând accepțiunile psihopedagogice moderne, putem concluziona:

- stilul de gândire reprezintă o structură a sferei cognitive, generalizată de particularitățile psihoindividuale (temperamentale, aptitudinale, afectiv-motivațional-volitive) și experiența anterior acumulată, reflectând modul original și specific în care o persoană își folosește, își guvernează, își direcționează gândirea spre achiziționarea cunoștințelor.

❖ **Stil rezolutiv** – mod specific pentru o persoană sau un grup de persoane de a reacționa din punct de vedere intelectual la probleme (S. Ball și I. R. Davitz, 1978) [apud 3, p. 84].

Studiile de specialitate demonstrează că diverse persoane, în unul și același câmp problematic, văd diferite probleme, le definesc în termeni diferiți și folosesc diferite metode de rezolvare a acestora. În contextul dat, în literatura de specialitate se întâlnesc mai multe sintagme cu încărcătură semantică similară:

- *tip de rezolvitor* (J. Bruner, 1961): diferențierile mari de la un individ la altul în ceea ce privește raportul dintre faza de construire a ipotezelor și cea a verificării corectitudinii acestora [apud 33, p. 59];
- *tip individual de rezolvare* (I. Kuliutkin, 1970): „un aliaj specific dintre caracteristicile neurodinamice și potențialitățile intelectuale ale persoanei date” [18, p. 122];
- *stil de punere și rezolvare a problemelor* (R. Sternberg, 1990, M. Holodnaia, 2002): „procedee de identificare și formulare a situațiilor de

problemă, cât și modalități de căutare a soluțiilor” [22, p. 235];

În cele ce urmează, vom utiliza sintagma *stil rezolutiv* (SR).

În cheia abordării stilului ca proces și în baza sintetizării interpretărilor din literatura de specialitate, vom defini SR drept:

- caracteristică structurală a sferei afectiv-motivațională care mărturisește despre preferințele unor moduri de comportare rezolutivă;
- caracteristică structurală a sferei cognitive care relevă particularitățile ei de organizare a procesului rezolutiv;
- caracteristică instrumentală a activității rezolutive: manieră (modalitate, mod) individual-specifică de obținere a soluției.

Altfel spus, SR se constituie și în baza manifestării SCg în condițiile când cogniția se produce într-un cadru rezolutiv. De aici deducem polaritatea și neutralitatea valorică a SR:

- nu se poate vorbi despre un SR bun sau rău, adecvat sau neadecvat: fiecare stil poate conduce persoana la obținerea soluției, diferită fiind doar calea parcursă;
- persoanele aflate la un pol sau altul al SR sînt privilegiate în situațiile în care calitățile individual-cognitive determină o adaptare eficientă.

Putem presupune că gestionarea judicioasă a condițiilor în care se desfășoară procesul rezolutiv poate valorifica optimal orice SR (oricît de inefficient ar părea acesta) și genera un impact pozitiv asupra obținerii performanțelor.

Rezolvarea de probleme este o componentă a activității de învățare ce necesită eforturi numite în mod obișnuit gîndire și poate fi privită ca un proces prin care regulile însușite sînt combinate cu scopul găsirii unei soluții. Rezolvarea de probleme nu înseamnă doar utilizarea regulilor asimilate anterior, dar și un proces ce generează o nouă învățare, însușirea unor idei noi care multiplică aplicabilitatea regulilor învățate.

Rezolvarea de probleme este considerată una dintre activitățile fundamentale ale gîndirii, alături de conceptualizare, înțelegere, decizie și creație. În cadrul procesului rezolutiv gîndirea este folosită cu dublu scop: pentru a-l declanșa, organiza, optimiza etc.; pentru a justifica sau motiva prin explicații și argumente acțiunile deja desfășurate. Prin urmare, rezolvarea de probleme se include în structura gîndirii și reprezintă un criteriu de dezbăluire a nivelului de compunere a acestui proces la individ [13, p. 298].

Cognitiști consideră că rezolvarea de probleme constituie „un proces de prelucrare a informațiilor” [13, p. 298], adică nu se reduce doar la „a asocia un răspuns la un stimul oarecare, dar presupune și elaborarea anumitor ipoteze, stabilirea strategiilor de căutare și elaborarea informațiilor” [13, p. 314]. „Spre deosebire de celelalte componente ale sistemului cognitiv (procesarea informației vizuale, atenția, memoria etc.) care formează sisteme funcționale specifice, susținute adesea de

structuri anatomo-fiziologice relativ individualizate, mecanismele rezolvării problemelor au un caracter globalist, cuprinzînd toate celelalte sisteme, principala finalitate a sistemului cognitiv fiind cea de a rezolva probleme” [13, p. 283].

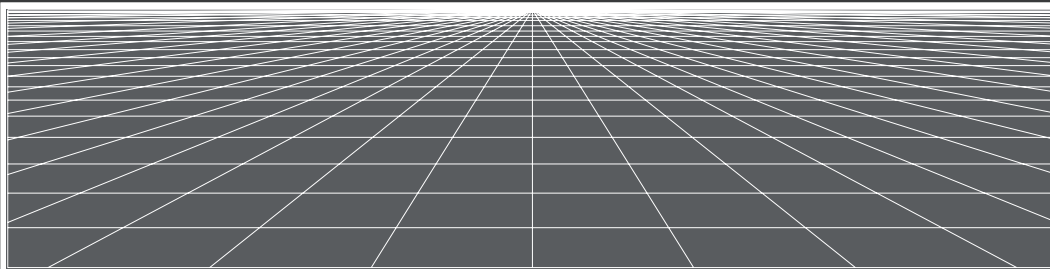
Conchidem că SR se constituie ca o rezultată a funcționării interactive a SÎ, SG, SCg. Influența stilurilor este reciprocă, fiecare tip constituind o condiție sau premisă pentru alt tip.

Semnificațiile pedagogice ale stilurilor abordate converg în ideea că fiecare stil presupune strategii, proceduri, ipoteze de acțiune diferite. Prin urmare, orice proces educativ trebuie să creeze oportunități de învățare și să ofere elevului tipul de sprijin cel mai potrivit, în funcție de stilul propriu de gîndire și acțiune.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Baban, A., *Consiliere educațională*. Cluj, 2001.
2. Cerghit, I., *Curs de psihologie*, București, 1984.
3. Cîrjan, F., *Strategii euristice în didactica matematicii*, Pitești, 1999.
4. Cosmovici, A., *Psihologie școlară*, Iași, 1999.
5. *Dicționar de psihologie*, București, 1997.
6. Druță, M., *Cunoașterea elevului*, București, 2004.
7. Iucu, R. B., *Instruirea școlară*, Iași, 2001.
8. Joița, E., *Educație cognitivă*. Iași, 2002.
9. Kramar, M., *Psihologia stilurilor de gîndire și acțiune umană*, Iași, 2002.
10. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, E.D. P., R.A., București, 1996.
11. Turcu, F.; Turcu, A., *Fundamente ale psihologiei școlare*, București, 1999;
12. Zlate, M., *Psihologia la răspîntia mileniilor*, Editura Polirom, Iași, 2001.
13. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași, 1999.
14. Eme, E., *Psychologie differentielle*, 2001.
15. *Psychologie differentielle / P-I.*, Breal, Paris, 1999.
16. Sternberg, R., *Wisdom and its relation to intelligence, and creativity*, 1990.
17. Woolfolk, A.E., *Educational psychology the complexity of the clasroom*, 1995.
18. Кулюткин, Ю., *Эвристические методы в структуре решения*, Москва, 1970.
19. Мательский, Н. В., *Основы дидактики математики*, Минск, 1977.
20. *Вопросы психологии*, N 6, 1997.
21. Сенько, Ю.В., *Формирование научного стиля мышления учащихся*, Москва, 1986.
22. Холодная, М., *Когнитивные стили о природе интеллектуального ума*, ПЕРСЭ, Москва, 2002.

Ludmila URSU,
Tatiana RUSULEAC,
Universitatea Pedagogică de Stat “I. Creangă”



EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ*



Loretta **HANDRABURA**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Ce înseamnă să fii tolerant?

O întrebare deloc simplă, deoarece, chiar cunoscând codul unui asemenea comportament, valorile pe care se axează, situațiile de viață sînt variate și nu există rețete general valabile. Este important să cunoaștem limitele tolerabilului, pentru a nu cădea în cealaltă extremă (a iertării și răbdării continue, a indulgenței exagerate), să disociem între intoleranță și a nu tolera ceva „negativ”, altfel spus, să avem o atitudine promptă, să ne implicăm activ și să nu rămînem pasivi, indiferenți.

În opinia elevilor de la Liceul Teoretic român-englez „Mircea Eliade”, clasa a IX-a U (diriginte Raisa Ușurelu), *a fi tolerant înseamnă:*

... a fi răbdător, indulgent cu cei din jur, bun la suflet (Alina Gorobeț);

... a trata cu îngăduință, cu înțelegere o persoană, o situație (Victoria Șveț);

... a fi înțelegător și a nu fi prea sever cu cei din jur; a suporta neplăcerile făcute de alții cu calm (Alina Dolghieru);

... a fi înțelegător, îngăduitor, răbdător (Elena Roznovan);

... a fi o persoană care poate ierta, poate înțelege (Alexandru Tarlapan);

... a fi respectuos, a fi afectuos față de o persoană (Ștefan Sanduleanu);

... a accepta oamenii așa cum sînt ei și a înțelege problemele lor, adică a fi răbdător (Dumitru Ciobanu);

Reflecții asupra dimensiunii de toleranță. Aplicații practice la orele de dirigenție

... a avea răbdare și a putea înțelege (Mihai Enciu);

... a fi calm, înțelegător, îngăduitor, răbdător, a te respecta pe tine și pe cei din jurul tău (Alexandrina Mereuță).

Pentru profesorii de la Liceul Teoretic Particular din Anenii Noi, antrenati într-un seminar organizat de Svetlana Michitiuc cu tema „Educația pentru toleranță în mediul școlar”, *„toleranța este o atitudine față de o persoană sau o acțiune care cuprinde îngăduință, înțelegere, pricepere, înțelepciune, transmiterea emoțiilor pozitive”*; „*толерантность – это в комплексе воспитанность, терпимость, доброжелательность, выдержка, любовь к людям, умение сопереживать.*” Sugestive ca mesaj sînt reflecțiile și ilustratele selectate de Anatol Cibotaru, profesor de matematică la Gimnaziul din Sărata Nouă, raionul Fălești, cursant la Programul de formare pentru diriginți „Psihopedagogia relațiilor personale. Educație pentru toleranță”: *„Toleranța și intoleranța au fost, sînt și vor fi la fel de departe una de alta ca și răsăritul de apus... Numai atitudinea tolerantă a fiecărui membru al societății este medicamentul pentru tratarea disperării lăuntrice în care se zbat astăzi milioane de oameni. Doar ea va „lua cu mîna” groaznica povară ce le apasă inima, îi va scoate din starea mohorîtă de deprimare în care plutesc...”*.

Firește, fiind copil, contează foarte mult să înveți de la persoanele și modelele din preajmă cum să te comporți corect, onest. Profesorul și părintele sînt adulții care ne călăuzesc în viață și cu care interacționăm cel mai intens în perioada școlarizării. Așteptările față de ei au fost schițate de aceiași elevi de la Liceul „M. Eliade” într-un portret care, desigur, poate fi completat:

*Rubrică realizată cu sprijinul Guvernului SUA

Un profesor tolerant trebuie:

- să respecte personalitatea în devenire a fiecăruia;
- să încurajeze elevii;
- să accepte greșelile elevilor și să încerce să le corecteze;
- să fie înțelegător, indulgent;
- să fie glumeț, sociabil;
- să nu recurgă la violență;
- să nu pună note mici elevilor care foarte rar nu-și pregătesc temele pentru acasă;
- să accepte doleanțele elevilor, propunerile lor;
- să fie bun la suflet.

Un părinte tolerant trebuie:

- să accepte copilul așa cum este;
- să fie înțelegător, bun, răbdător, isteț, glumeț;
- să nu fie sever;
- să ierte;
- să fie prieten cu copilul său;
- să fie corect;
- să țină cont de părerea și deciziile copilului.

Un comportament și, implicit, o atitudine tolerantă pot fi dobândite/autoeduate atunci când parcurgem niște etape de „descoperire” a celui alt, diferit de noi, și nu ne pripim cu verdictul sau catalogarea stereotipizată pe care i-o atribuim nefondat. **Cunoașterea – înțelegerea – acceptarea – respectul – solidarizarea** sînt „treptele”, etapele procesului de „descoperire”, indispensabile unei comunicări și, respectiv, unei conviețuiri pașnice = tolerante. Această legătură și interdependență a categoriilor vizate în raport cu o persoană diferită de noi ca vîrstă, gen, etnie, religie, statut social a fost sesizată de unii elevi din instituția amintită, care mărturisesc:

„Dacă m-aș afla în situația de a discuta cu o persoană diferită de mine ca religie, spre exemplu, nu o voi ignora, ci, dimpotrivă, aș încerca să mă apropiez de ea. Mai întîi trebuie s-o cunosc mai bine, doar astfel o voi înțelege, după care s-o accept și, în cele din urmă, să fiu solidară cu ea în anumite situații. Aceste cinci principii stau la baza relației de succes” (Tatiana Danilov);

„Omul, indiferent de etnie, religie, gen, trebuie să comunice și să se înțeleagă cu ceilalți” (Pavel Cerba);

„Între mine și o persoană diferită din toate punctele de vedere există, totuși, o relație ce poate fi creată și întărită cu timpul prin cunoaștere – înțelegere – respect – acceptare – solidarizare. Aceste cinci principii de bază unesc ființele umane de diferite rase și credințe de pe tot globul pămîntesc” (Angela Moțpan);

„Nu contează ce diferențe există între doi oameni. Fiecare dintre ei trebuie să respecte și să fie îngăduitor cu celălalt, deoarece fiecare este unic în felul său și unicitatea lui trebuie acceptată” (Elena Roznovan);

„Fiecare persoană este unică, diferită chiar din punctul de vedere al părerilor, nemaivorbind de vîrstă, gen, etnie. Cu toate acestea, datorită unor calități nobile ca înțelegerea, acceptarea, respectul, ele pot ajunge să se înțeleagă și să se accepte așa cum sînt, cu calități, dar și neajunsuri” (Victoria Șveț).

Ura, invidia, agresivitatea, disprețul sînt la polul opus al unui comportament tolerant. Aceste manifestări nu trebuie încurajate, deoarece, precum au dedus liceenii:

... au un efect negativ asupra celor din jur și stîrnesc multe conflicte (Alina Gorobeț);

... distrug relațiile de prietenie și înțelegere între persoane, produc sentimente negative, discordii în societate (Alina Dolghieru);

... sînt căile de diminuare a binelui și armoniei în societate (Elena Roznovan);

... fiind trăsături negative, creează numeroase neînțelegeri ce pot avea urmări drastice, degradează spiritul (Angela Moțpan);

... generează violență, omucidere sau chiar război (Dorian Sașu);

... creează o prăpastie între oameni, dau naștere unor conflicte care pot genera chiar războaie (Tatiana Danilov).

Cu situații de toleranță și intoleranță ne întîlnim zi de zi. În ce mod ne afectează (pozitiv sau negativ)? Cu care dintre ele ne confruntăm mai frecvent și unde? Ce învățăm din aceste experiențe? Sînt doar cîteva întrebări care derivă din reflecțiile elevilor de la Liceul „M. Eliade”, clasa a IX-a U.

SITUAȚII	
De toleranță	De intoleranță
Papa Ioan Paul al II-lea a încercat să unească oamenii de diferite religii. El a făcut un pas mare pentru crearea armoniei între popoare. (Dorian Sașu)	La ora de matematică doi elevi se jucau, făcînd zgomot. Profesoara m-a învinuit pe mine, chemîndu-i și pe părinți la școală, tratîndu-mă cu indiferență și neîncredere. (Alexandru Tarlapan)
Părinții sînt tot timpul toleranți cu noi. Ei pleacă în fiecare sîmbătă la bunici, iar eu, de cele mai multe ori, nu merg. Și bunicii, și părinții nu sînt mulțumiți de acest lucru. Totuși, au răbdare cu mine și nu mă ceartă, dar îmi explică că nu este bine ce fac. (Alina Dolghieru)	Călătoream cu bunica într-un tren rapid. La un moment dat a intrat o bătrînă. Ea oftă, spunînd: „le pasă, decît de sine. Oare cînd vor învăța tinerii să fie amabili?”. Auzind acestea, niște băieți au început să rîdă în hohote, zîmbindu-i bătrînei că ea și-a trăit viața și n-are ce se plimba pe drumuri, că ei au achitat biletul și n-au

	de gând să-i cedeze locul. O fată însă i-a oferit locul, iar băieții i-au spus cu dispreț: „Prea mult respect nu duce la nimic bun.” (Galina Sercov)
Urcînd în microbuz, am constatat că în buzunar aveam doar un leu. Șoferul însă mi-a permis să călătoresc. M-am gîndit că am noroc... (Mihai Enciu)	Într-o zi, după lecții, am urcat în microbuz. Nu peste mult timp a intrat o bătrînică care vroia să se așeze. Eu nu i-am oferit locul, deoarece mă dureau picioarele după meciul de fotbal. Știu că nu am procedat corect. Mi-e rușine... (Vlaicu Cernei)
De multe ori se întîmplă să nu am bani și bucătarul îmi oferă mîncare pe datorie. Mă bucur că are încredere în mine. (Adrian Tomașenco)	Pe terenul de fotbal al școlii se jucau elevi din clasele a V-a, a VI-a și elevi dintr-a IX-a, a X-a. Cei mari îi alungau pe cei mici, le-au luat mingea, i-au insultat, iar ei nu puteau să le reproșeze. Fiind neputincioși, cei mici au cedat, plecînd foarte întristați. (Alex Babîră)

Conștientizarea faptului că pentru a educa o societate tolerantă trebuie să începem schimbarea de la noi înșine este un real câștig și un progres în relațiile umane. Acest obiectiv major trebuie urmărit zi de zi în procesul educațional, așa încît elevii/profesorii/părinții să pornească mereu de la întrebarea: Ce ar trebui să întreprind eu pentru promovarea cu succes a toleranței în colectivul clasei, în școală, în familie etc.? Cităm cîteva răspunsuri sugestive ale elevilor dintr-a IX-a U, Liceul Teoretic român-anglez „Mircea Eliade”, chestionați de Raisa Ușurelu la ora de dirigenție cu tema „Toleranță și intoleranță”.

Pentru a mă înțelege cu semenii mei/cu cei din jur, ar fi bine:

... să fiu sinceră cu ei, înțelegătoare, să nu-i critic, să-i respect pentru calitățile lor (Alina Dolghieru);

... să evit conflictele (Adrian Tomașenco);

... să fiu mai tolerantă, mai înțelegătoare, iertătoare, să fiu respectuoasă și calmă (Alexandrina Mereuță);

... să fiu calm, tolerant și să-i ajut în clipele grele (Vlaicu Cernei);

... să fiu înțelegător, răbdător și întotdeauna gata să le dau o mîna de ajutor (Dumitru Grițco);

... să-i accept, să învăț să-i iubesc și să-i influențez pozitiv prin comportamentul și limbajul meu (Victoria Șveț);

... să las egoismul deoparte, să am mai multă răbdare, să fiu indulgentă și, într-o oarecare măsură, tolerantă (Cristina Crăciun);

... să fiu mai vorbăreț, glumeț, mai dezghețat și să sar în ajutor oricui are nevoie de mine (Alex Babîră);

... să fiu tolerantă, optimistă, înțelegătoare, vioaie și prietenoasă. Oricărui om îi place să fie respectat și înțeles (Angela Motpan).

În acest context, recomandăm o activitate desfășurată de profesoara Rita Godoroja în clasa a IX-a din Liceul „M. Eminescu”, Căușeni, la etapa *Evocare*: „Închideți ochii. Dacă considerați că vă înțelegeți bine cu toți

colegii de clasă, ridicați mîna. Deschideți ochii.” Acest test va arăta procentajul elevilor care nu au o relație bună cu semenii săi. Este indicat ca elevii să discute asupra cauzelor și posibilităților de schimbare a acestei situații, cu atît mai mult cu cît orice membru al colectivului și-ar dori să învețe într-o clasă tolerantă. La nivel de simbol (comentat), aceasta a fost asociată de elevi cu:

- inima – o lume unită în colectivul clasei noastre;
- soarele – lumina care domină în sufletele elevilor, căldura sufletească pe care o emană ei, buna înțelegere, atașarea reciprocă;
- floarea – rodul, bunătatea care o împart, energia pozitivă;
- pîinea – pacea, fericirea, bucuria, viața;
- cercul – unitatea, întregul, solidaritatea;
- copacul – familia;
- spicul de grîu – pacea și prietenia;
- propoziția din carte, al cărei sens este exprimat prin diferite cuvinte, care împreună formează un enunț încheiat;
- piramida altruistă;
- cubul – legături puternice ca și cele dintre atomi, iar reprezentanții clasei a IX-a, Liceul Teoretic Particular din Anenii Noi, consideră că poate fi asemănată cu un pom înrudit, o găleată cu apă, o floare mirositoare, albină harnică, o furnică grijulie, un soare strălucitor; cu prietenia, colaborarea, ajutorul reciproc.

Regulile de aur ale clasei tolerante includ viziunea unui grup, condițiile de bază pentru procesul de studii, general acceptate. Prezentăm mai jos trei modele originale, diferite ca formulare, dar asemănătoare ca mesaj, ceea ce denotă că elevii au aceleași așteptări și aspirații. Primul este elaborat de liceenii din Căușeni, Orhei (profesoară Rita Godoroja), cel de-al doilea – de elevii gimnaziului din satul Butuceni (director-adjunct Lilia Golovei) și cel de-al treilea – de elevii clasei a IX-a din Liceul Teoretic Particular din Anenii Noi (dirigintă Svetlana Michitiuc).

REGULILE DE AUR

• înțelegere și susținere reciprocă	• într-o discuție poți interveni numai atunci cînd ți se cere părerea	• respectă și vei fi respectat
-------------------------------------	---	--------------------------------

• sinceritate, armonie și pace	• este bine să-ți controlezi întotdeauna emoțiile	• înțelege și vei fi înțeles
• unitate, disciplină și echilibru	• să nu te crezi cel mai deștept	• ajută și vei fi ajutat
• egalitate și solidaritate, indiferent de reușita școlară și nivel material	• este politicos să ceri doar ceea ce ți se poate da	• spune ce gândești prietenește
• organizare și activism la ore	• trebuie să înveți să lupți, să înțelegi, să vorbești, să asculți și să taci atunci când este cazul	• depășește indiferența și activează în colectiv
• răbdare, dar nu indiferență	• oricărui om îi este dat să greșească	• nu respinge un ajutor
• acceptarea și aprecierea tuturor	• greșeala recunoscută este pe jumătate iertată	• orice schimbare trebuie începută de la propria persoană
• libertatea exprimării	• dojana nu-i dăunează niciodată unui înțelept	• situațiile de conflict pot fi rezolvate pe cale pașnică
• ascultarea și respectarea opiniei fiecărui elev	• cu timp și cu răbdare dobândești înțelepciune	
• stăpânirea emoțiilor negative	• nu judeca faptele celorlalți, fără să cunoști cauzele care le-au provocat	
• evitarea conflictelor	• nu este bine să jignești pe cineva	

De-a lungul istoriei umanității personalități din diverse țări și domenii și-au exprimat părerea față de fenomenul toleranței și intoleranței. Facem trimitere la câteva afirmații, pe care le putem propune elevilor să le comenteze, exprimându-și acordul sau dezacordul:

„Trebuie să-i înduri pe cei asemeni nouă, căci în copacul neroditor nimeni n-aruncă cu pietre.” (Saadi)

„Primul semn al unei stări înapoiate din punctul de vedere al culturii este intoleranța.” (P. P. Carp)

„Oamenii bine crescuți respectă personalitatea umană și de aceea sînt întotdeauna iertători, delicați, politicoși, îngăduitori.” (A. P. Cehov)

„Două feluri de oameni sînt îngăduitori în vremurile noastre – cei ce au murit și cei ce încă nu s-au născut.” (Nezami)

„Este limpede că orice ins care persecută un om, fratele său, pentru că nu este de părerea lui, este un monstru.” (Voltaire)

„Nimic nu ne costă să-l mîngîiem pe cel întristat. Îndreaptă-l pe cel ce greșește! Sfătuiește-l pe cel ce se îndoiește!” (Seneca)

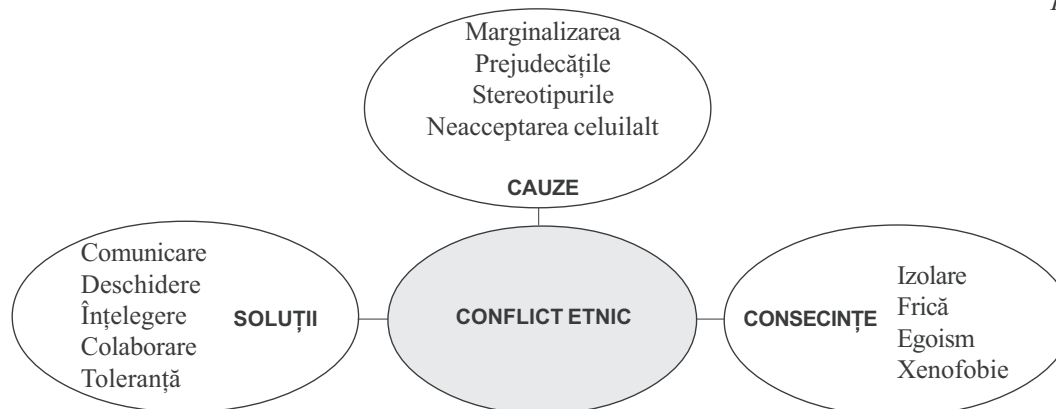
Locuim într-o țară multiethnică, respectiv, într-un mediu impregnat de valori comune, dar și diferite, derivate din cultura etniilor conlocuitoare: români, ucraineni, ruși, găgăuzi, bulgari, armeni, polonezi, țigani, evrei ș. a. Conviețuirea pașnică este posibilă numai dacă sîntem deschiși unul față de celălalt, dispuși să ne cunoaștem, să ne respectăm și să ne completăm prin ceea ce avem mai reprezentativ și util, potrivit și pentru ceilalți care, de asemenea, sînt cetățeni ai acestui stat. Diriginții care au participat la trainingul **„Psihopedagogia relațiilor personale. Educație pentru toleranță”**, afirmă că „trebuie să acceptăm persoanele de alte etnii: o conviețuire pașnică este posibilă doar prin respect reciproc”; „deoarece avem o țară comună, trebuie să formăm o

unitate; numai astfel putem progresa”; „fiind cetățeni ai aceleiași stat, toți trebuie să ne supunem legilor”.

Educarea și evaluarea toleranței față de o persoană de altă etnie pot fi realizate prin diverse forme de studiu. Una din ele este situația de problemă, aplicată de profesoara Maria Achiruș de la Liceul Teoretic din s. Garabetovca, raionul Basarabeasca, în cadrul seminarului teoretico-practic pentru profesori și părinți „Toleranța – calea spre pace”. Problema propusă este următoarea: „În clasa noastră a venit un coleg nou, rom de etnie. Este îngrijit, modest, atent și activ la ore. Nimeni însă nu îl prea bagă în seamă. La lecția de matematică, când a fost invitat la tablă, a descoperit că-i lipsește foaia cu tema de acasă. „Cine mi-a luat-o și de ce?” – a întrebat el cu nedumerire.” Participanții au fost împărțiți în trei grupe care au discutat și au analizat incidentul. Prima grupă urma să stabilească cauzele conflictului etnic, cea de-a doua – consecințele și cea de-a treia – soluțiile, pe care trebuia să le argumenteze. Produsul obținut a fost un clustering care elucidează problema. (Vezi fig. 1)

Toleranța în familie poate fi abordată atît prin prisma relațiilor dintre cele două genuri, cît și prin analiza relațiilor dintre părinți și copii. Punerea în discuție a subiectului dat este foarte importantă nu numai pentru copiii care au posibilitatea să spună lucrurilor pe nume, să exteriorizeze niște sentimente pozitive sau frustrări, dar mai cu seamă pentru părinții/bunicii acestora care, în unele cazuri, ar trebui să-și revizuiască atitudinea, comportamentul, prioritățile față de membrii „mai mici” ai familiei. Pentru a evalua relația copiilor cu adulții din familie, elevii au fost rugați să răspundă sincer la întrebarea „Ce reprezintă părinții pentru mine?”. Copiii din clasa a VII-a, Gimnaziul Sărata Nouă, raionul Fălești, ghidați de profesorul Anatol Cibotaru, au selectat cel mai ingenios răspuns: „Părinții mei au fost și sînt un model perfect al purtării decente. În

Figura 1



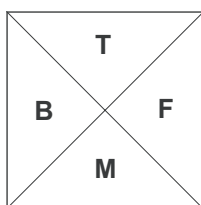
plus, consider că sînt persoanele de la care învăț cum să mă formez ca un cetățean demn al societății”.

Tot ei au selectat individual enunțuri pe care, de obicei, părinții le adresează copiilor atunci cînd merg la ore. De exemplu: *Să fii atent la lecții; Să nu fii egoist; Să nu întîrzie la ore; Să nu alergi pe coridor; Să dai dovadă de respect față de profesori; Să nu te legi cu golanii etc.* Profesorii îi pot întreba pe elevi: Tu ce ai alege? De ce? Amintește-ți ce sfaturi îți dau părinții. Ce nu-ți place în formularea unora dintre ele și de ce?

Pe mulți copii îi deranjează formulările de tipul „Să nu...”, deoarece îi traumatizează și îi anulează ca personalitate.

Cităm în continuare o activitate originală din proiectul didactic al aceluiași diriginte, etapa *Realizarea sensului*, intitulată „Echilibrul moral al unei familii”. Ea poate fi desfășurată inițial la clasă (numai între elevi sau împreună cu părinții) și ulterior în familie. „*Colectivul clasei se împarte în 4 grupe, fiecărei repartizîndu-i-se un pătrat confecționat din carton de dimensiunile $a \times a$, pe care trebuie să-l despartă în 4 figuri congruente. Părțile componente ale figurii inițiale se notează respectiv cu T, M, F, B (a se vedea fig. 2). Prin ele înțelegem o familie formată din 4 persoane – tata, mama, fata, băiatul – cu un echilibru moral stabil, în care fiecare membru respectă întocmai regulile de purtare decentă. Pătratul nu conține nici un spațiu liber, adică familia nu are nici un gol lăuntric care ar perturba echilibrul moral.*

Figura 2

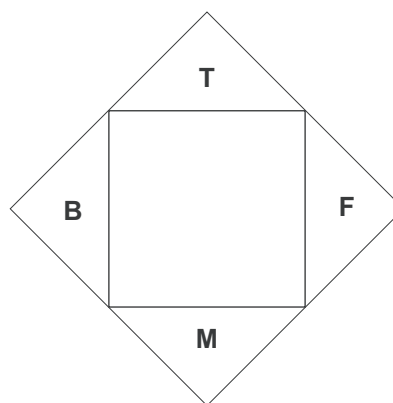


Elevilor li se propune să schimbe poziția fiecărei părți, prin care se sugerează că fiecare membru al familiei trece de la decență la indecență, astfel încît să construiască un alt pătrat de dimensiunile $b \times b$, $a \neq b$ (Vezi fig. 3).

La început elevii consideră imposibil să construiască un alt pătrat, dar, după mai multe încercări ce pot fi asociate

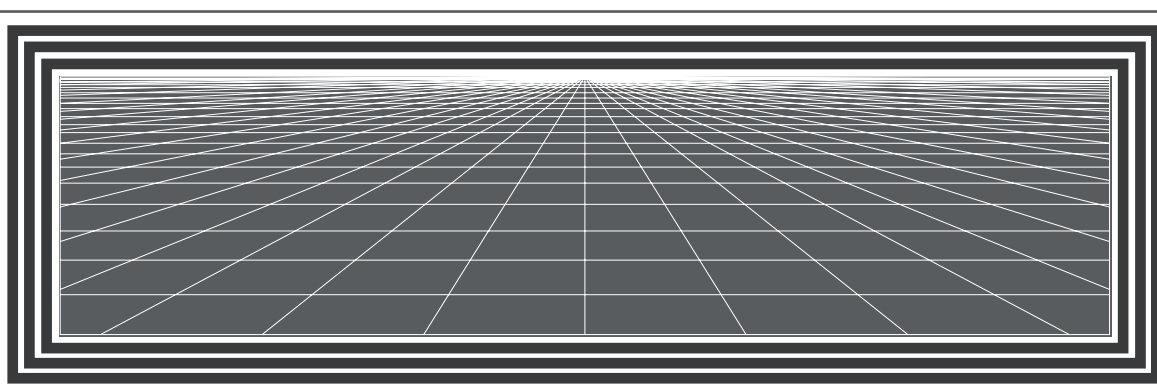
efortului pe care trebuie să-l depună fiecare membru în cadrul familiei, ei reușesc. Al doilea pătrat (cu dimensiunile $c \times c$; $c < a < b$) conține un spațiu liber. Acesta sugerează golul care afectează întreaga familie, echilibrul ei moral și pe fiecare membru în parte. Elevii sînt provocați să comenteze situația obținută, după care intervine profesorul cu explicația de mai sus.

Figura 3



Ulterior, elevii sînt întrebați: *Ce putem face pentru a acoperi acest gol? Li se oferă o planșă pe care sînt scrise 15-20 valori umane precum pacea, înțelegerea, bogăția, respectul reciproc, toleranța, distracția etc. În urma unei analize temeinice, ei trebuie să aleagă valoarea care ar servi drept tratament pentru familiile ce se află în asemenea dificultate de comunicare.*

Reflecțiile prezente, corolate cu exemple concrete, aplicative din activitățile profesorilor-cursanți ai Programului de formare pentru diriginți “Psihopedagogia relațiilor personale. Educație pentru toleranță” certifică efortul nostru comun și susținut de a educa pe alții și a ne reeduca pe noi înșine, adulții. Este un proces continuu, care țintește în aceleași valori și finalități de perspectivă, poate să difere doar mecanismele și instrumentarul. Dincolo de obstacole și nereușite inerente activității didactice, să ne împărtășim experiența și pe această dimensiune a educației pentru toleranță, care, fiind promovată corect, înglobează și alte aspecte necesare subiecților învățării pentru viață.



EDUCAȚIE CIVICĂ*



Nina **UZICOV**

Liceul "I. Creangă", mun. Chișinău

Valorile europene ca valori ale comunității noastre. Experiențe educaționale

exagerată față de infiltrarea ideilor de libertate. Dar realitatea ne demonstrează că nu există alternativă: Republica Moldova se va integra în familia europeană prin tînăra generație educată în spirit democratic.

O experiență democratică este și ora de dirigenție, realizată în toate școlile țării la 1 septembrie 2005, cu genericul "*A învăța și a trăi democrația*", pe care am desfășurat-o în felul următor:

Obiective

Elevul trebuie:

- să enumere principalele valori democratice;
- să creeze propria declarație a drepturilor fundamentale ale omului;
- să-și formeze o atitudine adecvată privind importanța drepturilor fundamentale ale omului ca bază a unei societăți democratice.

Schema lecției (conform cadrului **ERR**):

- Evocare* – 10 min. (minidiscuție + brainstorming).
- Realizarea sensului* – 20 min. (simulare + lucrul în grup).
- Reflecție* – 15 min. (prezentarea produsului colectiv realizat pe poster).

Desfășurarea lecției

Evocare:

Profesorul propune elevilor o minidiscuție pornind de la motto-ul scris pe tablă sau afișat pe un poster: "Așa cum nu vreau să fiu sclav, tot așa nu vreau să fiu stăpîn. Acest lucru exprimă felul în care văd eu democrația" (Abraham Lincoln). Ulterior anunță tema lecției.

Realizarea sensului

Clasa va fi împărțită în grupuri a câte 4-6 elevi. Profesorul explică condițiile simulării (jocului de rol) și managementul timpului (conform Anexei 1), le distribuie elevilor Anexa 2.

"A învăța și a trăi democrația" comportă, în contextul *Anului cetățeniei democratice*, o semnificație aparte pentru procesul educațional din Republica Moldova.

Cadrul didactic poate promova experiențele democratice doar ca idealuri ale educației, nu și ca practici personale, din simplul motiv că în perioada devenirii lui profesionale democrația avea un caracter formal. Astfel, procesele de învățare și de trăire a democrației se suprapun, ceea ce implică și avantaje, și dezavantaje.

Școala, în calitate de actor comunitar esențial, constituie un teren prielnic pentru exersarea democrației. Această exersare în nici un caz nu trebuie înțeleasă ca ceva fragmentat, secvențial. Pentru a avea un impact real, ea trebuie să fie în permanentă derulare. Indiferent de disciplina de studiu, de contextul pedagogic (curricular/extracurricular), procesul educațional este necesar să se bazeze pe valorile general umane. O instruire democratică presupune relații de parteneriat între diferiți membri ai comunității școlare (administrație, profesori, elevi, personal auxiliar), un discurs didactic adecvat, axarea pe elev ca subiect al învățării, autonomia organelor electivale ale elevilor (comitete școlare, parlamente, senate), colaborarea și cooperarea între profesori și elevi, angajarea școlii în viața comunității etc.

Ar fi incorect să credem că practicile democratice sînt acceptate fără obstacole. Implementarea valorilor democratice se intersectează cu caracterul conservativ al școlii, cu autoritarismul profesorilor și prudența

Profesorul va urmări respectarea timpului acordat, iar la finele activității va aduna posterele.

Reflecție

Se afișează câte un poster pe tablă și un membru al grupului respectiv (cu suportul întregului grup) prezintă cele realizate.

Simulare

1. Situația:

În urma unui război purtat între locuitorii Pământului și o forță extraterestră, oamenii din această încăpere sînt singurii supraviețuitori. Forța străină a fost învinsă, iar sarcina refacerii lumii vă revine în exclusivitate. Din punctul de vedere al rezervelor de hrană, apă, combustibil, îmbrăcăminte și al condițiilor de trai, nu există nici un fel de probleme. Din vechea ordine s-a păstrat doar o lege, așa-numitul “Document” ce conține multe idei referitoare la drepturi.

2. Misiunea grupului:

- Alegeți din lista “Documentului” drepturile pe care

Temă pentru acasă

Propuneți elevilor o scriere liberă, ghidîndu-se de spusele lui Voltaire “Nu sînt de acord cu cele expuse de D-voastră, dar pot să-mi sacrific viața, apărînd dreptul D-voastră la propria părere”. Lucrările vor fi prezentate la următoarea lecție de dirigenție.

Anexa 1

le considerați fundamentale în cadrul unei democrații.

- Explicați motivele care v-au determinat să optați pentru respectivele drepturi și discutați despre felul cum vor asigura ele menținerea structurilor democratice într-o comunitate de supraviețuitori.
- Activitatea va finaliza cu redactarea unui document propriu asupra drepturilor esențiale ale omului (5 drepturi la opțiunea grupului). Pentru efectuarea sarcinii aveți la dispoziție 20 min.
- Selectați un „purător de cuvînt” care va prezenta (timp de 3 min.) cele realizate pe poster.

Documentul

Articolul I

Toți oamenii se vor bucura de libertatea religiei, avînd dreptul să practice orice confesiune fără vreun amestec din partea guvernului.

Articolul II

Toți oamenii se vor bucura de libertatea de expresie și cea a presei, iar guvernul va asigura respectarea acestor drepturi.

Articolul III

Toți oamenii se vor bucura de libertatea întrunirilor publice și de libertatea de asociere.

Articolul IV

Nici un soldat nu va fi cazat, în timp de pace sau de război, în vreo locuință, fără consimțămîntul proprietarului.

Articolul V

Toată lumea are dreptul la un nivel de trai decent și asistență medicală.

Articolul VI

Orice persoană poate să dețină un automobil.

Articolul VII

Toți oamenii au dreptul de a fi protejați de percheziții oficiale nefondate.

Articolul VIII

Toată lumea are dreptul la odihnă și recreere, la un program de lucru rezonabil și la concedii periodice plătite.

Articolul IX

Nimeni nu poate fi forțat să depună mărturie

Anexa 2

împotriva sa într-un tribunal.

Articolul X

Nimeni nu va fi adus în fața unui tribunal fără a i se asigura dreptul la un avocat și la o judecată corectă și publică, dreptul de a fi considerat nevinovat pîna la proba contrarie. Oricine are dreptul să-și cunoască acuzatorul.

Articolul XI

Toată lumea are dreptul la învățămînt primar gratuit.

Articolul XII

Nimeni nu poate fi supus torturilor, unui tratament crud sau inuman și nu poate fi obligat să plătească o cauțiune exagerată.

Articolul XIII

Nimeni nu poate fi supus arestărilor arbitrare, detenției/încarcerării sau exilului.

Articolul XIV

Oricine are dreptul de a deține bunuri, inclusiv în asociere cu alții.

Articolul XV

Oricine are dreptul de a participa la guvernare prin reprezentanți liber aleși.

Articolul XVI

Nici o persoană nu va fi ținută în sclavie sau captivitate.

Articolul XVII

Oricine are dreptul la cetățenie. Nimănui nu i se poate retrage cetățenia sau interzice să și-o schimbe.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Materialele seminarului internațional “Seminar pentru profesorii de educație civică din Republica Moldova”, “Fundatia EuroEd”, Iași, 2002.*



Pavel CERBUȘCĂ

Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chișinău

*Ziua de ieri ține de trecut.
Ziua de mâine e un mister.
Ziua de astăzi e un dar, de aceea i se spune prezent.*
(Anonim)

O dată cu declararea de către Consiliul Europei a anului 2005 drept *Anul european al cetățeniei prin educație*, în Republica Moldova au fost inițiate numeroase proiecte și activități, menite să motiveze cetățenii, în special generația tânără, pentru a participa (insistent și dezinteresat) la viața comunității și la construirea propriului destin.

Să recunoaștem că o mare parte din populație este indiferentă față de procesele reformatoare, se implică pasiv în programe educaționale ce vizează cetățenia democratică. La inițiativa Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova (ANTIM), a demarat un amplu proiect, al cărui scop principal îl constituie desfășurarea unor activități cu profesorii privind educația toleranței și cetățeniei democratice prin intermediul lecțiilor de istorie.

Pentru început, în iunie 2005, au fost organizate 8 seminarii de informare, la care au participat peste 300 de profesori de istorie și educație civică din toate zonele republicii. Se preconizează crearea unui grup de 30 de formatori și facilitatori pentru diseminarea experienței și angajarea mai activă a colegilor în acest proces, întrucât cadrul didactic trebuie să demonstreze o pregătire bună,

Educația pentru toleranță și cetățenie democratică prin intermediul istoriei

să fie un cetățean tolerant, cumpătat, cult, sîrguincios, un exemplu pentru elevii săi.

Realizarea cu succes a obiectivelor urmărite de programul *Educația pentru toleranță și cetățenie democratică prin intermediul istoriei* va contribui la:

- folosirea rațională a potențialului istoric pentru formarea unor calități și valori democratice la cetățeni, conștientizarea de către aceștia a importanței și rolului lor în societate;
- analiza multiaspectuală și critică a evenimentelor, proceselor și fenomenelor istorice pentru edificarea unei culturi civice, ceea ce va facilita formarea unei generații pătrunse de identitatea sa națională, active și responsabile pentru propriul destin;
- stimularea cooperării între profesorii de istorie, a comunicării eficiente și conlucrării cu membrii comunității;
- promovarea principiilor democrației și a educației pentru o cetățenie democratică în comunitate;
- determinarea căilor de activizare a elevilor în vederea participării la rezolvarea problemelor comunității;
- găsirea modalităților de utilizare a cunoștințelor teoretice în activitățile practice;
- cultivarea la elevi a unui spirit participativ care să le permită în viitor implicarea mai largă în viața publică.

Astfel, prin realizarea acestor obiective se va studia mai aprofundat patrimoniul național și universal, iar cetățenii vor ști să soluționeze unele probleme ale comunității.

În cadrul seminariilor, profesorii au scos în evidență mai multe *așteptări* și *temeri*:

AȘTEPTĂRI	TEMERI
• cooperarea între profesori în identificarea problemelor ce țin de motivația și sporirea potențialului elevilor • analiza situațiilor educaționale reale • accesul la informația nouă • examinarea modalității de analiză critică a datelor și evenimentelor istorice • evidențierea rolului unor personalități în istorie • determinarea strategiilor de educare a toleranței și cetățeniei democratice • familiarizarea cu noi tehnici și strategii didactice de lucru • însușirea modalităților de analiză a studiilor de caz • valorificarea patrimoniului istoric	• nu vom fi înțeleși de unii colegi și de administrația instituției • nu vom avea pregătirea adecvată pentru atingerea obiectivelor preconizate • nu vom putea colabora strâns cu autoritățile publice locale • nu vom fi susținuți de părinți și alți membri ai comunității • nu vom dispune de timp pentru analiza și debriefarea activităților desfășurate • nu vom putea stabili un parteneriat între elevi, cadre didactice, părinți, administrația școlii și comunitate

Pentru a crea un climat favorabil de comunicare și cooperare între participanții la seminarii și pentru a realiza obiectivele proiectului, ne-am axat pe analiza câtorva repere. În acest scop, la etapa *evocare* cursanții au completat un tabel (Graficul T), identificând caracteristicile societății pe care o avem și ale celei pe care dorim s-o construim.

În analiza situației reale a mediului în care se formează și se dezvoltă personalitatea, accentul s-a pus nu pe societate, ci pe microsocietatea din care face parte nemijlocit individul (elevii, părinții, cadrele didactice, membrii societăților pe interese, colegii de serviciu, rudele, prietenii). Pe parcursul seminariilor s-a conturat o situație specifică: profesorii au calificat societatea drept bolnavă și slabă, pe când mediul concret, microsocietatea din care fac parte – puternică și cu valori stabile. *Care ar fi atunci izvorul relelor din societate, al manifestărilor de neînțelegere, intoleranță și conflicte între oameni?* Explicația dată de profesori s-a rezumat la necesitatea căutării genezei răului în fiecare dintre noi, analizând însă critic evoluția noastră istorică.

Au fost propuse modalități concrete de examinare a materialelor Conferinței naționale de lansare a *Anului european al cetățeniei prin educație* cu genericul „A învăța și a trăi democrația”, a recomandărilor și documentelor Consiliului Europei, a sugestiilor autorităților și cetățenilor din comunitate etc.

La etapa interactivă s-a lucrat în echipe asupra unei unități de conținut din curriculumul disciplinar, luându-se în considerație câteva perspective:

- Cum am predat până acum (în mod tradițional) aceste unități de conținut?
- Am reușit să organizăm procesul educațional în baza obiectivelor curriculare?
- Cum ne vom mobiliza eforturile în realizarea educației pentru toleranță și cetățenie democratică prin intermediul istoriei?

Grupurile de lucru au studiat mai multe unități de conținut din programul curricular:

- Etnogeneza românească, clasa a X-a
- Evoluția politică a României în perioada interbelică, clasa a IX-a
- Anul 1812 în istorie, clasa a VII-a
- Evoluția economică a RSSM în perioada postbelică, clasa a XII-a
- Evoluția politică a Țărilor Române în perioada medievală, clasa a X-a
- Personalitatea lui I. Antonescu, clasa a IX-a
- Formarea poporului român și a limbii române, clasa a V-a
- Statul lui Burebista, clasa a V-a
- Personalitatea lui Ștefan cel Mare și Sfânt, clasa a X-a.

Majoritatea profesorilor au recunoscut că nu-și axează activitățile pe obiective curriculare, pe elev ca subiect al

învățării, unul dintre cele mai mari neajunsuri în munca desfășurată fiind următorul: nu se prevede cum va folosi elevul cunoștințele și deprinderile în viața de toate zilele, în analiza problemelor și găsirea modalităților de prosperare a comunității. Pentru extinderea cadrului curricular, pentru transformarea achizițiilor elevilor în competențe integratoare, profesorii au propus un șir de activități:

- implicarea elevilor și membrilor comunității în desfășurarea de mese rotunde și conferințe în școală, primărie, bibliotecă, casă de cultură, în preajma monumentelor istorice etc.;
- chestionarea membrilor comunității pentru identificarea problemelor și a modalităților de rezolvare prin angajarea lor nemijlocită;
- organizarea dezbaterilor publice a unor subiecte cu caracter contradictoriu între elevi și reprezentanții localității;
- inițierea unor expoziții în diverse edificii din localitate (desene, eseuri, alte creații despre tradițiile și obiceiurile etniilor conlocuitoare etc.)

În cadrul seminarului s-a pornit de la următoarea idee: Cum implicăm elevul în procesul de formare a propriului Eu și a responsabilității pentru propriul destin? În acest scop, s-a delegat câte un observator în fiecare grup de lucru, care a analizat și apreciat activitatea conform unor criterii prestabilite:

- Cum a fost organizată comunicarea colegilor în cadrul echipelor?
- Cum apreciați nivelul de colaborare în echipe?
- Cine a demonstrat calități de lider? În ce mod?
- Ce valori ale unei societăți democratice au fost puse în discuție?
- Ce sugestii au propus cadrele didactice pentru eficientizarea procesului educațional?

La sfârșitul seminariilor, profesorii au fost rugați să elaboreze un eseu pe tema: *Aportul meu în realizarea obiectivelor programului “Educație pentru toleranță și cetățenie democratică prin intermediul istoriei”*. Profesorii au enumerat ce ar trebui întreprins în școală, însă puțini dintre ei au venit cu propuneri concrete privind implicarea elevilor:

- voi perfecționa proiectele didactice de lungă durată, axându-mă pe realizarea de obiective, și nu doar pe unități de conținut;
- voi organiza mai puține activități, dar mai calitative, mobilizând mai mulți reprezentanți ai comunității;
- voi modifica demersul didactic, centrându-l nu doar pe acumularea de cunoștințe, ci și pe educarea unor calități;
- voi fi mai insistent în valorificarea potențialului comunității și al elevilor;
- voi extinde lucrul cu elevii și în cadrul activităților extracurriculare pentru a dezvolta

unele competențe integratoare, pentru a crea situații în care elevii să conștientizeze cele învățate la ore, antrenându-i în acțiuni comunitare cotidiane;

- voi organiza un cerc de mediere școlară pentru a aplană conflictele prin negociere și compromis;
- voi realiza un program concret, în instituție și comunitate, de educație a toleranței și cetățeniei democratice;
- voi pune accentul în activitățile curriculare și extracurriculare pe domeniul afectiv și mai puțin pe cel cognitiv;
- voi amenaja cabinetul de istorie, luând în considerație opiniile elevilor, transformându-l într-un laborator de lucru eficient;
- voi participa la diverse proiecte și voi mobiliza elevii și colegii în realizarea lor.

O parte din cadrele didactice s-au referit la pași concreți. De exemplu:

- voi motiva elevii să formuleze singuri unele propuneri privind implementarea în comunitate a celor învățate la ore (Ala Roșca, Orhei);
- voi organiza training-uri cu colegii de la diferite discipline pentru a-i stimula să contribuie la procesul democratic din comunitate (Ala Prodan, Orhei);
- voi organiza un club de dezbateri pentru a discuta subiectele controversate și problemele comunității (Lilia Rumbleanschi, Telenești);
- voi promova toleranța și principiile democrației zi cu zi, prin propriul comportament (Veronica Sanduleac, Ungheni);
- toleranța semnifică acceptarea diversității. Voi explica mai insistent semnificația acestui concept, luând în considerație stereotipurile și nivelul membrilor comunității din care fac parte (Zinaida Tulbu, Călărași);
- voi organiza întâlniri cu persoane influente din comunitate, în funcție de doleanțele elevilor (Galina Gumen, Briceni);



- voi contribui la studierea și valorificarea tradițiilor și obiceiurilor localității natale, unde conviețuiesc pașnic oameni de diferite etnii (Natalia Voina, Edineț);
- voi respecta dreptul la propria opinie, voi analiza poziția altor persoane, chiar dacă n-o accept (Ghenadie Guțu, Fălești);
- voi începe să-mi organizez viața altfel (Mihai Dubencu, Sîngeri);
- voi pregăti o echipă de experți din rândurile elevilor pentru a sensibiliza copiii din școală în problema discutată la seminar (Tatiana Ungureanu, Ialoveni);
- voi încerca să organizez activități cu elevi din alte localități, cu colegi din România (Viorica Grecu, Chișinău);
- vom lua sub ocrotire monumentele istorice din comunitate (Sofia Rusu, Comrat).

Concluziile participanților la seminarii privind realizarea obiectivelor programului “Educație pentru toleranță și cetățenie democratică prin intermediul istoriei”:

- democrația se trăiește și se învață în fiecare zi, prin acțiunile și atitudinile fiecărui membru al societății, rolul profesorului de istorie și educație civică, în acest context fiind deosebit de mare;
- implementarea politicilor și programelor de educație pentru cetățenie democratică depinde de activismul fiecăruia, de mediul social pe care îl creează și îl acceptă cetățenii;
- educația pentru toleranță și cetățenie democratică este o investiție serioasă pentru viitorul țării noastre;
- trebuie să apreciem la justa valoare practicile bune din comunitate în materie de educație pentru cetățenie democratică;
- fiecare cetățean al Republicii Moldova poartă responsabilitate pentru promovarea culturii democratice.

CONCLUZII

Istoria ne învață că pentru a poseda cheia succesului în realizarea finalităților educaționale trebuie să ne adresăm nu atât rațiunii, cât inimii și sufletului copilului. Elementele principale în atingerea obiectivelor fixate sînt *străduința, înțelegerea, ajutorul reciproc, atitudinea tolerantă față de diferențe* etc. Pentru a înfăptui aceste și alte scopuri, este important să-i învățăm pe copii să nu-și piardă valorile proprii, cum ar fi *iubirea, prietenia, loialitatea și credința*. Oamenii de succes se deosebesc de ceilalți prin faptul că acționează mereu; fără acțiune nu poate fi edificat nimic mareț. Astăzi, ca niciodată, pentru a construi un viitor mai bun avem nevoie de cetățeni activi, responsabili, capabili să ia decizii.

Ion **MĂRGINEANU**

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Germania – o comunitate prosperă prin economie durabilă și mediu ambiant sănătos

Spiritul etnocentrist-comunitar, specific poporului german, constituie piatra de temelie în construcția vieții și activității social-economice a țării. Hotărât, mai ales în situații de criză, poporul german a conștientizat, întâi de toate, problemele interne cu care se confruntă, apoi a adoptat decizii neordinare privind soluționarea acestora, ceea ce i-a permis să se plaseze în elita celor șapte puteri economice. Ordinea economică germană, statornicia ei și colaborarea cu organisme internaționale de profil, mai ales în domeniul protecției mediului ambiant, sînt realizări care diminuează riscul multor factori imprevizibili.

Catastrofele naturale au reorientat gîndirea umană spre edificarea altor valori care țin de conservarea, în spațiu și timp, a civilizației, naturii și mediului ambiant. Dintre statele lumii, Germania este deocamdată unica putere economică care a investit cel mai mult în domeniul ecologiei, a promovat cele mai drastice exigențe și continuă să exploateze judicios avantajele oferite de natură. În art. 20 din Constituția Germaniei, activitatea economică care vizează folosirea resurselor naturale ori mediul ambiant, este definită „Responsabilitatea pentru generațiile viitoare”. Responsabilitatea presupune susținerea unor politici și acțiuni care impun valorificarea chibzuită a resurselor naturale, a spațiului aerian și a bazinelor acvatice, măsuri ce pot asigura dăinuirea unui popor. Producerea internă va fi menajată în interesul conservării resurselor proprii, prin diminuarea influenței asupra sistemelor ecologice, prin sporirea responsabilității și conștiinciozității populației. Pe de altă parte, alături de economisirea resurselor energetice tradiționale se vor extinde programele de exploatare a energiei vînturilor și apelor, a căldurii și luminii solare, a altor agenți care nu poluează mediul. Prin realizarea obiectivelor economiei durabile, Germania nu numai că a cucerit respectul în plan mondial, dar a obținut și mari succese sub aspect economic. Dacă prin adoptarea, în anii 70-80 ai secolului trecut, a Normelor Industriei Germane (DIN) (Deutsche Industrienormen) ori, ulterior, a Legii de securitate în mașină (Maschinenschutzgesetz) și a altor legi și cerințe

drastice față de produsul propriu, această țară și-a atras critici și a provocat anecdotă, astăzi reglementările germane sînt acceptate și luate ca model în plan internațional.

În 2001 a fost adoptată Legea cu privire la testarea compatibilității produselor cu mediul ambiant (Umweltverträglichkeitsprüfung) care prevede exigențe sporite în domeniul construcțiilor civile, industriale, de mașini; în domeniul exploatării centralelor electrice, a utilajelor de ardere a reziduurilor menajere și industriale. Materializarea acestora a obligat producătorul să pună la dispoziție utilaje moderne de epurare a apelor, instalații de purificare a aerului și de absorbție a substanțelor nocive, mașini ce funcționează cu zgomot redus.

Pe lîngă propriile legi și decizii, Germania s-a angajat față de organisme internaționale să respecte recomandările acestora. Acordul multilateral „Cu privire la protecția naturii”, adoptat la Rio de Janeiro în 1992, este implementat *in corpore*. În Germania există peste 5000 de obiecte ale naturii și 6000 de parcuri naturale (Landschafte) protejate. Activitatea economică este permisă numai dacă se respectă prescripțiile privind protecția naturii, a lumii vegetale și animale. În scopul obținerii unui produs ecologic și respectării normelor sanitare, Guvernul Federal promovează inițiative de modernizare a agriculturii, care sînt ori urmează a fi implementate în spațiul comunitar. Germania mai este preocupată de crearea în spațiul Uniunii Europene a unei rețele care ar supraveghea și ar coordona realizarea politicilor generale de protecție a naturii. În cadrul Convenției de la Kyoto (Japonia), Germania s-a angajat să reducă, în perioada 2008-2012, pînă la 21% din volumul emisiunilor în atmosferă a gazelor nocive de origine menajeră și industrială. De menționat că în 2004 au fost realizate deja 22% din cele 21 asumate. Strategia de bază nu constă doar în limitarea activității economice, ci și în introducerea noilor tehnologii, cu un randament înalt, îmbinată cu necesitatea conștientizării de către populație a impactului acestor inovații. Grație reconstrucției centralelor termoelectrice și de termoficare, deja pînă la finele anului 2005 se vor reduce emisiile de CO₂ cu 10 mln. tone.

Împovărarea cu gaze și substanțe toxice a straturilor inferioare ale atmosferei influențează negativ asupra lumii animale, dar, mai ales, asupra celei vegetale. Foarte sensibili sînt arborii, care parcă prevestesc apropierea „furtunii”. Întru evitarea catastrofelor, în Germania se reduce volumul emisiilor de gaze nocive (hidroxizi volatili de carbon și dioxizi de sulf). Măsurile planificate vor

afecta transportul feroviar și cel de automobile. Dar în scopul păstrării unui echilibru în această ramură a economiei, Guvernul Federal prevede cheltuieli de peste 1 miliard de Euro. Exigențele stricte au determinat lansarea pe piață de noi automobile, cu „Airbag”, cu filtre și catalizator „Euro-4”, iar industria specializată produce cele mai performante turbine și utilaje de curățire a aerului. Astfel, în raport cu anul 1990, în 2003 pe teritoriul Germaniei s-a micșorat emisia dioxidului de sulf cu 85%, iar a gazelor din arderea hidrocarburilor – cu 50%. Începînd cu anul 2003, cerințele au fost extinse și asupra ramurilor producătoare de amoniac și substanțe cu mirosuri respingătoare.

Sănătatea publică este dependentă și de nivelul zgomotelor. Din aceste considerente, în Germania se întreprind măsuri concrete pentru reducerea lor. Astfel, în ordonanța de guvern din septembrie 2002 au fost incluse 57 denumiri de mașini și utilaje care trebuie să fie re tehnologizate în conformitate cu noile standarde: ciocanele hidraulice, transportatoarele de beton, beschiile cu lanț etc. Lucrările cu respectivele mașini și instrumente pot fi efectuate doar între orele 8-20 și numai în zilele de lucru, iar începînd cu anul 2006 exploatarea acestui utilaj va fi interzisă. Pentru înlăturarea reziduurilor urbane și industriale au fost alocate sume impunătoare. Cu toate acestea, populația a conștientizat și a sensibilizat structurile statale că depozitarea și arderea reziduurilor sînt măsuri insuficiente, urmînd a fi găsite alte variante mai avantajoase. Atenția a fost orientată spre reciclarea resturilor, implementarea noilor tehnologii generînd crearea de noi locuri de muncă. Pe de altă parte, în 1991 Ministerul Federal de resort a emis o dispoziție prin care producătorul (importatorul) a fost obligat să-și soluționeze problemele legate de ambalaj, achiziționînd-l prin rețeaua comercială ori prin serviciile specializate. Ca urmare, a fost constituit „Sistemul dual” (Grüner Punkt) care pînă în 2002 a colectat, a sortat și a trimis spre reciclare 36 mln. tone de ambalaj.

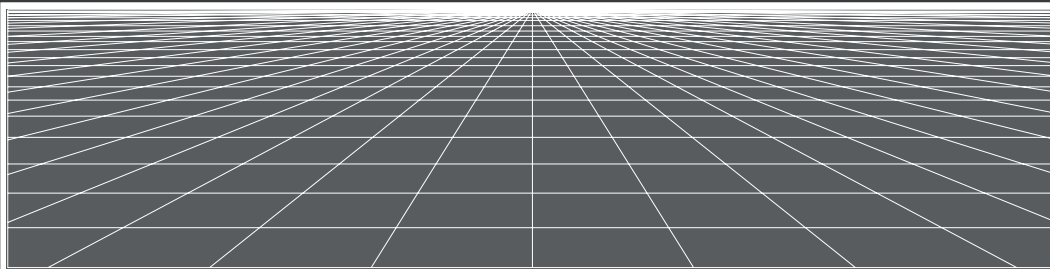
În 1996 a intrat în vigoare Legea cu privire la circuitul economic închis (economia durabilă) care interzice producerea și folosirea ambalajelor ce nu pot fi reciclate, iar de la 1 ianuarie 2003 au fost introduse prețuri sechestrabile pentru apa minerală, sucuri, bere și alte lichide îmbuteliate în vase de tablă, sticlă, plastic. Pentru fiecare unitate de ambalaj returnat, consumatorul primește 25 de cenți (4 lei și 15 bani), iar în unele cazuri chiar 50 de cenți (8 lei și 30 bani).

Bazinele acvatice sînt protejate prin legi, dar, mai ales, grație nivelului înalt de conștiință socială. A fost redusă cu 50 de denumiri lista substanțelor admise în apa evacuată în bazinele publice. Noile cerințe au vizat reconstrucția utilajelor de purificare a apelor, iar pentru râurile Rhin, Elba și Main au fost micșorate normele de concentrație a substanțelor chimice în apele adiacente. În felul acesta, Westfalia de Nord, datorită programelor

mediului, s-a transformat dintr-o regiune a cărbunelui și oțelului într-o țară a „Cerului albastru deasupra Ruhrului” (cu 52% teritoriu agricol și 25% – păduri), devenind un centru european de promovare a inovațiilor și tehnologiilor de protecție a mediului ambiant, cu 1,6 mln. locuri de muncă în serviciile de ramură.

Germania respectă reglementările Uniunii Europene referitor la morfologia apelor și deține pionieratul privind politicile de reducere a utilizării energiei atomice, a radiației și a nivelurilor cîmpurilor electromagnetice. În acest domeniu țara se plasează printre primele puteri economice ale lumii care se dezic de energia produsă de centralele atomoelectrice, susținînd noile inițiative cu privire la sursele alternative. Nemții vor obține mai mult curent electric pe baza surselor netradiționale. Actualmente, în raport cu anul 2000, în acest scop se folosește mai puțin: cărbune brun – cu 11,2%, cărbune de piatră – cu 13,1%, uleiuri minerale – cu 38,5%, gaze naturale – cu 21,5%. După catastrofa de la Cernobîl (1986), în Germania a fost creat Ministerul Federal al Mediului Ambiant, iar în anul 2002 a intrat în vigoare Legea cu privire la reducerea treptată a energiei nucleare. Astfel, dacă azi cota energiei electrice produsă pe bază de combustibil nuclear constituie 33%, în 2032 Germania se va dezice totalmente de acest combustibil. Este necesar să menționăm că, față de anul 1998, prețul energiei electrice pe piața europeană s-a redus cu 30%. În unele cazuri, consumatorii industriali și-au micșorat costurile energetice pînă la 50%. În genere, costul energiei electrice menajere a scăzut cu 15%, iar mulți consumatori au încheiat contracte cu o reducere de 30%. Liberalizarea comerțului cu energie a adus pe piață 200 de companii noi. După deschiderea burselor specializate de la Leipzig și Frankfurt pe Main producătorii au fuzionat, piața s-a activat, iar energia a devenit mai ieftină. Colaborarea internațională în domeniul mediului ambiant este realizată de Guvernul Federal și landuri cu structurile lor abilitate, strategia de bază fiind elaborată și promovată de Bundestag, din inițiativa și cu susținerea celor 55 de deputați ai „Verzilor” (Frațiune parlamentară), care reprezintă 46631 de membri. Germania implementează programele Robin Wood și susține politicile internaționale, examinate la Rio de Janeiro (1992) și Johannesburg (Africa de Sud, 2002) și acceptate de 190 de state.

În concluzie, dacă spațiul și timpul nu recunosc frontierele, atunci realizarea programelor comune de protecție a naturii este un imperativ al civilizației secolului XXI. În acest sens, succesele Germaniei sînt rezultatul exploatării judicioase a factorilor mediului ambiant și a politicilor economiei durabile. Experiența germană este aplicată în numeroase state. Republica Moldova ar trebui să se conformeze exigențelor europene și să ia în calcul modelul german, or, acordurile internaționale înseamnă nu numai angajamente, dar și multe șanse.



EXERCITO ERGO SUM



Veronica **SCALETCHI**

Centrul Internațional de Limbi Moderne

Unul dintre cele mai puțin explorate aspecte în predarea limbii engleze, după părerea mea, este *umorul*. Cîți dintre noi apelează la bancuri în studierea unei teme la limba străină? Cîte curriculumuri includ, pe lîngă alte abilități, și pe cea de a spune și a înțelege o anecdotă? Or, înțelegerea umorului unui popor este un element-cheie în înțelegerea culturii și limbii pe care vrem s-o învețe și s-o cunoască elevii. Umorele fiecărei națiuni își află originea în temeliile ei istorice, socioculturale și lingvistice.

Se consideră că englezii au, eufemistic vorbind, un simț al umorului straniu. Țin să contrazic această prejudecată, întrucît doar cei care cunosc superficial limba și cultura lor pot afirma un asemenea lucru. Engleza este o limbă analitică și sensurile gramaticale se exprimă preponderent prin mijloace alternative (altele decît inflexiunile), cum ar fi: construcții perifrazice, ordinea cuvintelor în propoziție; ea abundă în idiomuri, omonime, omofone. Glumele englezești se bazează pe jocul de cuvinte: prin salturi neașteptate de la un sens la altul, de la afirmație la negație – adică mai mult pe jocul de sensuri decît pe umorul situației.

Ca orice profesor, mă întreb: cum aș putea să motivez elevii (studenții) să asculte și să converseze în engleză, să promovez comunicarea reală, colaborarea, să creez o atmosferă reconfortantă și degajată, reducînd rolul meu și sporind responsabilitatea și autonomia elevilor? Cum aș putea să le ofer acel avantaj crucial – să vorbească mai mult ei în timpul lecției?

Engleza fără lacrimi

Claire, subliniind importanța folosirii bancurilor, remarcă că ele „asigură o participare mai entuziastă a elevilor în discuțiile din timpul lecției. Nici un alt subiect nu generează o implicare atît de activă, vizînd în același timp atîtea abilități lingvistice” [1].

Prezentul articol îmi servește drept prilej pentru a aborda problema întrebuițării bancurilor în predarea temelor de vocabular și de gramatică la lecțiile de limba engleză. Ca instrument didactic, acestea ar putea fi utilizate:

1. pentru a face o introducere în subiectul nou (fie că este o nouă structură gramaticală sau un set nou de vocabular). Rețineți! Este extrem de important ca poanta să aibă legătură cu tema ce urmează a fi studiată. Altfel, atenția elevilor va fi direcționată în altă parte. De exemplu, tema *Numeralele ordinale*. Gluma de mai jos este relevantă în contextul dat: arată utilizarea practică și reală a numeralului ordinal „the ninth”.
Teacher: *John, give me a sentence beginning with 'I'.*
John: *I is the...*
Teacher: *No, John. You must say "I am" not "I is."*
John: *All right. I am the ninth letter of the alphabet.*
2. pentru a diminua tensiunea și a elimina frustrările ce pot apărea în timpul lecțiilor care implică un nivel înalt de concentrare.
Umorele, se spune, este cel mai bun exercițiu fizic. Zîmbetul, rîsul relaxează toți mușchii faciali, descreștește fruntea. Respirația se adîncește, iar corpul asimilează mai mult oxigen. În rezultat, elevii proaspeți, gata de muncă!
3. pentru a pregăti elevii în vederea desfășurării unei activități ce implică o solicitare mai intensă, procese mentale diferite.
4. pentru a încheia lecția în mod plăcut și, în același timp, a recapitula materialul predat. Maurice afirmă: „Umorele este o modalitate de a activa motivația și de a redirecționa atenția, dar poate fi folosit și pentru

a stimula memoria, pentru a oferi feedback” [3].

Elevii pot profita enorm atât privind limbajul cât și conținutul unei glume. Utilizarea bancurilor oferă mai multe avantaje:

- reprezintă o sursă directă de motivație;
- creează o atmosferă relaxată în clasă;
- constituie un mijloc propice de a prezenta unele aspecte culturale;
- pot servi drept punct de pornire al unei discuții;
- tratează prejudecăți și stereotipuri specifice diferitelor categorii sociale; explorarea prejudecăților poate reprezenta primul pas în depășirea lor;
- implică practicarea mai multor abilități: citirea, vorbirea, audierea;
- sînt scurte și nu cer prea mult timp.

Cum putem integra utilizarea bancurilor la lecții? Leal propune cîteva moduri de aplicare cu succes a acestora:

- ca simplu exercițiu de audiere: elevii au sarcina să asculte gluma și să înțeleagă poanta (the punchline);
- profesorul citește doar începutul glumei și-i roagă pe elevi să scrie propria rezolvare a situației. Spre exemplu : „Girl: I was ill when the school play was performed. Did it have a happy ending? Boy:”. Dacă sarcina este prea dificilă, elevii ar putea alege replicile din mai multe variante propuse;
- profesorul ar putea prezenta desene hazlii pentru ca elevii să elaboreze propria povestioară, propriul banc.

Aș sugera și alte activități care pot culmina spre final cu o sarcină de lucru mai extensivă asupra textului unei anecdote:

- Traducerea bancurilor. Elevii sînt rugați să selecteze un banc din limba maternă (română sau rusă) și să-l prezinte colegilor în engleză. Profesorul poate stabili tematica bancurilor. Activitatea ar putea servi drept punct de pornire al unei competiții de povestire a bancurilor.
- Inițierea unui proiect. Elevii ar putea iniția un jurnal al clasei, în care să însereze glumele spuse la lecții.
- Socializare. Profesorul pregătește un număr de bancuri egal cu numărul elevilor. Fiecare dintre ei urmează să-și aleagă un banc și să-l relateze colegilor. Activitatea presupune socializare, întrucît elevii își pot manifesta reacțiile imediat și pot face comentarii, cum ar fi: “That was a good one”, “I am sorry, I did not like it too much”, “It is really funny”, “I know a similar one” etc. Elevii interacționează, sînt activi, discută, ascultă și citesc în engleză.
- Utilizarea citatelor. Profesorul prezintă un șir de citate, elevii urmînd să-și expună părerea pe marginea lor, precizînd cu care sînt de acord și de ce. Drept exemplu ar putea servi lista de mai jos:

- I have a fine sense of the ridiculous, but no sense of humour. *Edward Albee*
- Imagination is a quality given a man to compensate him for what he is not, and a sense of humour was provided to console him for what he is. *Oscar Wilde*
- There’s terrific merit in having no sense of humour, no sense of irony, practically no sense of anything at all. If you’re born with these so-called defects you have a very good chance of getting to the top. *Peter Cook*
- Humor is also a way of saying something serious. *T. S. Eliot*
- There’s no trick to being a humourist when you have the whole government working for you. *Will Rogers*
- Perhaps I know why it is man alone who laughs: he alone suffers so deeply that he had to invent laughter. *Friedrich Nietzsche*
- Ordonarea replicilor. Profesorul prezintă un banc, ale cărui replici sînt aranjate în ordine haotică:
„The man says, “Great, and this will help my seasickness?” A man goes to the doctor. He says, “Doctor, I am going on a sea cruise for my honeymoon, and my problem is, I get seasick!” Just before you get on the ship, eat all this stuff whole, without chewing.” The doctor says, “No, but it’ll look really pretty in the water.” Doctor says “No problem, just slice up one yellow pepper, one green pepper, and quarter 4 tomatoes.

Elevii vor ordona replicile, astfel încît anecdota să aibă sens și să provoace zîmbete. Varianta finală ar fi următoarea:

A man goes to the doctor. He says, “Doctor, I am going on a sea cruise for my honeymoon, and my problem is, I get seasick!” Doctor says, “No problem, just slice up one yellow pepper, one green pepper, and quarter 4 tomatoes. Just before you get on the ship, eat all this stuff whole, without chewing.” The man says, “Great, and this will help my seasickness?” The doctor says, “No, but it’ll look really pretty in the water.”

- Jocul de rol. Multe bancuri conțin dialoguri, de aceea ele ar putea fi interpretate de elevi pe roluri.

În final, propun un model de lucru asupra textului unui banc la însușirea unei noi teme de vocabular: „The Human Body”.

A man goes to the doctor and says, “Doctor, wherever I touch, it hurts.”

The doctor asks, “What do you mean?”

The man says, “When I touch my shoulder, it really hurts. If I touch my knee - OUCH! When I touch my forehead, it really, really hurts.”

The doctor says, “I know what’s wrong with you - you’ve broken your finger!”

EXERCISE 1 - Vocabulary

Match the words on the left with the meanings on the right

☐ 1. wherever	a. parts of your body, joint in the middle of your leg
☐ 2. shoulder	b. cause pain or injury
☐ 3. to touch	c. no matter where, in any place
☐ 4. finger	d. represent, have an explanation
☐ 5. to hurt	e. put your finger or hand on something
☐ 6. forehead	f. part of your body, where your arm is attached
☐ 7. to mean	g. part of your face, above your eyes
☐ 8. knee	h. any of the five parts at the end of your hand

EXERCISE 2- Reading Comprehension

1. What is the purpose of this text?

- a) to help people understand English
- b) to make people laugh
- c) to support doctors

2. Why did the man want to see the doctor?

- a) because he was lost
- b) because he thought he was sick
- c) because he had an important question

3. What did the doctor answer?

- a) that he was very sick
- b) that he is not a doctor
- c) that the man has broken his finger, actually

4. Why is this joke funny?

- a) because the doctor is very busy and the man has a very strange question
- b) because of course the man is sick and dying
- c) because the man is confused enough not to know he broke his finger

CONCLUZII

Unul din principalele scopuri în însușirea unei limbi străine îl constituie inițierea în cultura națiunii ce o vorbește. Umorul relevă părțile cele mai ascunse ale unei culturi. Puțini sînt profesorii care recurg sistematic la anecdote sau povestioare umoristice în procesul educațional, cei mai mulți fiind de părere că elevii/studenții învață mai puțin dacă se distrează în timpul orei. Adevărul însă este altul. Activitățile ce implică lucrul cu glumele pot schimba radical cursul lecției. Bancurile, snoavele sînt flexibile și pot fi folosite drept introducere într-un subiect sau punct de pornire al unei discuții, o metodă de a destinde elevii și de a-i pregăti pentru alte activități, de a le focaliza atenția asupra unei teme și de a încheia în mod plăcut o lecție. Poate fi o răsplată mai mare decît cea de a

vedea elevii părăsind clasa cu zîmbetul pe buze și, în același timp, cu un bagaj nou de cunoștințe?

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Claire, E., *Whats so funny?: A foreign student's guide to American humor*; Rochelle Park, N.J., Eardley Publications, 1984.
2. Leal, P., *Learn English with a smile*, 1993.
3. Maurice, K., *Laugh While Learning Another Language: Techniques That Are Functional and Funny*, English Teaching Forum, 1988.
4. Trachtenberg, S., *Joke Telling as a Tool in ESL*, English Teaching Forum, 1980.
5. Seliskar, N., *Bits and Bobs. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za solstvo in sport*, 1992.

Configurația etiologică a succesului școlar la olimpiadele de chimie

Olimpiadele școlare sînt instrumente valoroase ale procesului educațional, care urmăresc stimularea elevilor cu abilități de rezolvare a problemelor de chimie. Eficiența pregătirii pentru olimpiadele la chimie și, în mod deosebit, performanțele participanților la concursurile raionale, republicane și internaționale sînt condiționate de multitudinea de factori obiectivi și subiectivi, externi și interni. Factorii externi se referă la:

- organizarea pedagogică a procesului de învățămînt;
- climatul educațional în instituția de învățămînt;
- aspecte ce țin de familie.

Un element important în faza inițială de pregătire pentru olimpiadă este selecția copiilor ce pot obține performanțe. După Ioan Jude, „performanțele nu sînt numai produsul potențialului personal, ci mai mult efectul interacțiunilor pe care individul/persoana le întreține între potențialul său, situațiile de depășit și mediul în care evoluează. În acest context, performanța este raportată la:

- condițiile în care se desfășoară acțiunea;
- potențialul psihologic;
- obiectivul vizat;
- situațiile de depășit” [1, pag. 334].

Maria-Liana Stănescu afirmă că: „supradotarea reprezintă o calitate individuală, care se formează, se modelează și se manifestă numai într-un mediu social. Asemenea celorlalte însușiri intelectuale, supradotarea constituie un potențial ce se poate manifesta la vîrste diferite. Chiar în situația cînd este depistată din copilărie, se poate dezvolta numai în funcție de stimulările sociale”. Elevii cu succese la învățătură sînt identificați încă din ciclul primar. Dacă profesorul nu se implică activ în dezvoltarea aptitudinilor lor, atunci, cu timpul, acestea “se pierd”. Profesorului îi revine un rol decisiv nu numai în menținerea, dar și în sporirea abilităților elevilor, folosind toată măiestria pedagogică și pregătirea de specialitate. Calitatea actului educațional este determinată de personalitatea cadrelor didactice, fiind resimțită prin structura cognitiv-intelectuală și afectiv-atitudinală a agenților educaționali (profesori și elevi) în procesul de predare-învățare-evaluare [1, pag. 339].

În configurația etiologică a performanței și dinamicii acesteia sînt implicați următorii factori:

- însușirile și trăsăturile de personalitate;
- sistemul de valori;
- calitățile fizice și fiziologice;
- structura motivațională;
- experiența în activitate;
- orizontul cultural;
- sistemul de stimulare și recompense;
- sistemele de instruire și control;
- politica educațională;
- condițiile și spațiul de muncă;
- metodele de muncă. [1, pag. 334-335]

Factorii familiali influențează performanțele elevilor prin:

- climatul educațional stimulat, determinat de relațiile intrafamiliale pozitive;
- atmosfera cordială între părinți, copil și alți membri ai familiei;
- nivelul de instruire și atitudinile progresiste ale părinților;
- înzestrarea logistică (calculator, bibliotecă etc.);
- investirea finanțelor familiei în educația copiilor;
- comunicarea afectivă dintre părinți și copii.

Analizînd experiența ultimilor ani în pregătirea echipei olimpice, evidențiem cîteva etape:

- identificarea elevilor cu abilități deosebite la chimie;

- motivarea elevului pentru participarea la concurs;
- îmbogățirea cunoștințelor cu informații teoretice și practice suplimentare, cu metode noi de rezolvare a problemelor de calcul și experimentale;
- interacțiunea sistematică profesor-elev în procesul de instruire problematizată;
- individualizarea și diferențierea activităților.

În actul de educare a echipei olimpice ne-am condus de următoarele principii de dezvoltare a capacităților:

- problematizarea evolutivă;
- sistematizarea activității și continuitatea în rezolvarea problemelor de chimie;
- menținerea permanentă a motivației de rezolvare a problemelor;
- libertatea în alegerea și realizarea sarcinilor creative.

Identificarea elevilor este efectuată pe baza unor observații îndelungate asupra activității școlare după criteriile date:

- posesia unei experiențe specifice în domeniul chimiei;
- facultatea de a gândi nestandard în procesul de rezolvare a problemelor;
- abilitatea de sinteză și analiză a informației, de evidențiere a esențialului.

Copiii dotați pot fi identificați nu numai prin metoda observației, dar și în baza unui ghid alcătuit din mai multe scale de apreciere a comportamentului și adaptat de noi la chimie [2, pag. 184-187].

Răspunsurile la întrebările prezentate în continuare ne vor permite să estimăm:

a) superioritatea intelectuală a elevului/eleveii:

1. Învăță rapid și fără efort prea mare?
2. Utilizează cunoștințele teoretice în practică?
3. Face raționamente temeinice asupra teoriilor, legităților, proceselor chimice?
4. Înțelege semnificațiile fenomenelor, noțiunilor chimice și recunoaște relațiile dintre ele?
5. Reține cu ușurință ceea ce a auzit sau a citit, fără să facă prea multe exerciții?
6. Citește literatură de specialitate?
7. Folosește cu ușurință și în mod adecvat limba chimic avansat?
8. Pune multe întrebări și este interesat de numeroase subiecte?
9. Realizează operații mintale dificile?
10. Poate rezolva probleme de calcul și experimentale cu grad sporit de dificultate?
11. Aplică idei și metode originale în rezolvarea problemelor?
12. Deduce concluzii complexe în cadrul experiențelor?

b) creativitatea

1. Începe să lucreze/învețe fără să i se spună?
2. Descoperă singur răspunsurile la întrebările pe care și le pune?

3. Analizează critic propria muncă?
4. După ce termină o sarcină, decide singur ce ar trebui să facă?
5. Își susține convingerile, aducând dovezi și argumente, chiar dacă este singurul care are o anumită poziție?
6. Caută mai mult diferențele decât asemănările?
7. Găsește multe soluții și are idei noi în rezolvarea problemelor?
8. Nu renunță ușor – perseverează până atinge rezultatul dorit?
9. Folosește metode originale de rezolvare a problemelor?
10. Combină în mod neobișnuit ideile în rezolvarea problemelor?
11. Detestă exercițiile de rutină?

c) motivația realizării

1. Preferă să lucreze singur?
2. Îi plac situațiile de problemă din care poate învăța ceva nou?
3. Preferă situațiile în care este mai bun decât ceilalți?
4. Când se încadrează în concurs, dorește să câștige?
5. Preferă să discute despre subiectele ce-l interesează din diverse domenii adiacente?
6. Preferă să rezolve probleme complicate chiar dacă acestea îi solicită mult timp?

Stimularea cognitivă și îmbogățirea cunoștințelor se realizează atât în activități școlare cât și extrașcolare. O metodă eficientă de lucru cu elevii selectați pentru olimpiadă este constituirea de grupuri a câte 8-10 persoane și rezolvarea de exerciții și probleme în afara orelor, în cadrul unor cercuri sau lecții facultative. Alexandru Cartaleanu, deținătorul locului II la Olimpiada municipală și al locului III la Olimpiada republicană de chimie în clasa X-a (2005), a menționat: „Nu cred că aș fi putut obține performanțe fără o pregătire minuțioasă și sistematică sub îndrumarea profesorului, fără colaborarea cu colegii”.

O altă metodă este individualizarea activității de rezolvare a problemelor atât în cadrul lecțiilor cât și în afara lor. Leonid Bibin, deținătorul medaliei de argint la Olimpiada Balcanică de chimie (2005), susține că planul individual de lucru (care conține obiectivele, finalitățile și resursele) nu ar fi fost realizat cu succes fără participarea plenară a profesorului.

Cu certitudine, fără o muncă perseverentă de zi cu zi elevii nu vor atinge rezultatele scontate. O parte dintre copiii selectați pentru echipa olimpică școlară renunță la lecțiile facultative chiar din primele zile, motivând prin suprasolicitare la obiect, insuficiență de timp ș.a. Dar cei care rămân se dedau întru totul muncii de pregătire, studiind suplimentar, rezolvând probleme de calcul și experimentale complicate, efectuând experiențe. Dorința elevului și profesorului de a participa la olimpiadă nu este

suficientă. Mai este nevoie ca elevul să iubească cu adevărat ceea ce face. Ilie Bogdan, deținătorul locului III la olimpiada municipală la chimie, laureat al Olimpiadei republicane, afirmă: „Mi-a fost foarte greu. Am început prin a colecta cărți de chimie. Examinam problemele rezolvate în clasă și în diferite culegeri, apoi citeam informația teoretică necesară pentru soluționarea problemelor date. Îmi lua mult timp. Numai ambiția și marea pasiune pentru acest obiect m-au determinat să nu renunț”. Leonid Bibin a stabilit următoarele criterii de selectare a informației:

- nivelul științific al conținutului;
- volumul;
- modul accesibil de expunere;
- varietatea și calitatea informației propuse.

Profesorul trebuie să fie conștient de faptul că nu toți elevii se vor plasa pe locuri de frunte. Elevul A. Cartaleanu consideră că: „La olimpiadele republicane nu se pune problema *știi să rezolvi/nu știi să rezolvi*. Concursul se desfășoară între oameni cu o viteză diferită de lucru intelectual și cu o capacitate diferită de concentrare în situații critice, adică se pune, de fapt, întrebarea *Cît de repede poți să rezolvi?* De aceea, profesorul trebuie să ofere o consiliere nu numai academică, dar și psihologică, astfel ca elevul să-și focalizeze la maximum atenția asupra subiectelor propuse. Din experiența elevului Leonid Bibin, etapele de lucru cu subiectele de concurs pot fi următoarele:

- determinarea complexității fiecărui item;
- pătrunderea în conținutul itemului;
- elaborarea unui plan de realizare;
- repartizarea timpului necesar pentru rezolvarea fiecărui item;
- autoevaluarea rezultatelor obținute.

Un moment important în lucrul cu elevii echipei olimpice este analiza greșelilor și a dificultăților întâlnite în timpul concursului. Din conversațiile cu participanții pot fi menționate următoarele impedimente:

- timp limitat pentru realizarea subiectelor (folosirea irațională a timpului alocat).

După cum consideră Mihai Colun și Sergiu Chițanu, premiați la Olimpiada republicană de chimie în 2005, „dozarea corectă a timpului, folosirea lui rațională este una din cheile succesului la concurs”;

- imposibilitatea de a utiliza calculatorul.

Elevii cred că ar trebui admisă utilizarea calculatoarelor simple, ceea ce ar permite economisirea timpului necesar pentru rezolvarea problemelor și exercițiilor, „fiindcă scopul principal al olimpiadei la chimie nu este de a verifica cunoașterea efectuării operațiilor matematice în scris”;

- accesibilitatea literaturii de profil, colectarea informațiilor.

Remarcăm că profesorul constituie principala sursă de informație, ceea ce este insuficient. El ar trebui să fie consilier și coordonator în procesul de selectare a literaturii, iar elevul – să consulte cărțile existente în diferite biblioteci și informația de pe Internet;

- suprapunerea unor concursuri la diverse obiecte la nivel de municipiu și chiar republică, ceea ce îi pune pe elevi în situația de a alege între chimie și alte discipline.

Mulți membri ai echipei olimpice participă cu succes și la alte concursuri pe obiecte. De exemplu, A. Cartaleanu este deținătorul diplomei de gradul III la olimpiada republicană de limba română;

- imposibilitatea pregătirii practice adecvate din cauza lipsei reactivelor și utilajului de laborator.

La acest compartiment totul ține de posibilitățile și entuziasmul profesorului, deoarece liceul nu acordă suficienți bani pentru procurarea materialelor necesare.

În concluzie menționăm că:

- se impune colaborarea între profesorii-consilieri ai elevilor cu performanțe la olimpiadele municipale și republicane, în vederea schimbului de experiență;
- ar fi binevenită organizarea taberelor de vacanță (vară, toamnă, iarnă) pentru premianții la olimpiadele republicane, în baza rezultatelor olimpiadelor

și prin concurs pentru ceilalți elevi motivați;

- profesorii-consilieri reclamă lecții suplimentare pentru pregătirea individuală a elevilor, dar, conform planului-cadru, orele opționale se oferă doar în cazul creării unui grup de minimum 15 persoane. Acest moment constituie un obstacol în educarea elevilor cu performanțe.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Jude, I., *Psihologie școlară și optim educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. Stănescu. M. L., *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*, Iași, Editura Polirom, 2002.

Rita GODOROJA,

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

Iurie DRUȚĂ,

Liceul Teoretic „M.Eminescu”, Chișinău

Violeta DRUȚĂ,

Liceul Teoretic „M.Eminescu”, Chișinău.



Eudochia **BRAȘOVEANU**

Școala specială nr. 12, mun. Chișinău

Modele și forme de realizare a educației integrate

În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile învățământului de angajare într-o acțiune de restructurări profunde, menită a schimba grila de valori a educației în acord cu procesul de democratizare a societății.

În cadrul acestui proces, respectarea dreptului la educație pentru toți copiii și egalizarea șanselor lor de succes au reprezentat și continuă să reprezinte obiectivele esențiale. În contextul dat, apare necesitatea schimbării opticii asupra copiilor cu dizabilități pentru a le asigura o viață normală prin revizuirea atitudinilor față de acest segment al populației, renunțând la etichetări și oferindu-i șanse egale în vederea inserției socioprofesionale. Toate acestea sînt posibile în cazul în care cît mai mulți copii cu nevoi speciale vor fi integrați în școala de cultură generală.

Structurile educative de tip integrativ constituie o prezență familiară în numeroase țări: Olanda, Danemarca, Italia, Suedia, Spania, Marea Britanie ș.a., unde există o

tradiție a integrării, promovată prin intermediul legislației naționale. Politica educațională de implementare a educației integrate a pornit de la:

- Valorificarea experienței anterioare în domeniul asistenței și instruirii persoanelor cu cerințe speciale, dovedind un interes deosebit în identificarea unor strategii de politică socială și educațională adecvate.
- Implicarea și oferirea de către autoritățile publice centrale și locale a unor soluții concrete la problemele persoanelor cu nevoi speciale, colaborarea cu instituții sau reprezentanți ai societății civile, elaborarea în comun a proiectelor de legi sau a programelor de intervenție, identificarea resurselor și pregătirea specialiștilor pentru serviciile acordate acestor persoane.

Altfel spus, interesul și grija față de persoanele cu necesități speciale a devenit o politică de stat: fiecare cetățean este implicat și are responsabilitatea de a accepta și a respecta această categorie de oameni, valorizînd orice reușită a semenului aflat în dificultate. Analiza posibilităților de aplicare a strategiilor de integrare școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, pe plan mondial, a permis evidențierea unor modele generale care pot fi sintetizate astfel:

1. Modelul cooperării școlii speciale cu școala de cultură generală – în acest caz, ultima coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat durabil între profesorii celor două școli care vor experimenta și promova un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul lecțiilor, adaptând materialele și mijloacele de învățare, oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă.

Acest model, avînd avantajul de a valorifica resursele și experiențele celor două tipuri de școli, fără a necesita cheltuieli suplimentare, constituie totuși o formă restrînsă de integrare, deoarece elevul deficient își va continua activitatea extrașcolară în cadrul școlii speciale. De asemenea, profesorii școlii speciale beneficiază de posibilități de predare-învățare mult mai largi, pe cînd cei din școala de cultură generală nu posedă suficiente cunoștințe asupra multiplelor aspecte legate de nevoile și posibilitățile reale ale unui elev cu cerințe educative speciale. Există și alternativa înființării unor centre de zi (în incinta școlilor speciale) care să includă un număr anumit de copii deficienți, iar programul să cuprindă activități recuperatorii, compensatorii și de consolidare a cunoștințelor achiziționate la școală.

2. Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala de cultură generală presupune integrarea copiilor deficienți, facilitîndu-se, cu sprijinul cadrelor didactice și al specialiștilor din școala de cultură generală, o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de elevi. Acest model este criticat de unii specialiști, iar practica a demonstrat dificultatea aplicării unui asemenea program de integrare.

3. Modelul bazat pe amenajarea în școala de cultură generală a unui centru de instruire și resurse pentru copiii integrați individual. În acest caz, cadrul didactic care se ocupă cu elevii deficienți devine profesor de sprijin, desfășurînd activități atît în spațiul special amenajat cît și la ore.

4. Modelul itinerar favorizează integrarea unui număr mic (2-3) de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță de școală și care pot participa la activitățile acesteia sub supravegherea unui profesor itinerant (specialist în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficiență).

5. Modelul comun diferă de cel precedent prin faptul că profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit areal și le oferă servicii de sprijin, urmărește evoluția lor școlară, îi ajută pe părinți în alcătuirea programelor de învățare, colaborează cu profesorii școlii de cultură generală în care sînt integrați copiii și intervine atunci cînd apar probleme de învățare sau de adaptare la anumite cerințe școlare.

Formele de integrare vizează și durata prezenței copilului cu cerințe speciale în școală:

- *Forme de integrare totală* – elevul cu cerințe speciale își petrece în totalitate timpul la școala

de cultură generală, cu excepția programelor terapeutice (care, eventual, se pot desfășura în incinta aceleiași școli).

- *Forme de integrare parțială* – elevul cu cerințe speciale se află numai o parte din timp în școala obișnuită (asistă doar la anumite tipuri de activități sau la anumite discipline, restul timpului petrecîndu-l conform programului unei școli speciale, fie în spațiul ei, fie într-un centru de zi).
- *Integrare ocazională* – participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole etc.

Alături de modelele descrise mai sus, au existat și alte inițiative locale. Cîteva state europene sau nord-americe au testat noi modele și forme, înregistrînd rezultate foarte bune. Iată cîteva dintre ele:

1. Modelul „cascadă”, elaborat de B. R. Gearheart și lansat în 1974 în SUA, este structurat pe mai multe niveluri:

- *Nivelul 1* – clasă obișnuită, cu un instructor fără pregătire specială, căruia îi revine responsabilitatea depistării, evaluării și corectării dificultăților minore ale elevilor.
- *Nivelul 2* – clasă obișnuită cu servicii de sprijin prestate profesorului de cadre specializate în domeniu.
- *Nivelul 3* – se deosebește de nivelul 2 prin faptul că serviciile de sprijin specializate sînt adresate și elevilor care se confruntă cu dificultăți în învățare.
- *Nivelul 4* – clasă obișnuită, dar în anumite cazuri elevul cu deficiențe va urma împreună cu alți colegi aflați în aceeași situație un program de terapie și recuperare supervizat de specialiști în domeniu.
- *Nivelul 5* – clasă specială în școala de cultură generală, cu participarea copiilor deficienți la anumite activități alături de ceilalți elevi.
- *Nivelul 6* – școală specială (se renunță la ideea de integrare, copilul cu disabilități urmînd programul învățămîntului special).
- *Nivelul 7* – institutor la domiciliu sau aplicarea programului educativ și recuperator la domiciliul elevului cu cerințe speciale în cazul cînd acesta nu se poate deplasa la școală.

Modelul „cascadă” este centrat pe precădere pe copil și nu are în vedere condițiile generale și specifice ale procesului de inserție școlară (logistica programelor de integrare, modul de alocare a resurselor umane și materiale etc., elemente ce influențează decisiv reușita procesului). De aceea, cu timpul, s-a renunțat la respectivul model.

2. Modelul IGE (individually guided education), lansat de J.R. Armstrong în 1976, include șapte componente:

- *Componenta 1* – se referă la o structură existentă la nivelul unei circumscripții, cuprinzând reprezentanți ai comunității locale, cadre didactice, conducători de instituții școlare sau centre de educare și terapie, părinți, diverși specialiști. Această structură este responsabilă de: proiectarea, organizarea și evaluarea învățământului individualizat pentru grupe de 100-150 de elevi; desfășurarea activităților instructiv-educative; asigurarea condițiilor necesare și coordonarea integrării.
- *Componenta 2* – vizează proiectarea și aplicarea programelor de intervenție individualizate, structurate pe baza rezultatelor evaluării complexe a elevilor cu cerințe speciale integrați în unități școlare obișnuite. Această componentă începe cu stabilirea scopurilor și obiectivelor în proiectarea activităților didactice, alegerea modelelor și tehnicilor de lucru, selectarea și adaptarea conținuturilor și continuă cu derularea efectivă a fiecărei secvențe de instruire în clasă.
- *Componenta 3* – se referă la evaluarea achizițiilor școlare individuale și la reorganizarea activităților didactice din programul de intervenție individualizat.
- *Componenta 4* – are în vedere îmbunătățirea și perfecționarea materialului didactic folosit în unitățile școlare, favorizând astfel procesul instructiv în acord cu ritmul de lucru al elevilor.
- *Componenta 5* – urmărește stabilirea unei rețele de comunicare între familie, școală și comunitate.
- *Componenta 6* – vizează înființarea unei instanțe care să coordoneze sistemul IGE la nivel regional.
- *Componenta 7* – presupune proiectarea unor studii, cercetări în scopul ameliorării condițiilor de inserție a copiilor cu cerințe speciale în școală și comunitate.

Acest model pare a fi perfect, dar practica demonstrează dificultatea implementării lui datorită multitudinii instanțelor de decizie și a factorilor responsabili.

3. Modelul temporar al lui J. Hundert, elaborat în 1982, include trei faze:

- *Faza A* – pregătirea copilului cu cerințe speciale pentru integrare, evaluarea deficienței și a compatibilității copilului cu mediul de învățare, desfășurarea activităților de familiarizare cu climatul școlar etc.
- *Faza B* – formarea cadrelor didactice din școala de cultură generală; se referă atât la pregătirea profesională (metode și tehnici specifice de lucru cu elevii deficienți, proiectarea activității didactice în noile condiții etc.), cât și la pregătirea psihologică (pentru a accepta mai ușor schimbarea).

- *Faza C* – de tranziție; presupune aplicarea treptată a principiilor educației integrate (organizarea și dotarea claselor, adaptarea mijloacelor de învățământ, proiectarea și desfășurarea lecțiilor, selectarea și ajustarea conținuturilor, individualizarea procesului de învățare, utilizarea metodelor și tehnicilor interactive etc.).

Acest model, acceptat și aplicat cu succes în Occident, reclamă o anumită pregătire, atât din partea elevilor cât și din partea cadrelor didactice.

Este evident că nu există modele care să răspundă în totalitate nevoilor copiilor cu deficiențe integrați în învățământul general. În plus, apar probleme legate de contextul socioeconomic, de specificul sistemului de învățământ. Cu toate acestea, dreptul fiecărui copil de a avea șanse egale la educație este un argument forte în favoarea învățământului integrat.

După cum subliniază cercetătorii N. Malofeev și N. Bucun în lucrarea „Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe educative speciale” (Materialele simpozionului Internațional, Chișinău, 1997), Republica Moldova a purces la realizarea integrării persoanelor cu deficiențe cu 25-30 de ani mai târziu decât Europa Occidentală, deci în alte condiții socioculturale. În țările Europei Occidentale, inserția persoanelor cu CES a fost posibilă în rezultatul restructurării bazei organizaționale a învățământului special, sub influența tendinței de consolidare a sistemului de instituții speciale. Analiza comparativă a afinităților și deosebirilor în domeniul învățământului special permite evitarea greșelilor, experiența altor țări servind la modificarea și ameliorarea sistemului învățământului special.

În Republica Moldova, reformele din învățământul general se răsfrâng și asupra învățământului special, ca parte componentă a acestuia. Trecerea învățământului special la o etapă nouă va culmina cu crearea școlii integratoare.

Astăzi, în țara noastră, educația integrată se realizează foarte anevoios, datorită condițiilor socio-economice precare, dar și faptului că etapa precedentă de dezvoltare a învățământului special nu a fost finalizată. Școala generală nu este gata să primească copiii cu CES, profesorii nu posedă o pregătire adecvată, nu există utilaj pentru activitățile recuperatorii etc. Cu toate acestea, în școlile de cultură generală învață mulți copii cu deficiențe lejeră din simplul motiv că părinții nu doresc să-i dea la o școală specială. Cu ajutorul părinților și al profesorilor acești copii fac față lucrurilor.

Procesul integrării persoanelor cu dizabilități este susținut de numeroase organizații nonguvernamentale. Deși mulți copii cu CES, integrați în învățământul general, beneficiază de suport psihologic, pedagogic și medico-special din partea organizațiilor vizate, acest pas nu este suficient.

Insertia socială a copiilor cu CES din Republica Moldova va fi posibilă doar atunci când crearea unei baze conceptuale și realizarea practică a instruirii integrate va deveni o politică de stat.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Racu, A., *Învățământul special din Moldova: istorie și actualitate*, Chișinău, 1999.
2. Neamțu, C.; Gherguț, A., *Psihopedagogie specială – ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*, Iași, 2000.
3. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii de educație integrată*, Iași, 2001.
4. *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Reprezentanța specială UNICEF în România, București, 2001.



Aurica ȘRAM

Liceul "G. Călinescu", mun. Chișinău

*"Piatra nu speră să fie nimic altceva decât piatră.
Dar, colaborând, se alătură altor pietre și devine templu."*

(A. de Saint-Exupery)

Parteneriatul educațional, în esență, nu este o invenție a pedagogiei contemporane: elemente bine conturate ale acestui proces atestăm încă în operele filozofilor antici. Astfel, Platon, în „Politica”, a menționat necesitatea și însemnătatea unirii forțelor familiei, școlii și societății pentru educația unui cetățean adevărat.

Parteneriatul educațional reprezintă un concept complex ce reflectă o atitudine și o relație a agenților sociali antrenați în demersul educațional.

Ca atitudine, acesta presupune:

- acceptarea acțiunilor și influențelor educative;
- egalizarea șanselor în vederea participării la o acțiune educativă în comună.

Ca relație, parteneriatul educațional întrunește:

- comunicarea optimă între parteneri;
- colaborarea, sub diverse forme și modalități, orientată spre formarea personalității copilului;
- cooperarea în domeniul interrelațiilor și angajarea eforturilor pentru realizarea acțiunilor educative comune;
- interacțiunea și feedback-ul acceptat și realizat de toți partenerii.

În viziunea mai multor cercetători, parteneriatul educațional este o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului.

Parteneriatul educațional: gimnaziu-școală primară

Definit în literatura de specialitate drept un concept operațional, parteneriatul educațional constituie [1]:

- un angajament într-o acțiune comună negociată;
- un aport de resurse, schimbări, contacte, rețele asociate în termeni constructivi;
- un acord de colaborare mutuală între parteneri egali, care lucrează împreună pentru realizarea scopului vizat;
- un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, prin acțiuni coerente, începând cu definirea obiectivelor-cadru și repartizarea clară a responsabilităților și a procedeele de evaluare (într-un spațiu și timp delimitat).

Școala propagă și multiplică diverse modele educative, susținându-l pe cel familial și implicându-le activ pe cele sociale (ale comunității). Școala trebuie să cunoască toate instituțiile sociale de profil și să stabilească raporturi de colaborare cu ele, percepând parteneriatul ca un demers fundamentat pe relațiile profesor-profesor, profesor-învățător, profesor-elev, elev-elev și abia apoi pe cele cu părinții și întreaga comunitate.

Examinînd cu atenție Codul deontologic al parteneriatului inserat în Ghidul metodologic „Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional” [2], constatăm că acesta cuprinde „pașii” pe care i-am putea întreprinde pentru a obține un parteneriat gimnaziu-școală primară eficient, parteneriat ce permite consolidarea și unitatea acțiunilor educative.

Parteneriatul gimnaziu-școală primară ne-a preocupat întotdeauna și constituie un obiectiv strategic al întregului colectiv profesoral din liceul nostru. Din moment ce am observat la elevii claselor a V-a (mai cu seamă în primele luni ale anului de învățămînt) un anumit disconfort psihologic, iar în unele cazuri chiar și fizic, noi, profesorii, ne-am pus întrebarea: Ce se poate face ca trecerea elevilor de la treapta primară la cea gimnazială să fie cît mai facilă, să nu aibă un impact negativ asupra procesului de instruire și asupra stării psihice a copiilor? Se știe că este una din etapele de criză în dezvoltarea

personalității: schimbarea statutului social, amplificarea luptei pentru obținerea autonomiei, nevoia de identificare și apartenență la grup etc. Toate acestea sînt influențate foarte diferit de realitatea școlii: schimbarea anturajului prin interacționarea cu profesori de la diverse discipline, „amprenta personală” a acestora în respectarea cerințelor unice, deplasarea copiilor de la o sală de clasă la alta etc. Putem afirma cu certitudine că este nevoie de o colaborare asiduă, constructivă a cadrelor didactice de la toate treptele școlare, de a face cunoștință din timp cu viitorii elevi de gimnaziu, de a stabili cu ei relații, de a-i încuraja pentru colaborarea ulterioară.

La Liceul Teoretic „George Călinescu”, unde problema realizării parteneriatului este una de importanță majoră, am elaborat proiectul *Implementarea parteneriatului educațional la nivel de gimnaziu-școală primară la lecțiile de limba și literatura română*. Reieșind din scopul propus, am fixat obiectivele ce vor sta la baza activității profesorilor și învățătorilor în vederea atingerii rezultatelor dorite:

- schimbul de experiență între profesori și învățători vizînd procesul instructiv-educativ la lecțiile de limba și literatura română;
- formarea unor convingeri despre necesitatea unui parteneriat fructuos;
- înzestrarea elevilor cu trăsături atitudinal-comportamentale care să le permită stabilirea unor principii de colaborare cu semenii de la egal la egal;
- stimularea interesului de a manifesta un comportament civilizat în cadrul parteneriatului;
- facilitarea adaptării elevilor la ciclul gimnazial în cadrul lecțiilor de limba și literatura română realizate simultan în clasa a V-a sau a VI-a și clasa a III-a sau a IV-a;
- dezvoltarea capacității de acomodare și prevenirea comportamentului perturbator;
- sensibilizarea la talentul, interesele și nevoile elevilor.

Am ajuns la concluzia că acest gen de parteneriat va reuși să-și atingă scopul, dacă va provoca atît profesorul cît și învățătorul pentru instituirea unui “spirit de reciprocitate”, astfel încît eforturile să aibă semnificație pentru toți cei implicați și să includă acceptare, sensibilitate, elocvență, eficiență și competență profesională, toate îndreptate spre elev.

În același proiect am propus și anumite forme de cooperare profesor-învățător și elev la treapta gimnazială-elev din școala primară. Aceste forme de conlucrare capătă, după părerea noastră, valențe tot mai promițătoare:

- proiecte de lungă durată sau zilnice, care să se bazeze pe Curriculum (cl. a V-a sau a VI-a, a III-a sau a IV-a), cu participarea în comun la diverse activități (în cadrul lecțiilor de limba și literatura română sau extracurricular);
- consfătuiri ale profesorilor ce vor predă în clasa a V-a cu învățătorii claselor a IV-a;
- discuții ale profesorilor cu elevii claselor primare,

ale învățătorilor cu elevii claselor gimnaziale – pas important în procesul cunoașterii fiecărui elev în parte și adoptarea ulterioară a unui tratament individualizat;

- contactul direct dintre elevii claselor primare și gimnaziale în unele activități comune.

Optimizarea parteneriatului o vedem și în evaluarea sistematică a eficienței strategiilor didactice și a mijloacelor folosite pe parcursul întregului an școlar. Credem că este necesar să solicităm periodic un feedback din partea colegilor ca, în funcție de acesta, să fie adaptate/corectate practicile educaționale.

Pornind de la scopul și obiectivele Proiectului, au fost organizate lecții de limba și literatura română în clasele a V-a, cu participarea elevilor claselor a IV-a. Aceștia din urmă au făcut față cerințelor activităților, încercînd totodată și „haina” elevului de gimnaziu. Subiectele au fost alese în concordanță cu nivelul de pregătire al elevilor claselor a IV-a („Pronumele. Actualizare”, „Subiectul. Exerciții de consolidare”, „Legenda *Dragoș Vodă*” ș.a.). În cadrul lecțiilor de cooperare au fost aplicate diverse metode și tehnici: conversația euristică, citirea pe roluri, litația de idei, portretul chinezesc, litera în ambalaj etc. Ca forme au fost selectate lucrul în grup și instruirea reciprocă. Am observat că elevii clasei a IV-a se lăsau „conduși” de cei din clasa a V-a, iar cei din clasa a V-a conștientizau rolul de „frate mai mare” și-i ajutau pe colegii mai mici să se simtă ca acasă. Obiectivele operaționale au fost realizate cu succes, iar climatul psihologic din clasă vorbea despre influența benefică a lecțiilor asupra elevilor și despre valoarea lor cognitiv-educativă deosebită.

Despre orele de limba și literatura română în cadrul cărora s-au făcut pași concreți de implementare a parteneriatului educațional la nivel de gimnaziu-clase primare s-ar putea vorbi mult. Cred că exemplele prezentate sînt relevante, convingîndu-ne atît de posibilitatea cît și de necesitatea unor asemenea practici. Astfel, noi, profesorii, cărora ne revine rolul de „dirijori”, îi cunoaștem pe cei cu care vom avea de lucrat în anul următor. Învățătorii, la rîndul lor, pot oferi recomandări, în vederea creșterii performanțelor și pregătirii psihologice a elevilor ce vor trece de la o etapă de studii la alta.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de psihologie*, Editura Litera, Chișinău, 2000.
2. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*, Chișinău, 2002.
3. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educație (familie-școală-comunitate)*, Editura Aramis, București, 2004.
4. Cosmovici, A.; Iacob, L., *Psihologia școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
5. Mărgineanu, N., *Psihologia persoanei*, Editura Științifică, București, 1999.



Aliona DOSCA

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

O oră de curs netradițională

The lesson represents a basic form of teaching activity organization. In the present article we will make references to the untraditional types of lessons in the frame of universities, as follows: judicial-investigation lesson, press-conference lesson, debates lesson, competition lesson etc. We should propose the main goals, didactic strategies, the subjects and the importance of the lessons of this type. The untraditional lesson is an individual creation of the teacher. But it supposes a didactical risk because it can be unpredictable.

Lecția, în esența ei, reprezintă o formă de organizare a procesului instructiv-educativ. Încă în opera pedagogică a lui Comenius *lecția* este definită ca o activitate bine structurată, desfășurată sub conducerea cadrelor didactice într-un timp determinat, pentru însușirea unui volum de cunoștințe.

Practica pedagogică, la nivel preuniversitar, a stabilit următoarele tipuri de lecții:

- lecție combinată;
- lecție de comunicare (însușire a noilor cunoștințe);
- lecție de recapitulare (sistemizare a cunoștințelor);
- lecție de formare și consolidare a priceperilor și deprinderilor;
- lecție de verificare/apreciere a rezultatelor;
- lecție de laborator;
- lecție-excursie;
- lecție-lectură etc.

I. Lecție-investigație judiciară (proces judiciar)

Obiective de referință:

- a fixa cunoștințele și abilitățile achiziționate de studenți la orele de studiere a lexicului (limba străină) sau traducere specializată;
- a dezvolta capacități de investigație și spirit de observație;
- a dezvolta competențe de exprimare liberă în limba străină, utilizând vocabularul/glosarul terminologic respectiv;
- a forma cunoștințe în domeniul terminologiei juridice și a le aplica în discuții-însenări plenare (dezbateri juridice, procese penale, aplicarea culpei, dispoziție de condamnare, mandat de percheziție, ordin de arest ș.a.).

Etapa pregătitoare: Cu o săptămână înainte de desfășurarea activității, se desemnează „judecătorul” și „asesorii” care vor elabora subiectele supuse ulterior dezbaterii de către „echipele operative de anchetatori”.

Se formează „echipele operative de anchetatori” și „echipa de experți” (în componența ei sînt incluși 3-4 studenți).

În prezentul articol ne vom referi la două tipuri de ore de curs netradiționale, prin intermediul cărora poate fi asimilat vocabularul juridic în mediul universitar. Sperăm că modelele propuse vor facilita activitatea profesorului.

Cunoaștem din experiența didactică că un procedeu metodic eficient într-o grupă poate fi ineficient în alta, deoarece la selectarea și aplicarea tehnologiilor didactice se ține cont nu numai de conținutul materialului, ci și de o suită de factori cum ar fi: particularitățile individuale ale studenților, nivelul lor de pregătire, gradul de motivare pentru învățatură, capacitatea de a-și organiza rațional munca independentă, posibilitățile de informare, dotarea laboratorului etc.

Toate etapele actului didactic, indiferent de tipul orei de curs, trebuie să contribuie la realizarea obiectivelor de referință și operaționale (comportamentale și noncomportamentale), să asigure asimilarea de cunoștințe și formarea de abilități prevăzute de curriculumul în uz. De asemenea, secvențele principale ale orei de curs sînt interdependente și se completează reciproc. Aceste momente țin, în mare măsură, de metoda netradițională.

Ce reprezintă, așadar, o oră de curs netradițională?

În primul rînd, este o creație individuală a profesorului. Fiecare element al acesteia, indiferent de strategia aleasă, constituie un produs al fanteziei cadrului didactic, al măiestriei și competenței lui. Neobișnuită după structură și conținut, ora de curs netradițională presupune o anumită doză de risc didactic, fiindcă elementele noi comportă o notă de imprevizibil. De aceea, este necesar ca profesorul, în stadiul de pregătire, să manifeste chibzuință, inventivitate și meticulozitate, să ia în considerație capacitățile și rezultatele studenților.

Vom încerca în cele ce urmează să stabilim obiectivele de referință, strategiile didactice și cadrul de desfășurare a unei ore de curs ce ține de investigația judiciară și depistarea criminalului.

Alte roluri: avocat, procuror, judecător, judecător de instrucție, autorități de stat, asistenți juridici, experți referenți. Drept *subiecte ale „dezbaterii judiciare”* pot servi cazuri de:

- crimă la domiciliu
- violare fizică și morală a persoanei
- abuz în familie
- divorț și custodie
- tutelă și curatelă
- adopție și îngrijire socială etc.

Strategie didactică:

1. „Studentul-judecător” face un apel, în funcție de materialul studiat, prevăzut pentru fixare și sistematizare, adresându-se cu fraza „Fiți atenți, s-a săvârșit o infracțiune (o nedreptate, o fărâdelege...)! Justiția va decide de partea cui va fi dreptatea!”.
2. „Studentilor-anchetatori” li se propune să identifice:
 - Cine-i „pătimitul” și cine-i „inculpatul” („acuzatul”) infracțiunii și să motiveze de ce consideră astfel?
 - Ce a provocat comiterea infracțiunii?
 - Care-i pericolul social al infracțiunii și care ar fi căile posibile de combatere a ei?
1. „Echipele de anchetare” realizează investigația conform algoritmului propus de profesor sau de „comisia de experți” (algoritmul poate fi alcătuit și de echipă).
2. Echipele elaborează „procesele-verbale”, pe baza principiilor de opoziție și de apărare, și „rechizitoriul”.
3. „Judecătorul” și „asesorii” analizează procesele-verbale, apreciază și notează (după caz) rezultatele investigației. Anunță „sentința”.
4. „Echipa de experți” expune diverse căi de combatere sau prevenire a infracțiunilor în cauză. În dezbateri sînt antrenați toți studenții.
5. Profesorul generalizează cele recapitulate, apreciază și notează activitatea investigativă a studenților (aplicarea cunoștințelor în condiții neordinare).
6. Se anunță temele și sarcinile pentru studiul independent.

Notă: Va fi utilizat „Dicționarul de termeni juridici uzuali”, Ion Pitulescu, Editura Alex, București, 1996.

II. Lecție-depistare (a criminalului)

Se propune studenților dezlegarea unei crime, cu utilizarea termenilor juridici la tema „Criminalistica”. Rolurile sînt distribuite de către profesor din timp.

Strategie didactică: descoperirea dirijată

„Miercuri, 20.08.2002, la 10.00, în biroul său, a fost găsit corpul neînsuflețit al lui George Schmidt, în vîrstă de 32 de ani, șef de personal la firma germană „Schmidt und Co”, producătoare de lame de bărbierit. Victima a fost înjunghiată cu o lamă. Crima se presupune a fi comisă între orele 23.00 și 24-00 ale zilei precedente. Comisarul Matthew și asistentul Steineck efectuează investigarea cazului.”

Sînt suspectate persoanele:

- Heino Krummnagel – administratorul firmei, consumator de băuturi alcoolice. Nu-l suporta pe George Schmidt, deoarece era îndrăgostit de Sabine Möller, pe care o suspecta că ar fi avut o relație intimă cu victima. În data de 19.08.02, la 22.00, se afla în clădirea firmei servind alcool. Susține că ar fi văzut-o pe dna Werfel venind la 23.00, iar pe dl von Wiesen – la 22.30. După ora 23.00 a adormit. La 23.45 a auzit un strigăt și pași pe scară. El zice că de frică ar mai fi luat o înghițitură de șnaps, după care a adormit.
- Heinrich Wilhelm Friedrich Schmidt – tatăl victimei, proprietarul firmei, 63 de ani. Intenționează să se pensioneze și să predea conducerea firmei. Relația cu fiul nu era una reușită, considerîndu-l neglijent, neserios și dezaprobindu-i distracțiile, consumul excesiv de băuturi alcoolice. În opinia lui, locțiitorul directorului este foarte competent, iar secretara sa, d-ra Möller – foarte atractivă. El afirmă că pe data de 19.08 nu s-a prezentat la serviciu, a stat singur acasă. În ziua aceea nu și-a văzut fiul.
- Sabine Möller – secretara șefului, 30 de ani. Îl admira foarte mult pe George Schmidt. Nimeni nu știe cît de bine se cunoșteau. Șeful ei, tatăl celui ucis, nu a bănuțit vreodată că între ei ar exista o relație. În seara zilei de 19.08.02, la 19.00, ea a părăsit clădirea firmei și a revenit mai tîrziu, în jurul orei 22.00, pentru a se întîlni cu George Schmidt. S-au certat, după care el a amenințat-o cu despărțirea. Cînd părăsea furioasă clădirea, a văzut lumină în biroul d-nei Helga Werthel.
- Helga Werthel – secretara lui George Schmidt, 40 de ani, necăsătorită. A găsit cadavrul lui George Schmidt. Pe data de 18.08.02, la 20.00, a plecat de la serviciu. A revenit mai tîrziu, pe la ora 22.00. Biroul ei se află lîngă cel al lui George Schmidt. Susține că l-ar fi întîlnit pe șeful ei în acea seară. Fusese concediată cu o zi înainte. Nu-

l respecta pe George Schmidt, deoarece era nepoliticos cu ea. Este îndrăgostită de proprietarul firmei, de aceea o invidiază pe d-ra Sabine Möller pentru postul ei de secretară a acestuia.

- Franz von Wiesen – director adjunct, 45 de ani. Este conștiincios și devotat firmei. Vrea să producă impresie bună în fața șefului, își dorește să devină director, după pensionarea acestuia. Lucrează în firmă de 15 ani. Nu-l agreea pe decedat. Crede că acesta ar fi sustras bani de la firmă. Pe data de 19.08, la 21.00, a părăsit clădirea. După aceea ar fi stat singur acasă. O place pe d-ra Sabine Möller. Seara, la 22.30, l-a telefonat pe șef la domiciliu, dar nu i-a răspuns nimeni.

Întrebări reper pentru comisarul Mattew și asistentul Steineck:

- Cine era decedatul?
- Ce știi persoanele prezente despre el?
- Cine sînt persoanele suspectate?
- Unde erau persoanele suspectate în timpul comiterii crimei?
- Ar putea suspectii să-și demonstreze mărturiile?
- În ce relație erau persoanele suspectate cu decedatul?
- Cine este asasinul?

CONCLUZIE

Importanța și funcțiile de bază ale orei de curs netradiționale:

- Orientarea valorică a orei de curs
- Funcția evaluativă, instructivă, formativ-educativă, de reglare a procesului de învățămînt, de anticipare a rezultatelor etc.
- Dezvoltarea gîndirii critice (prin tehnicile „brainstorming”, „jigsaw”, „problematizarea”, „discuția colectivă”), a aptitudinilor și predispozițiilor native, a competențelor de comunicare juridică, a competențelor de traducere etc.

Posibilitățile de aplicare în procesul didactic a normelor, actelor și suportului documentar juridic sînt extrem de variate, depinzînd, în mare măsură, de creativitatea, ingeniozitatea și scopul vizat al profesorului.

Pistele pedagogice propuse și utilizarea lor adecvată asigură realizarea următoarelor obiective didactice:

- la nivel cognitiv – studenții relevă și tratează diferite informații situaționale de drept, compară prin intermediul traducerilor cadrul legislativ din Republica Moldova cu cel din alte țări;
- la nivel estetic – studenții se familiarizează cu mentalitatea și cultura unui stat de drept etc.

Competențele lingvistice presupun cunoașterea sistemului lingvistic al unei limbi străine la toate nivelurile comunicării: lexic, sintagmatică, lingvistică, terminologie, traductologie etc.

Sugestiile metodice prezentate vin să completeze noile principii de predare și se adresează în special profesorilor de limbi străine.

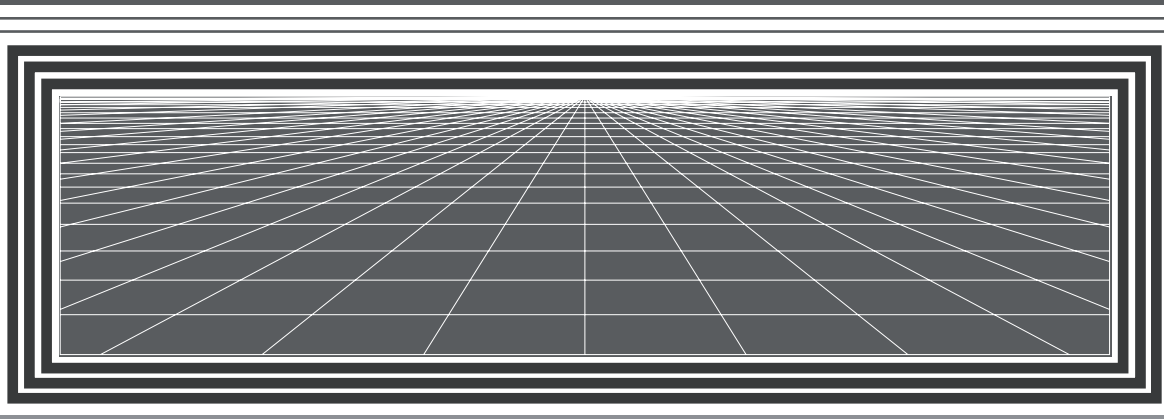
Statutul novator al profesorului de limbi străine în sistemul învățămîntului formativ și cel de moderator activ în procesul de predare-învățare a limbii străine îi va oferi libertate în toate activitățile și inițiativele metodicodidactice pe care le va întreprinde.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Pitulescu, I., *Dicționarul de termeni juridici uzuali*, Editura Alex, București, 1996.
2. Hanga, V., *Mic dicționar juridic*, Lumina Lex, București, 1999.
3. Ministerul Educației și Științei, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare. *Limbi Străine*. Curriculum școlar, Editura Dosoftei, Iași, 2000.
4. Suschtchinski, I., *Deutsch für Jurastudenten*. Verlag „GIS“, M., 2001.
5. Nicola, I., *Pedagogie generală*, EDP, București, 1994.
6. Cerghit, I., *Didactica*, EDP, București, 1994.
7. Nicola, I., *Teoria educației*, EDP, București, 1992.
8. Gondiu, E., *Pedagogie generală în prezentare grafică*, Editura Cartier, Chișinău, 1997.
9. Gondiu, E., *Didactica în prezentare grafică*, Editura Arc, Chișinău, 1997.
10. Gondiu, E., *Psihologia copilului și actul didactic*, Chișinău, 1994.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Valentin CIJACOVSKI
dr. conf. Mihail PRIGORSCHI



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Tatiana **CARTALEANU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

SMS, chat¹, forum – tehnici de comunicare în clasă

Utilizate și uzate pe parcursul anilor de gimnaziu, tehnicile cunoscute de evaluare a lecturii (prezentarea de carte, conferința, discuția de tip *panel*, acvariul, roata, cercul, dezbateră, pînza discuției, colțuri etc.) reclamă modificări în clasele de liceu. Pentru a aduce un suflu nou în realizarea discuțiilor ghidate, am recurs la adaptarea unor modalități de comunicare foarte populare printre adolescenți: *SMS*, *CHAT*, *FORUM*. Condiția strictă pe care o respectăm în aceste situații este că toată activitatea se desfășoară în scris, de parcă ne-am afla la distanță unul de celălalt, avînd în față un telefon sau un calculator; prin urmare, ne șlefuiim un stil lapidar-laconic de comunicare și sintem atenți la felul cum scriem.

Aplicăm aceste tehnici atît pentru a crea oportunități de discuție asupra textelor din lista de lecturi obligatorii, cît și pentru cele doar recomandate. E adevărat că, prinzînd gustul lecturii „de plăcere,” și liceenii din clasele cu profil real au astfel ocazia de a se familiariza cu marea literatură universală și de a recepta la alt nivel literatura română.

SMS-ul îl aplicăm atunci cînd obiectivul nostru este de a monitoriza desfășurarea lecturii unei cărți recomandate. Bunăoară, la începutul semestrului II, am fixat ca dată de discuție a lecturii extracurriculare ziua de 1 martie, am propus cîteva titluri și, peste un timp, am remarcat că majoritatea elevilor citesc, aproape concomitent, romanul lui Paulo Coelho *Alchimistul* (carte

care i-a motivat pe mulți dintre ei să caute și alte romane ale acestui autor). Pe la mijlocul lunii februarie, am rezervat 10 minute dintr-o lecție pentru a-i lăsa să-și scrie SMS-uri (la nivel de *reacție a cititorului*) despre acest roman sau să adreseze o întrebare, dar fără a utiliza telefoanele: mesajele erau așternute pe foi A4, cu litere de dimensiuni lizibile, și afișate pe tablă. Respectînd întru totul „rigorile speciei”, textul trebuia să arate ca un mesaj telefonic, doar că în loc de numărul apelat se nota numele colegului, iar cel care primea mesajul îl citea și răspundea, afișînd foaia alături. Se derulează în felul acesta cîteva dialoguri, dar cel ce vrea să se implice în discuție nu poate să se strecoare într-un dialog străin, trebuie să-l inițieze pe al său. După spargerea gheții, comunicarea s-a desfășurat cu participarea tuturor celor care citeau sau deja citiseră romanul, ideile nu erau reluate, se discuta în profunzime și în cunoștință de text.

Cînd se trece la altă activitate, fiecare își ia mesajele primite (este curios să se facă și topul: cine a reușit să scrie și să trimită mai multe mesaje). Cu certitudine, discuția continuă deja oral la recreație, de aceea este mai convenabil să rezervăm tehnicile descrise ultimul segment al lecției.

Această procedură motivațională a garantat ca, la data de 1 martie, toți să fi citit cartea respectivă și astfel să se poată proiecta o discuție de tip *panel* de două ore despre motive și probleme, parabole și simboluri, despre tot ce au mai desprins elevii de 16-17 ani din paginile acestui roman. Un eseu meditativ în baza oricărui enunț extras *manu propria* din text a încheiat activitatea.

Chat-ul se va desfășura ca o discuție de durată mai mare, însă nu pentru toată ora. Subiectul abordat poate fi formulat de către profesor (și cunoscut în prealabil elevilor) sau ales dintre propunerile înaintate de dîșii.

Atunci cînd studiul romanului lui Marin Preda *Moromeții*, proiectat în clasa a X-a la unitatea de conținut

¹ Chat – programe care permit conversațiile on-line cu transmitere aproape instantanee a mesajelor; conversațiile propriu-zise.

romanul, s-a încheiat, elevii vor fi lăsați să-și exprime sentimentele în raport cu textul citit. Formula la care se realizează discuția nu este *Ce știți despre ...?*, *Ce a afirmat critica literară cu privire la ...?*, ci *Ce sentimente ți-au inspirat personajele romanului?*

Algoritmul de organizare este simplu:

- Fiecare elev face afirmații și declarații, de parcă s-ar afla în fața unei tastiere de calculator, iar tabla este ecranul acestuia (ceea ce vrea să spună sau să întrebe scrie pe foi A4, cu litere de dimensiuni lizibile).
- Se alege un moderator, care are dreptul de a suspenda mesajele ce nu se referă la temă (atunci când comunicarea e reală, în rețea – moderatorul suspendă și mesajele cu injurii și obscenități, dar nu credem că ni se poate întâmpla și în clasă).
- Mesajele se afișează în ordinea elaborării, astfel se urmărește consecutivitatea gândurilor și – mai ales – evoluția de la afirmații simple și simpliste la observații profunde, la interpretări și analize detaliate, la sinteze și evaluări. Pe parcurs elevii iau notițe.
- Pentru că toți își semnează mesajele (dacă respectăm rigorile jocului – fiecare își alege un pseudonim), unele dintre acestea pot fi adresate cuiva concret, conținând și formula de adresare.
- Atunci când timpul rezervat discuției a expirat, profesorul se interesează dacă toată lumea este de acord să se suspende scrierea de mesaje; dacă elevii sînt încă atrași de plăcerea comunicării, le mai acordăm timp.
- Când comunicarea în scris s-a încheiat, începe evaluarea și trierea ideilor: constatăm care afirmație/declarație a provocat mai mulți *chat-îști*; urmărim lanțul de mesaje și comentăm felul de a aborda o problemă atît de delicată cum este cea a emoțiilor în raport cu un text și personajele lui.

Aducem ca exemplu o serie de mesaje:

- *Adrian*: Am avut un sentiment de milă față de Catrina, pe care nu o înțeleg și nu o ascultă nici fiii vitregi, nici propriile fete.
- *Ecaterina*: Adrian, crezi că Guica este vinovată de aceste neînțelegeri sau Catrina nu știe să comunice cu ei?
- *Alexandru*: Cine a rămas cu impresia că Ilie nu face nici un efort pentru a îmbunătăți relațiile dintre băieții mai mari și mama vitregă?
- *Rodica*: Ați simțit, din roman, că și altcineva o privește cu milă pe Catrina?
- *Victor*: Și eu am avut un sentiment de milă față de Catrina, dar nu-mi este simpatică. Ilie însă e o personalitate, chiar dacă nu ne place cum procedează.
- *Profesorul*: Analiza relațiilor sale cu tatăl Marin Preda o va face în *Viața ca o pradă*, citiți-l, e pentru vîrsta voastră!

- *Irina*: Cei mai omenoși mi s-au părut Polina și Birică, dar numai în raport cu celălalt; cu tatăl său Polina este necruțătoare ...
- *Adrian*: Nicolae e cel care o compătimește pe maică-sa, însă și el inspiră compasiune. Se pare că toți se urăsc sau sînt indiferenți ... ș.a.m.d.

Faptul că toate afirmațiile se păstrează (contracarînd urmările a ceea ce sugerau latinii cu *Verba volant* ...), că ele se află în fața noastră pe “ecranul” tablei asigură ordonarea ideilor și îi ajută pe elevi în luarea de notițe. În calitatea lor de cititori, elevii își exprimă și își împărtășesc impresiile de lectură, pentru ca ulterior chiar să caute *Viața ca o pradă*, *Marele singuratic* sau *Delirul*.

La încheierea *chat*-ului, este important să generalizăm cum s-a desfășurat, cum s-au simțit elevii și – chiar dacă nu oferim cu dărnicie note pentru “*Ai fost activ!*” – să-i remarcăm pe cei care au întreținut discuția.

Forumul este o discuție în rețea, asemănătoare cu *chat*-ul, însă subiectul abordat se ramifică în teme și subteme, clasificarea făcînd-o participanții înșiși. Mesajele pot fi mai lungi. O asemenea discuție ne-ar putea ajuta să pornim din loc teme și subiecte generale, mai dificile uneori — bunăoară, la prima oră de literatură în orice clasă de liceu, am putea lansa o întrebare: *De ce se scrie și se citește literatură artistică?*

Desfășurîndu-se tehnic similar celor de mai sus, comunicarea în *forum* admite o extindere pe orizontală (orice idee nouă începe o coloană de foi) și una pe verticală (raliindu-mă la o idee, sprijinind-o, îmi afișez foaia în acea coloană). Atunci când punem în discuție un subiect dificil, am putea să-i ajutăm pe elevi la etapa de start prin aplicarea unor tehnici gen *brainstorming*, *GPP*, *brainwriting*, *clustering*, prin afișarea unor aforisme sau citate care consună cu tema.

La fel, putem porni de la un singur citat, pe care îl analizăm în detaliu:

“Părinții promovează, în raport cu copiii, o pedagogie sălbatică”, afirmă Eugen Simion cu privire la romanul *Moromeșii*.

Ce credeți voi despre preceptele pedagogice ale *Moromeșilor*?

Elevul 1: Cred că nu există nici un fel de pedagogie, tot ce ține de educație e lăsat în voia sorții.

Elevul 2: De acord, pentru că bătaia este principala metodă educativă în roman.

Elevul 3: Nici la școală comportamentul nu este diferit.

Elevul 4: Nici la pregătirea premilitară.

Elevul 3: Nicolae e bolnav de friguri, dar nimeni nu-și face griji.

Elevul 5: Ceva se va mișca în sufletul tatălui la serbare, cînd îl va vedea căzînd pe scenă.

Elevul 4: Nu toți părinții sînt la fel: cît de frumos vorbește Țugurlan cu copilul său!

Elevul 2: Și în familia lui Birică sînt relații umane.

Elevul 3: Pentru că sînt săraci.

Elevul 5: Dar și Traian Pisciă e sărac, însă neghiob!!!

Elevul 3: Sînt puțini cei care apreciază studiile, deși ne aflăm aproape de mijlocul secolului XX.

Elevul 2: Cînd Boțoghină vinde pămîntul, se gîndește s-o dea la studii pe Irina.

Elevul 5: Mama îl sprijină pe Nicolae pentru că e slab fizic, nu poate lucra în rînd cu frații.

Suspendăm aici citarea, pentru că nu modelele au constituit scopul acestor notițe. Intenția noastră a fost

să deplasăm un pic accentul discuțiilor în baza lecturii, făcînd din ele o punte de trecere de la oral la scris, deoarece, în finalul studiilor sale liceale, elevul trebuie să facă dovada unor competențe de comunicare scrisă. Dacă asemenea exerciții nu vor fi sporadice, dacă ele vor deveni un instrument de lucru, în plen și în echipe, atunci – singur în fața foii imaculate pentru eseu – elevul le utilizează ca să-și adune și organizeze gîndurile, ca să producă un text de calitate.



Eliza DULAMĂ

Universitatea "Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Explicația – metodă didactică fundamentală asociată utilizării desenelor schematice la lecțiile de geografie

Explicația este o metodă didactică tradițională, frecvent utilizată de către profesori. Pentru creșterea calității predării și învățării, interesează răspunsul la cîteva întrebări: *În ce situații educative explicația, ca metodă didactică, are cea mai mare eficiență, comparativ cu celelalte? Ce elemente de conținut se pretează pentru utilizarea ei? Ce procedee didactice îi pot fi integrate? Prin ce mijloace de învățămînt sporește eficiența sa? De ce este important ca profesorul și elevii să folosească explicația științifică în procesul de cunoaștere a realității?* Ne vom exprima opiniile pe baza studierii surselor bibliografice, a observațiilor realizate în activitatea cu elevii/studentii și pe baza experimentelor didactice efectuate.

1. CONCEPTUL DE EXPLICAȚIE DIDACTICĂ

Explicația este o metodă didactică expozitivă prin care se prezintă un conținut științific într-o succesiune logică, adică se reconstituie traseul cauză-desfășurare-efect al unui fenomen, proces, fapt/grup de fapte geografice (Dulamă, 2001 a, p. 33). Pentru a trece de la descrierea empirică a producerii unui fenomen – mod specific de abordare în multe manuale școlare –, la explicația științifică a acestuia, se impune clarificarea mai multor aspecte: localizarea în spațiu și timp a fenomenului; prezentarea desfășurării în ordinea cronologică a etapelor; identificarea cauzelor, condițiilor, factorilor implicați și a consecințelor (Dulamă, 2001 (b), 59-50). În situațiile educative în care se abordează fenomene naturale sau socioeconomice, profesorul și elevii își vor focaliza atenția asupra următoarelor aspecte:

- *Analizarea fenomenului/procesului (Cum se produce?)* Se realizează prin: descompunerea întregului în componente, caracterizarea fiecărei componente, identificarea relațiilor dintre componente/dintre componente și întreg. Prin analiză sînt identificate etapele succesive în producerea fenomenului fie prin observarea manifestării acestuia în realitate, fie pe baza unui suport grafic, fotografic sau cartografic.
- *Spațiul în care se produce fenomenul (Unde?)*. Fiecare fenomen se produce într-un anumit loc, iar prin explicație se precizează poziția geografică, dimensiunile și limitele spațiului în care se produce, geosferele afectate etc. și se argumentează de ce acesta are respectiva extindere spațială.
- *Timpul (Cînd?)*. Se precizează:
 - *momentul* producerii fenomenului – dacă starea descrisă este actuală, trecută sau viitoare;
 - *durata* – intervalul de timp între momentul în care începe fenomenul și momentul în care se sfîrșește; pentru stabilirea duratei se utilizează unități de măsurare a timpului: secunda, minutul, ora, ziua, luna, anul etc.;
 - *frecvența* – mărimea care indică de cîte ori se produce un fenomen într-o unitate de timp;
 - *perioada* – intervalul de timp după care se repetă un fenomen, reproducîndu-se consecutiv valorile unei mărimi caracteristice aceluia fenomen.
- *Cauza (De ce?)* este un fenomen/un complex de fenomene care precedă și, în anumite condiții, provoacă apariția altui fenomen, denumit *efect*, servind ca punct de plecare. Cauzarea este relația între două evenimente/stări de lucruri ce constă în producerea unuia (uneia) de către celălalt

(cealaltă). În explicație se precizează forța/forțele, agentul/agenții, factorul/factorii care determină producerea fenomenului și obiectele din realitate asupra cărora se acționează. Se specifică dacă este o cauză permanentă sau temporară (acționează numai în anumite condiții). În general, forma obiectelor, manifestarea exterioară a fenomenelor sau proceselor, derularea faptelor și efectele sînt vizibile, cauzele însă sînt ascunse.

- *Condițiile* sînt fapte sau împrejurări de care depinde apariția unui fenomen sau care influențează desfășurarea unei acțiuni, pe care o poate frîna, stimula sau stopa. Condițiile influențează calitativ și cantitativ fenomenul.
- *Efectele* sînt fenomene care rezultă în mod necesar dintr-o anumită cauză, fiind într-o legătură indestructibilă cu aceasta. Un efect poate fi cauză pentru alt fenomen.

Prin explicație se pătrunde de la forma sau manifestarea exterioară a obiectelor sau proceselor la esența lor; se dezvăluie factorii care determină existența sau producerea lor, relațiile dintre elemente, principii și legi; se edifică teoriile cu nivel înalt de abstractizare. Prin explicație se formează *raționamentul geografic*, adică „facultatea de a gîndi corect și de a stabili relații riguroase, de a descoperi raporturi logice în distribuția spațială a fenomenelor” (Brunet, R., Ferras, R., Thery, H., 1993, p. 375).

2. TIPURI DE EXPLICAȚII DIDACTICE

După tipul de raționament utilizat, există mai multe tipuri de explicații didactice (Dulamă, 1996, p. 80-81).

- În *explicația inductivă* se pornește de la cazuri particulare spre general, adică de la concret (fapte, obiecte sau fenomene reale) spre abstract (concepte, legi, teorii). Punctul de plecare îl constituie un rezultat vizibil, a cărui cauză va fi identificată prin raționament inductiv, prin explorări mintale, prin folosirea operațiilor logice (comparația, analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea) sau în mod experimental prin observații, măsurători și determinări pentru a ajunge la generalizări (concluzii) științifice (concepte, idei, definiții, teze, metode de calcul etc.).
- În *explicația deductivă* se folosește raționamentul deductiv, care acționează de la general spre particular, de la general spre concretul logic, de la cunoștințe cu grad mare de generalitate la cunoștințe cu grad de generalitate mai restrîns. Explicația deductivă este o explorare mintală bazată pe strategie algoritmică, iar generalizările și adevărurile descoperite sînt rezultatul raționamentelor deductive care trebuie verificate prin experimente.
- În *explicația analogică* se folosește asemănarea și transferul de informație. Raționamentul analogic arată că, dacă un obiect, fenomen sau sistem se

definește prin n caracteristici (de exemplu a, b, c, d), iar unui alt obiect, fenomen sau sistem i se recunosc doar trei caracteristici (de exemplu a, b, c), atunci se poate deduce că acesta are și caracteristica a patra (d). Explicația analogică este probabilă, nu oferă certitudini asupra adevărului stabilit, ea ajută la emiterea unor ipoteze plauzibile care satisfac doar temporar cunoașterea. Explicația analogică necesită verificare experimentală sau practică (Vărzaru & Doicin, 2004).

În explicația analogică se compară două obiecte, fenomene, procese sau fapte similare pentru a descoperi asemănările și deosebiriile dintre ele cu scopul de a conchide că unele proprietăți identificate la un caz sînt caracteristice și celui de-al doilea. Prin compararea proceselor actuale și a rezultatelor lor cu rezultatul proceselor mai vechi sau prin compararea proceselor de același fel de pe întreaga suprafață a planetei se reconstituie evoluția proceselor și se pot realiza prognoze. Explicația analogică se utilizează în studiul unor țări, al unor regiuni, dar și al unor sisteme mai puțin extinse.

- În *explicația ipotetică* se pornește de la o întrebare ipotetică, de la ipoteză sau supoziție: *Ce s-ar întîmpla dacă ...?* Se presupune că se produce un anumit fenomen care va constitui cauza altor fenomene.

3. CORELAȚII ÎNTRE CONȚINUT ȘI METODA EXPLICAȚIEI

În conținutul lecțiilor din manualele școlare se identifică diferite tipuri de texte (narrative, informative, descriptive, explicative etc.), fiecare avînd caracteristici specifice. Pentru explicație se alege un conținut accesibil elevilor, care se pretează la desprinderea cu ușurință a ceea ce este caracteristic și tipic. Un text în care se explică științific un fenomen ar trebui să conțină toate răspunsurile la întrebările precizate anterior (2) și, pentru a înțelege acel conținut, textul ar trebui să satisfacă anumite cerințe: să fie adaptat nivelului de cunoaștere al elevilor; să fie exprimat într-un limbaj adecvat; să fie coerent și corect din punct de vedere științific (Dulamă, 2004, p. 110).

Exemplu: *Acțiunea curenților magmatici*. În mantaua superioară se formează circuite de curenți magmatici. Ramurile ascendente ale acestora, prin presiunea exercitată asupra scoarței, produc rupturi în toată grosimea ei. Prin venirea continuă a magmelor spre suprafață, se produc fracturi și prăbușiri care măresc aceste despiciături ale scoarței denumite *rifturi*. Pe măsură ce din mantaua superioară ies mereu magme (prin răcire, *lave*), acestea se întăresc de o parte și de alta a riftului, determinînd depărtarea treptată a marginilor riftului, pentru a face loc unor noi lave spre suprafață. În felul acesta, se formează o nouă crustă oceanică” (Ionașcu, J., Dumitru, D., 1995, p. 30).

Acest text este *inaccesibil elevilor din clasa a V-a*, deoarece este incoerent, conține afirmații eronate (lavele

sînt magme întărite; depărtarea marginilor riftului se datorează faptului că magmele se întăresc de o parte și de alta a riftului), concepte incomplet definite (despicături ale scoarței, denumite *rifturi*). Elevii nu înțeleg: de ce se formează circuitele de curenți magmatici; de ce ramurile ascendente ale curenților exercită presiune asupra scoarței și produc fracturi; cum se îndepărtează marginile riftului prin întărirea magmelor de o parte și de alta a lui; cum se formează crusta oceanică etc. (Dulamă, 2004, p. 110).

Pentru ca *mesajul să fie accesibil elevilor din clasa a V-a, profesorul are obligația deontologică de a reformula textul*: „Cunoscînd că temperatura crește spre interiorul Pămîntului, în manta temperaturile sînt mai mari în partea inferioară decît în partea superioară. Din această cauză, materia mai fierbinte devine mai fluidă, mai ușoară, cu presiune mare și se ridică în anumite locuri spre suprafață sub forma unor curenți magmatici. Aceștia încălzesc scoarța terestră, o topesc și creează o fractură profundă prin care magma iese la suprafață. Această fractură profundă în scoarța terestră prin care iese magma se numește *rift*. Materia topită curge pe marginile riftului, se răcește, se întărește și formează în timp îndelungat *platouri* sau *munți vulcani subacvatici*. Materia topită care nu reușește să iasă la suprafață prin rift, se deplasează lateral pe sub plăci, împingîndu-le în direcții opuse. Prin împingerea laterală a plăcilor, riftul se lărgeste permițînd magmei să iasă în continuare din manta, iar prin materia consolidată lateral suprafața fundului oceanic se mărește...” (Dulamă, 2004, p. 110).

Pentru înțelegerea acestui conținut, elevii trebuie să dețină în structura cognitivă conceptele: manta, scoarță terestră, placă terestră, magmă, presiune, curent magmatic (*cunoștințe anterioare*). Pentru accesibilizarea conținutului, explicația este efectuată pe un/printr-un *desen schematic*. Pentru a percepe mecanismul formării curenților magmatici, se pot utiliza *fapte generice*: ridicarea uleiului deasupra apei fiindcă este mai ușor; ridicarea vaporilor de apă într-o oală în care fierbe apă, deoarece vaporii sînt mai ușori și se creează presiune mare în interiorul lichidului. Profesorul face mesajul accesibil elevilor prin utilizarea unor *cuvinte cunoscute* de ei, prin *transmiterea lentă, fără grabă, a unor propoziții scurte*, care pot fi înțelese instantaneu. Gradul de înțelegere a cunoștințelor de crește, dacă profesorul, în loc să explice, pune întrebări la care elevii vor deduce răspunsurile pe baza desenului, a faptelor generice, prin raționamente, comparații, deci, printr-un efort de gîndire.

4. SITUAȚII DE ÎNVĂȚARE BAZATE PE METODA EXPLICAȚIEI ȘI REALIZAREA DESENELOR SCHEMATICE

În cele ce urmează se prezintă situații de învățare în care explicația este metoda didactică fundamentală și căreia îi sînt asociate diverse procedee și materiale didactice. Pentru creșterea calității învățării se face apel

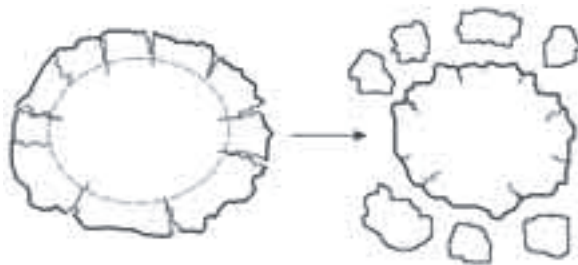
la învățare individuală și la învățare prin cooperare, la învățare implicită și la învățare explicită, la învățare strategică, la învățare directă și la cea mediată.

- **Situație educativă** de formare a reprezentărilor și de dobîndire a conceptelor (M. Ștefan, 2003) prin **explicație inductivă pe baza imaginilor și a desenelor schematice**

Obiectiv operațional: să explice dezagregarea rocilor pe baza imaginilor și a desenelor schematice

- Observați în imagine dunele de nisip. Cum credeți că s-a format această cantitate imensă de nisip?
- Observați această bucată de granit. În deșerturile tropicale în timpul zilei temperatura este adesea mai mare de 40°C, iar noaptea coboară la 5°C. Ziua rocile se încălzesc și se dilată, iar noaptea se răcesc și se contractă. Răcirea se produce de la exterior spre interior. Stratul exterior al rocii fiind contractat, nu va putea cuprinde mijlocul rocii, cald și dilatat și se va fisura. Aceste procese care se repetă zilnic determină dezagregarea rocilor, adică sfărîmarea lor în bucăți mai mari sau mai mici, fără schimbarea compoziției chimice.

Fig. 1. Dezagregarea rocilor



Un alt factor care condiționează dezagregarea este compoziția mineralogică a rocilor. O rocă este alcătuită dintr-o combinație de minerale. Fiecare mineral, avînd alt coeficient de dilatație, reacționează la variația temperaturii diferit de celelalte minerale, determinînd tensiuni ce vor provoca dezagregarea rocii. Dacă dezagregarea ajunge pînă la mineralele componente (*dezagregare granulară*), se formează *arene* (exemplu: dezagregarea granitului în cuarț, feldspat și mică).

Fig. 2. Structura unei roci (Grigorescu, Anastasiu, Șeclăman, 1993)

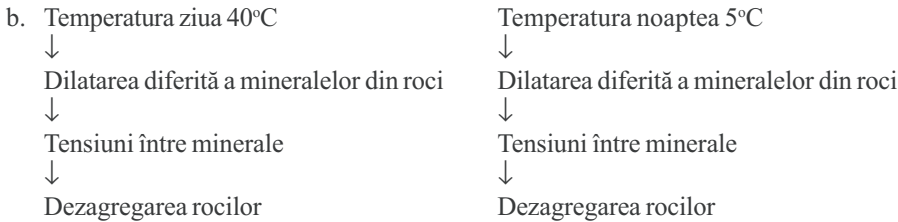


Pentru asigurarea și verificarea înțelegerii procesului de către elevi și pentru fixarea cunoștințelor, se adresează următoarele întrebări:

- Care este cauza dezagregării rocilor în deșerturi? (Amplitudinea termică mare de la zi la noapte)
- Ce efecte are această amplitudine? (Dilatarea și contractarea repetată a rocilor, exfolierea, dezagregarea rocilor)

Pentru organizarea mentală a cunoștințelor elevilor se elaborează pe tablă și în caiete o **schemă logică liniară de tip cauză-efect, organizată orizontal (a) sau vertical (b)**:

- a. Temperatura ziua 40°C → Încălzirea și dilatarea rocilor → Temperatura noaptea 5°C → Răcirea și contractarea rocilor de la exterior spre interior → Fisurarea stratului exterior al rocii și desprinderea lui (exfoliere)



Pentru ca elevii să conștientizeze faptul că dezagregarea este un proces actual care se desfășoară și în zona temperată se analizează rezultatul acestui proces observat în munți.

- Examinați rocile sfărâmate de la baza versanților din munții din zona temperată. Cum credeți că s-au sfărâmat acestea? (Ipoteze: prin îngheț-dezgheț; prin dilatare-contractare; prin cădere)
- Rocile se fisurează prin dilatare și contractare. Apa care pătrunde în fisurile rocilor îngheață, se dilată, determină lărgirea fisurilor și desprinderea unor bucăți din rocă. Fragmentele de rocă rezultate prin dezagregare și acumulare se numesc grohotișuri. Acestea se acumulează pe suprafețe cu înclinare mică situate pe versanți și la baza lor. În concluzie, în zonele reci și temperate, în cele cu climat alpin și subalpin dezagregarea rocilor este determinată și de fenomenele de îngheț și dezgheț.
- Ce factori credeți că amplifică dezagregarea rocilor? (...)
- Procesul de dezagregare este amplificat în mai multe condiții: amplitudine termică mare, frecvența amplitudinilor termice mari, numărul mare de minerale componente ale rocilor, dimensiunea mică a cristalelor din roci etc.
- **Situație de învățare prin receptare** (M. Ștefan, 2003) bazată pe **explicație ipotetică efectuată de profesor**

Obiectiv operațional: să explice importanța stratului de ozon pentru Pământ

- Ce s-ar întâmpla dacă ar dispărea stratul de ozon din atmosferă?
- Ozonul (O₃), stare alotropică a oxigenului, reține o mare parte din radiațiile ultraviolete venite de la Soare. Dacă radiațiile ultraviolete ar fi în cantitate mai mare, ar distruge toate organismele de pe suprafața uscatului. Viețuitoarele s-au dezvoltat

pe continente numai după apariția stratului protector de ozon, care constituie un filtru pentru unele radiații.

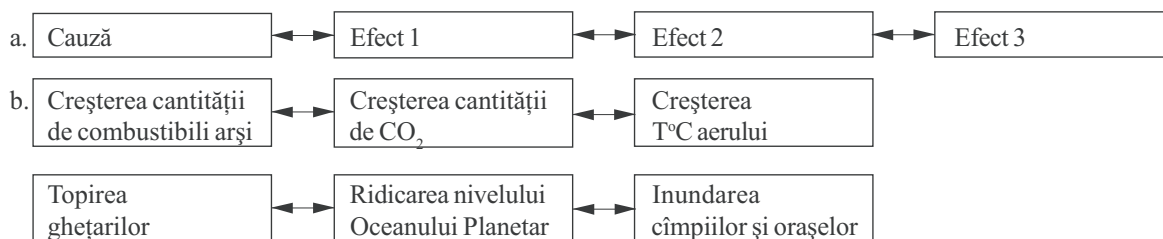
- **Situație de învățare prin descoperire** (M. Ștefan, 2003) bazată pe **explicație ipotetică efectuată de elevi, ghidată prin întrebările profesorului**

Obiectiv operațional: să explice efectul de seră prin realizarea unor raționamente, ca reacție la întrebările profesorului

- Ce s-ar întâmpla, dacă ar crește cantitatea de combustibili arși? (Creșterea cantității de combustibili arși ar determina creșterea cantității de dioxid de carbon din atmosferă, ca rezultat al arderii).
- Ce s-ar întâmpla dacă ar crește cantitatea de dioxid din atmosferă? (*Dacă* ar crește cantitatea de dioxid din atmosferă, *atunci* s-ar acumula o cantitate mai mare de energie calorică venită dinspre Pământ *deoarece* dioxidul de carbon are proprietatea de a reține această energie).
- Dacă s-ar acumula o cantitate mai mare de energie în atmosferă ce s-ar întâmpla? (*Dacă* s-ar acumula o cantitate mai mare de energie în atmosferă, *atunci* temperatura aerului ar crește, *deoarece* aceasta nu s-ar pierde în spațiul cosmic fiind reținută de dioxidul de carbon, care are un rol similar celui al sticlei de seră).
- Dacă temperatura aerului ar crește mai mult ce s-ar întâmpla? (*Dacă* temperatura aerului ar crește, *atunci* ghețarii s-ar topi).
- Dacă ghețarii s-ar topi ce s-ar întâmpla? (*Dacă* ghețarii s-ar topi, *atunci* ar crește nivelul oceanului planetar).
- Dacă ar crește nivelul oceanului planetar cu câțiva metri ce s-ar întâmpla? (*Dacă* nivelul oceanului planetar ar crește cu câțiva metri, *atunci* ar fi inundate suprafețe mari de câmpie, orașe etc.)

În acest exemplu se observă cum fiecare fenomen

constituie cauză pentru alt fenomen, determinînd un lanț de fenomene. Profesorul va realiza pe tablă un *model de schemă* (a) pe baza căruia elevii vor elabora în caiete schema lanțului de procese concrete explicat (b) (Mayer, 2004), învățînd astfel să organizeze grafic informațiile, să proceseze informațiile la un nivel mult mai aprofundat (Mathews, 2005) și să nu rămînă doar la suprafața exterioară a fenomenelor pe care o vizualizează sau nu în contexte reale.

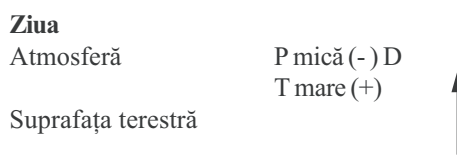


- Situație educativă de formare a reprezentărilor și de dobîndire a conceptelor (M. Ștefan, 2003) **pe baza explicației inductive și a desenului schematic pe tablă**

Obiectiv operațional: să explice formarea brizei marine în timpul zilei prin desen schematic

Decuparea aspectului din realitate:

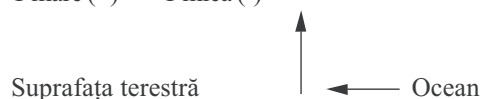
- Sînteți pe o plajă la Marea Mediterană. În prima parte a zilei simțiți că pe plajă este mai cald decît în apă și că vine un aer mai rece dinspre mare. În timpul zilei suprafața terestră se încălzește puternic prin energia primită de la Soare. Aerul situat deasupra uscatului se încălzește prin energia cedată de scoarța terestră. Moleculele de aer încălzite se dilată și, avînd nevoie de un spațiu mai mare, se ridică, determinînd scăderea presiunii atmosferice (se realizează pe tablă următorul desen).



- În timpul zilei apa mării se încălzește mai încet cu toate că primește aceeași cantitate de energie de la Soare ca și uscatul. Raza solară pătrunde la adîncime mai mare în apă, deci energia ei se va distribui într-un volum mai mare de apă decît de scoarță terestră. Temperatura apei este mai mică decît a uscatului, iar aerul de deasupra va avea și el temperatură mai mică, decît cel de deasupra uscatului determinînd o presiune mai mică. Aerul cu presiune mare de deasupra apei se va deplasa spre uscat, spre locul cu presiune mică și va înlocui aerul care s-a ridicat. Această deplasare a aerului dinspre mare spre uscat se numește *briză marină de zi* (se realizează pe tablă următorul desen).

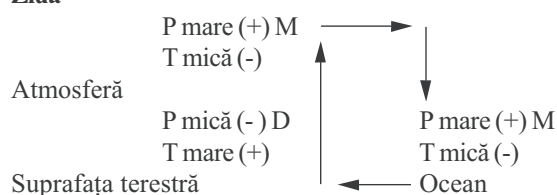
Ziua

Atmosferă	P mică (-) D	P mare (+) M
T mare (+)	T mică (-)	



- Aerul care se ridică deasupra uscatului se răcește cînd ajunge la înălțime se contractă și presiunea crește. În partea superioară a troposferei, deasupra mării, se formează o zonă de minimă presiune, prin comparație cu presiunea aerului situat deasupra uscatului. La înălțime, aerul se va deplasa dinspre uscat spre mare, apoi, cînd presiunea va fi mai mare decît cea de la suprafața mării, va coborî spre mare închizînd circuitul (se realizează pe tablă următorul desen).

Ziua

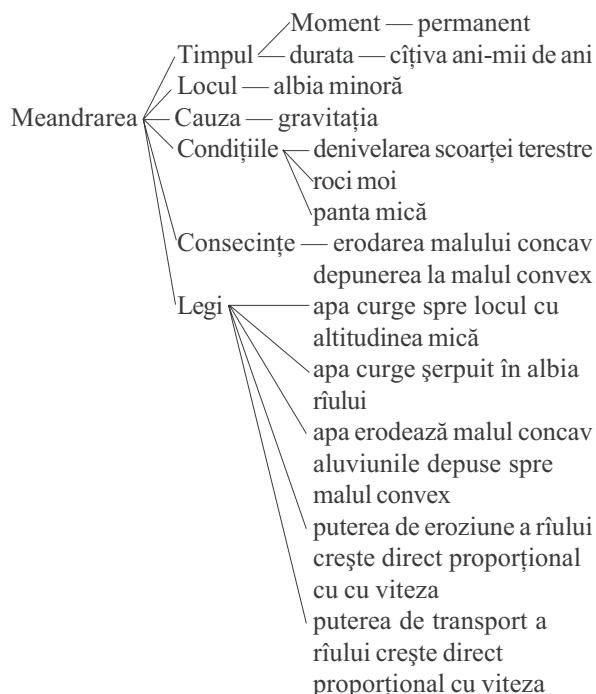


Faptul că profesorul desenează schematic, în etape, producerea fenomenului și explică *condițiile* în care are loc fiecare schimbare, *cauzele* ce determină o anumită desfășurare și un anumit sens al fenomenului, că delimitează clar spațiul în care este caracteristic fenomenul și precizează „cronologia” lui (moment, durată, frecvență), facilitează înțelegerea acestuia de către elevi.

- Situație educativă de formare a reprezentărilor și de dobîndire a conceptelor (M. Ștefan, 2003) **prin explicație inductivă în teren**

Obiectiv operațional: să explice procesul de meandrare prin analizarea procesului observat în teren

- Observați albia râului. Albia minoră a acestuia are o adâncime de cca 5 m, iar apa – de cca 1 metru. Albia nu este rectilinie, ci formează o cotitură numită meandru. Malul drept abrupt are înălțimea de 5 m. Malul stîng, înalt de 2 m, are în apropiere nisipuri și pietrișuri. Din ce cauză malurile nu sînt la fel de înalte, deși apa a avut în ambele părți întotdeauna același nivel? (Ipoteze: malurile nu sînt formate în aceeași rocă; malul abrupt este protejat de rădăcinile arborilor, iar cel mai „mic” nu).
 - Dacă observați atent, sesizați că malurile sînt săpate în același tip de rocă. Arborii pe care îi remarcați sînt prea îndepărtați pentru a proteja malurile râului, deoarece rădăcinile lor nu sînt afît de dezvoltate. Care este totuși cauza aspectului diferit al malurilor râului?
 - Cunoașteți că la suprafața Pămîntului apa se scurge întotdeauna spre locurile cele mai adînci datorită gravitației. Deoarece apa curge în albie în funcție de gravitație și, în special, șerpuit, cursul râului nu este rectiliniu, ci meandrat. Cînd albia este meandrată, curentul de apă atinge malul concav și-l erodează creînd o concavitate mai mare. Pe partea opusă malului concav, apa are viteză de curgere mai mică, deci și putere de transport și de eroziune mai mică, motiv pentru care lovește malul cu forță mai mică și nu îl erodează, aluviunile sînt depuse, iar albia se restrînge. În acest loc albia râului devine convexă.
- Fixarea cunoștințelor prin schema arborescentă și desen
- Care este cauza meandrării? (Cauza meandrării râurilor o reprezintă gravitația deoarece ea determină curgerea apei spre locul cu altitudinea cea mai mică de pe suprafața terestră).
 - În ce condiții râurile au traseu rectiliniu? (Rîurile au traseu rectiliniu dacă malurile lor sînt amenajate (betonate), dacă sînt instalate de-a lungul unei falii în roci dure, în funcție de denivelarea inițială a suprafeței terestre etc.).
 - În ce condiții râurile au traseu meandrat? (Rîurile au traseu meandrat în următoarele condiții: scoarța terestră este denivelată; rocile în care se formează albia sînt puțin rezistente la eroziune, adică sînt „roci moi”; panta este mică).
 - Ce consecințe are procesul de meandrare? (Apa erodează malul concav și depune aluviunile în apropierea malului convex. Într-un interval mai mare de timp albia râului se va schimba mai mult prin formarea popinelor, a brațelor moarte etc.).
 - Ce legi există referitor la curgerea apei în albie? (Apa curge spre locul cu altitudinea cea mai mică a suprafeței terestre. Apa curge șerpuit în albia râului, nu în linie dreaptă, chiar dacă râul este canalizat. Apa erodează malul concav și depune aluviuni spre malul convex. Puterea de eroziune și de transport a râului crește direct proporțional cu viteza sa.)



În această situație de învățare desfășurată în teren, elevii studiază prin contact direct cu realitatea. Întrucît nu au cunoștințele și capacitățile necesare pentru a înțelege singuri procesele observate, întrebările, indiciile, explicațiile profesorului sînt esențiale, dirijînd observația, analiza și explicarea unor aspecte cărora elevii nu le-ar acorda atenție în mod firesc și ar rămîne la suprafața exterioară a fenomenelor, fără a fi capabili să constituie relațiile esențiale de tip cauză-desfășurare-efect. În practică, este important ca fiecare ființă umană să conștientizeze și să înțeleagă că intervenția antropică în mediu implică uneori efecte dezastruoase datorate diluantismului și nivelului scăzut de conștiință.

- **Situație educativă** de formare a reprezentărilor și de dobîndire a conceptelor (M. Ștefan, 2003) prin **explicație realizată prin tehnica hexagonului și a desenului schematic**

Obiective operaționale: să explice formarea pînzei freatice pe baza unui desen schematic; să organizeze grafic un fenomen prin tehnica hexagonului

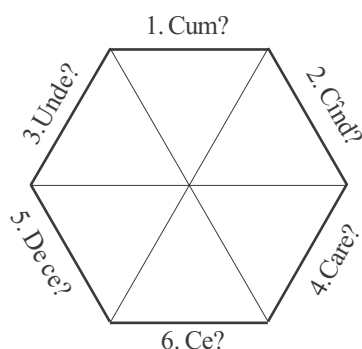
Sarcină de lucru: Citiți textul de mai jos și observați desenul. Lucrați în grupuri de patru. Completați în hexagon răspunsurile la întrebări într-o formă concisă. La întrebarea **cum?** scrieți în ce mod s-a format pînza freatică în scoarța terestră. La întrebarea **unde?** precizați locul în care se formează pînze freatice în scoarța terestră. La întrebarea **cînd?** notați informații referitor la timpul în care se formează pînza freatică. La întrebarea **de ce?** menționați cauzele care credeți că determină formarea pînzei freatice. La întrebarea **care?** specificați condițiile necesare pentru formarea pînzei freatice. La întrebarea **ce?** enumerați efectele formării pînzelor freatice în scoarța terestră.

Fig. 3. Pînză freatică (Dulamă, 2001 (b), p. 50)



„Apa din precipitații, din topirea zăpezilor, din râuri, lacuri sau mări se infiltrează în scoarța terestră și se acumulează printre particulele rocilor din stratul permeabil (nisip, pietriș etc.), situat deasupra primului strat de roci impermeabile (argile, șisturi cristaline etc.), care împiedică apa să pătrundă în adâncime. Pînză freatică este stratul acvifer format în stratul de roci permeabile situat deasupra primului strat impermeabil. În acest strat apa se infiltrează, curge sau se acumulează” (Dulamă, 2001 (b), p. 50).

După activitatea în grupuri, răspunsurile sînt completate de către profesor în hexagonul de pe tablă.



1. Cum? (... prin infiltrarea și acumularea apei în stratul permeabil.)
2. Cînd? (... oricînd există apă care se infiltrează.)
3. Unde? (... în stratul permeabil situat deasupra primului strat impermeabil din scoarța terestră.)
4. Care? (... existența apei; existența unui strat permeabil; existența unui strat impermeabil.)
5. De ce? (... acumularea apei în stratul permeabil datorită barării infiltrării ei spre interiorul scoarței de un strat impermeabil.)
6. Ce? (... udarea stratului permeabil și uneori și a celui impermeabil; producerea unor alunecări de teren; formarea unor mlaștini/lacuri; formarea unor soluri hidromorfe etc.)

Prin intermediul hexagonului, atenția elevilor este focalizată pe cele șase aspecte esențiale vizate în explicația științifică, aceștia fiind obligați să sintetizeze informația în cît mai puține cuvinte.

- **Situație de învățare prin descoperire** (M. Ștefan, 2003) și utilizarea **tabelului consecințelor în explicație, a hărților și articolelor din ziare**

Obiective operaționale: să anticipeze consecințele amenajării canalului Bîstroe; să prezinte dovezi pentru a susține consecințele anticipate

Sarcină de lucru: Ucrainenii amenajează pentru navigație canalul Bîstroe în Delta Dunării. Analizați harta și răspundeți la următoarele întrebări. Ce consecințe va avea amenajarea acestui canal? Studiați articolele din ziare și fotografiile. Ce dovezi există? Ce s-a întîmplat pînă acum? Completați tabelul (*tabelul predicțiilor* la Temple, Steele, Meredith, 1998).

Ce crezi că se va întîmpla?	Ce dovezi ai?	Ce s-a întîmplat?
acest canal va prelua o mai mare cantitate de apă decît pînă acum	știri TV: canalul este dragat și adîncit de către o firmă germană	canalul încă nu preia cantitatea de apă planificată, deoarece amenajarea nu este finisat
celelalte canale din deltă vor avea un debit mai mic de apă	măsurătorile nivelului apei măsurătorile debitelor apei	nivelul apei și debitele încă nu s-au modificat, deoarece lucrarea nu este finalizată
suprafețele emerse din deltă vor fi mai extinse, iar cele submerse mai restrînse	fotografii prin satelit ridicări topografice	încă nu s-a modificat extinderea suprafețelor emerse și submerse, deoarece amenajarea nu este gata
mediul va fi schimbat ireversibil	cantitatea de pește pescuit nivelul apei în stufărișuri	încă nu există schimbări ireversibile în mediu deoarece amenajarea nu este finalizată

- **Situație de evaluare a rezultatului obținut de elevi prin metoda explicației**

Pentru ca elevii să învețe să se autoevalueze și să evalueze explicațiile colegilor se poate utiliza o fișă de evaluare.

Fișa de evaluare a rezultatului explicației (Dulamă, 2002, p. 211)

	Aspecte evaluate	Punctaj (1-10 puncte)
Conținut	Succesiunea logică a desfășurării fenomenului, procesului, faptului	
	Descrierea spațiului în care se produce	

	Analizarea temporală a fenomenului, procesului, faptului	
	Identificarea cauzei/cauzelor	
	Identificarea condițiilor	
	Identificarea consecințelor	
	Analiza componentelor și a ansamblului	
	Sintetizarea esențialului	
Limbaaj	Științific	
	Matematic	
	Cursivitatea	
	Intonația	
	Intensitatea vocii	
	Viteza vorbirii	
	Dicția	

- **Situație de învățare** privind formarea reprezentărilor și dobîndirea conceptelor (M. Ștefan, 2003) bazată **pe explicație deductivă a unei teorii realizată de profesor**

Obiective operaționale:

- să explice formarea curenților de convecție în astenosferă prin raționament analogic, pe baza desenului schematic;
- să explice formarea dorsalelor prin raționament deductiv, pe baza desenului schematic;
- să explice mișcarea plăcilor tectonice și expansiunea fundului oceanic prin raționament deductiv, pe baza desenului schematic și a hărții
- să utilizeze concepte: magmă, lavă, rift, dorsală, placă tectonică;
- să identifice pe hartă plăcile tectonice majore și direcția lor de deplasare, dorsalele;
- să identifice pe Harta fizică a lumii insule vulcanice formate în zona de rift.

Explicația profesorului: Scoarța terestră nu este continuă, ci fragmentată în mai multe plăci tectonice. *Placa tectonică* (concept) este o bucată imensă din scoarța terestră alcătuită din roci, care plutește peste substanțele topite din manta. Examinați harta. Plăcile tectonice majore sînt: placa euro-asiatică, placa africană, placa indo-australiană, placa pacifică, placa americană. Limitele dintre plăci sînt reprezentate prin linii groase. Plăcile cuprind continente și oceane. De exemplu, placa eurasiatică include continentele Europa și Asia, părți din oceanele Atlantic, Pacific și Arctic. Observați săgețile de pe hartă. Ele indică faptul că plăcile tectonice se deplasează. De exemplu, placa americană se deplasează spre vest, se îndepărtează de placa euro-asiatică și cea africană și se ciocnește de placa pacifică. De ce se îndepărtează plăcile unele de altele?

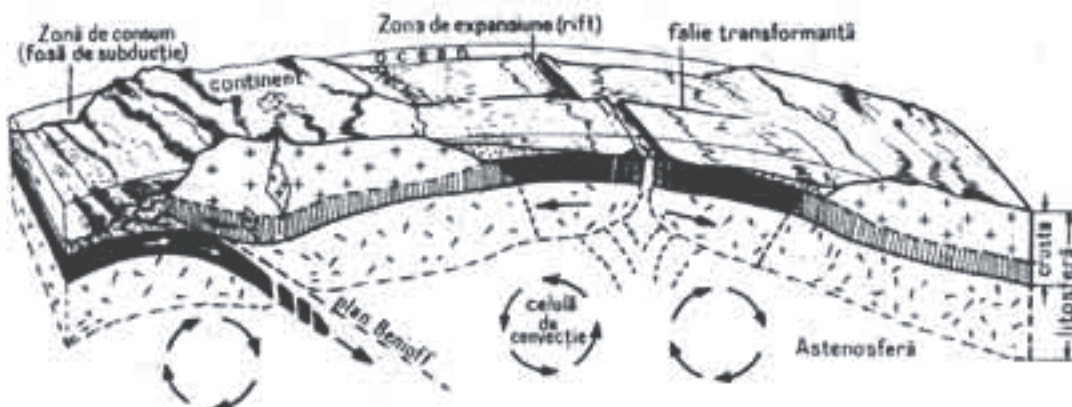
- Observați desenul. Sub scoarța terestră, în partea superioară a mantalei, se află stratul numit *astenosferă* (concept). Datorită temperaturilor de peste 700°C astenosfera este un strat vîscos, materia fiind topită. Deoarece temperatura crește dinspre scoarță spre interiorul Pămîntului, materia

este mai caldă, mai fluidă și mai ușoară în partea inferioară a astenosferei și mai rece, mai vîscoasă, mai grea în apropierea scoarței terestre. Ce credeți că se va întîmpla cu materia din cauza acestor diferențe de temperatură, densitate, presiune?

- Pentru a înțelege procesele din astenosferă, facem analogie cu ceea ce se întîmplă într-o încăpere. În camera încălzită, aerul cald, dilatat, cu presiune mică se ridică în partea superioară, iar aerul rece, contractat, dens, cu presiune mare stagnează în partea inferioară. În astenosferă este mai cald înspre centrul Pămîntului, iar în partea superioară – mai rece. Din această cauză, materia mai caldă, mai fluidă și mai ușoară din partea inferioară a astenosferei, cu presiune mare, urcă spre scoarța terestră, formînd curenți de convecție (raționament analogic pe baza faptelor generice anterioare).
- Ce credeți că se întîmplă cu scoarța terestră în locul în care ajung curenții magmatici? (Ipoteze: topește scoarța; străpung scoarța în unele locuri; creează o crăpătură prin care ies la suprafața scoarței etc.)
- Materia topită, ajungînd la baza scoarței terestre, o încălzește, o topește, creează o fractură profundă în scoarță și iese la suprafață. Topitura de substanțe (silicați) situată în interiorul scoarței se numește *magmă*. (concept) Materia topită care iese la suprafața scoarței terestre pierde gazele și se întărește de o parte și de alta a fracturii. Fractura profundă prin care iese magma se numește *rift* (concept), iar topitura de substanțe care a ajuns la suprafața terestră și a pierdut gazele se numește *lavă* (concept). Prin întărirea lavei de o parte și de alta a riftului se formează platouri vulcanice și munți vulcanici subacvatici numiți dorsale. Vîrfurile munților, care ajung în unele locuri la suprafața apei formează insule vulcanice, insulele Islanda și Azore din Oceanul Atlantic etc. Acești curenți magmatici se deplasează pe sub plăci și le împing în direcții opuse. Dacă plăcile

sînt împinse în direcții opuse și prin rift iese timp îndelungat materie topită, suprafața fundului oceanic se mărește. *Ca dovadă*, s-a observat prin măsurători că distanța dintre Africa și America crește cu cîțiva centimetri în fiecare an.

Fig. 4. Tectonica plăcilor (Grigorescu, Anastasiu, Șeclăman, 1993)



- **Situație de învățare** pentru formarea reprezentărilor și dobîndirea conceptelor (M. Ștefan, 2003) **prin explicație analogică pe baza unui desen pe tablă**

Obiectiv operațional: să explice formarea estuarului prin desen pe tablă

Explicația profesorului: Am desenat pe tablă fluviul Duero care se varsă în Oceanul Atlantic. La maree înaltă, nivelul oceanului crește și apa pătrunde sub forma unui val dinspre ocean pe cursul inferior al fluviului. Am reprezentat apa fluxului printr-o săgeată, iar locul pînă unde pătrunde valul de flux – printr-o linie punctată situată perpendicular pe direcția de curgere a fluviului. Apa antrenată la flux erodează prin frecare malurile.



La maree joasă, nivelul apelor oceanului scade și apa se retrage din cursul inferior al fluviului. Apa care se retrage la reflux erodează malurile și transportă aluviunile în largul oceanului. Prin repetarea procesului de eroziune gura de vărsare a fluviului se lărgeste rezultînd o formă de pîlnie numită estuar.

Probă de evaluare: Cunoscînd modul de formare a estuarelor, identificați fluviile pe *Harta Spaniei* și explicați care dintre ele formează estuare la gura de vărsare și care nu.

- **Situație de învățare prin descoperire** (M. Ștefan, 2003) **a succesiunii evenimentelor pe baza unui text**

Prin această tehnică se descoperă o relație cronologică, de succesiune, în derularea evenimentelor prezentate într-un text.

Obiectiv operațional: să stabilească succesiunea fenomenelor în formarea gheții din ghețar prin studierea unui text

Sarcină de lucru: Citiți textul. Identificați fenomenele produse în formarea gheții unui ghețar și scrieți-le în ordinea producerii lor. Reprezentați structura gheții în ghețar printr-un desen schematic.

În munții din zona temperată, la altitudine de peste 3000 m, unde temperatura medie anuală este sub -2°C , precipitațiile cad sub formă de zăpadă și nu se topesc în întregime de la un an la altul. *Zăpada persistentă*, acumulată în straturi groase în locurile cu înclinare mică, se tasează sub propria greutate. Prin încălzirea zăpezii sub influența radiației solare și ca urmare a tasării, o parte dintre cristale se topesc, iar apa pătrunde în interiorul acumulării de zăpadă și se recrystalizează (îngheață). Se formează o gheață granulară, poroasă, grăunțoasă, numită *firn* sau *névé*. Prin topiri, infiltrări, recrystalizări repetate și prin tasare se formează la baza acumulării o gheață translucidă (prelucrare după Posea & Mîndruț, 1996).

Rezolvare/evaluare: 1. Ninsorea; 2. Acumularea zăpezii; 3. Tasarea zăpezii; 4. Topirea unei părți din zăpadă; 5. Recrystalizarea apei; 6. Formarea firn-ului; 7. Formarea gheții translucide. În realitate, unele fenomene au loc simultan în masa de zăpadă, însă există legi fizice care ordonează producerea lor într-o anumită succesiune.

CONCLUZII

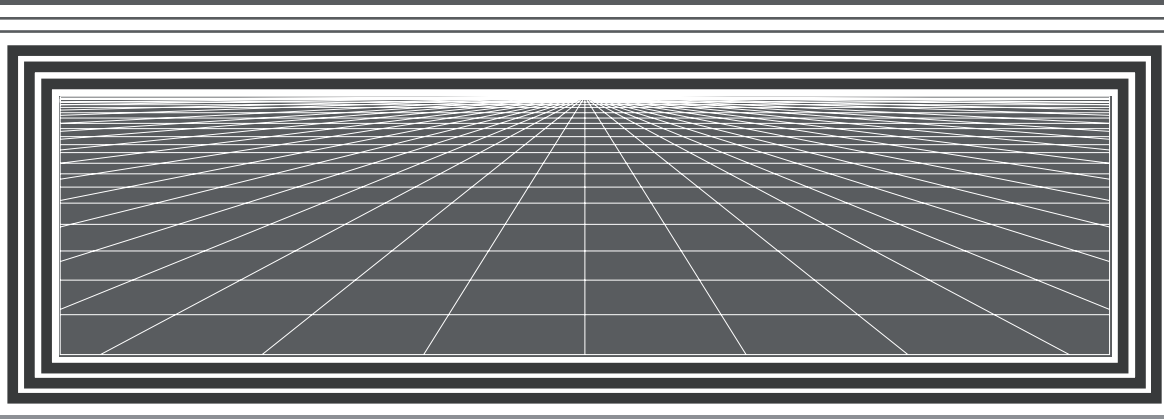
Pe baza studierii surselor bibliografice, a observațiilor și a experimentelor didactice efectuate, s-a ajuns la următoarele concluzii:

- Pentru explicație se alege un conținut accesibil elevilor, care se pretează la desprinderea cu ușurință a ceea ce este caracteristic și tipic.
- Metoda explicației este oportună pentru *textele explicative* în care se abordează fenomene naturale sau socioeconomice. Dacă textele din manuale sînt redactate în mod inadecvat, profesorul are obligația deontologică de a le reformula după criterii științifice.

- Pentru a asigura o învățare de bună calitate, într-o *explicație științifică* se răspunde la următoarele întrebări esențiale: Unde se produce fenomenul? Când se produce? Cum se produce? De ce se produce? Care sînt condițiile ce influențează producerea fenomenului? Care sînt consecințele producerii fenomenului?
- În timpul demersului explicativ se utilizează procedee și tehnici variate: dialogul retoric, conversația euristică, hexagonul, tabelul consecințelor,
- Pentru realizarea unei învățări superioare, de profunzime, informațiile vor fi sistematizate de către elevi prin diferiți *organizatori grafici*, pe baza modelelor prezentate de profesor (tabel, organizatori de tip cauză-efect orizontali sau verticali, rețea arborescentă, hexagonul etc.).
- Explicația va fi efectuată prin confruntarea cu realitatea direct în teren sau prin studierea unor reprezentări: fotografii, desene schematice, hărți, blocdiagrame, profile topografice etc.
- În învățămîntul tradițional, în aplicarea metodei explicației activitatea profesorului este predominantă, comparativ cu cea a elevilor. Implicarea elevilor în explicarea fenomenelor se poate face prin diverse modalități:
 - prin formularea răspunsurilor la întrebări;
 - prin completarea tabelelor și a altor scheme grafice;
 - prin studiul individual sau în grup al unor hărți, texte, fotografii etc.
 - prin studiu de caz.
- Pentru a evalua dacă elevii au însușit corect și conștient conținutul predat, se adresează întrebări, se solicită să refacă explicația prezentată, să formuleze reguli, să interpreteze fapte.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Brunet, R.; Ferras, R.; Theriy, H., *Les Mots de la géographie. Dictionnaire critique*, col.
2. Dulamă, M. E., *Didactică geografică*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 1996.
3. Dulamă M.E., *Materiale grafice pentru predarea și învățarea geografiei fizice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 1999.
4. Dulamă, M. E., *Strategii didactice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2000.
5. Dulamă, M. E., *Elemente din didactica geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2001.
6. Dulamă, M. E., *Metodica predării geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2001.
7. Dulamă, M. E., *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.
8. Dulamă, M. E., *Modelul învățării depline a geografiei*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 2004.
9. Grigorescu, D., Anastasiu, N., Șeclăman, M., *Geologie. Manual pentru clasa a XI-a*, EDP, București, 1993.
10. Ionașcu, J., Dumitru, D., *Geografie. Manual pentru clasa a V-a*, EDP, București, 1995.
11. Mayer, R.E., *Teaching of subject matter*, în *Annual Review of Psychology*, 2004, p. 55, 715-744.
12. Mathews, S., *How Graphic Organizers Support Critical Thinking*, în *Thinking Classroom*, vol. 6 nr. 2, 2005.
13. Posea, Gr., Mîndruț, O., *Geografie fizică generală. Manual pentru clasa a IX-a*, EDP, București, 1996.
14. Ștefan, M., *Teoria situațiilor educative*, Editura Aramis, București, 2003.
15. Temple, C., Steele, J., Meredith, K., *Alte strategii de promovare a gîndirii critice*, Ghidul IV, Cluj-Napoca, 1998.
16. Vărzaru, C., Doicin, L., *Descoperirea – strategie complexă de predare – învățare*, în *Tribuna învățămîntului*, decembrie, 2004.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Școala și comunitatea constituie două realități pedagogice definite la nivel de *concepțe operaționale*, utilizate în literatura de specialitate, dar și în limbajul comun. Sînt valorificate în analiza conceptului pedagogic fundamental de *sistem de învățămînt*, înțeles în sens larg. Conexiunile potențiale dintre cele două realități pedagogice pot fi identificate la nivelul *structurii de relație* a sistemelor (post)moderne de învățămînt a cărei deschidere spre mediul social este tot mai pronunțată în contextul *societății informaționale*.

Comunitatea, ca noțiune *sociologică*, reprezintă o colectivitate socială relativ restrînsă, bazată pe raporturi directe între membrii săi, realizate conform unor valori, norme și obișnuințe unitare, asumate teoretic și exprimate comportamental, în sens *participativ*. Implică “un sentiment puternic de apartenență reciprocă, un echilibru mai stabil față de alte forme de socializare, precum societatea”, asigurat prin “legăturile bazate pe asociere și cooperare”. Poate fi delimitată după criterii geografice, socio-psihologice, profesionale în condițiile existenței unei continuități care nu este condiționată spațial (vezi *comunitatea științifică* națională și chiar internațională) – vezi *Enciclopedia de filozofie și științe umane*, trad., Editura ALL / De Agostini, București, 2004, p.172, 173.

Comunitatea educativă reprezintă o colectivitate socială distinctă care poate fi identificată la diferite niveluri ale structurii sociale care angajează valori, norme și obișnuințe cu semnificație pedagogică directă și indirectă. Construcția sa are la bază *modele de organizare*

Școala și comunitatea

a acțiunilor specifice, existente și în alte domenii sociale (vezi *comunitatea locală*, *comunitatea profesională*, *comunitatea religioasă* etc.). – vezi Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Litera. Litera Internațional, Chișinău, București, 2000, p.44-45.

Conceptul operațional de comunitate educativă a fost propus la începutul anilor 1970, pe fondul lansării modelului cultural al societății postindustriale. Are ca scop susținerea și animarea activităților de educație/instruire realizate în cadrul școlii, în contextul procesului de învățămînt la nivelul corelațiilor posibile dintre acțiunile pedagogice de tip *formal – nonformal* și *influențele pedagogice* de tip *informal*.

Funcția centrală a comunității educative – de natură managerială – vizează proiectarea conexiunilor directe necesare între toți *actorii* sociali implicați în educație (profesori, elevi, studenți, părinți, factori sociali din domeniul economiei, politicii, culturii, religiei etc.).

Structura de organizare, aflată la baza comunității educative, contestă modelul ierarhic al școlii, urmărind crearea de noi legături între membrii săi, de diferite vârste, funcții și roluri, cu deschidere largă spre mediul social (local, teritorial, național, internațional).

Integrarea comunității educative în structura de relație a sistemului de învățămînt permite atragerea de noi resurse pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor școlii în contextul societății postindustriale, informaționale. Ca exemplu, este evocată contribuția agenților economici sau a familiei și a comunității locale la susținerea instituțională a unor tipuri de *școli* (*profesionale, alternative* etc.). Școala dobîndește astfel noi caracteristici: în plan *extern*, “un sens al comunității educative locale”; în plan *intern*, “un climat favorabil învățării vieții civile și democratice” (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994, p.179).

Școala reprezintă instituția specializată în proiectarea și realizarea activităților de instruire organizate în cadrul procesului de învățămînt. A intrat în limbajul comun ca

denumire generică exprimată și astăzi prin formule care par ușor nefirești: “școală pentru copii mici”, “școală primară”, “școală secundară”, “școală medie”, „școală superioară”. În termenii limbajului de specialitate, susține structura de bază a sistemului dezvoltată pe trei niveluri ale învățământului: *primar – secundar* (gimnazial; liceal, profesional, tehnic etc.) – *superior* (universitar și postuniversitar). *Structura de relație* a sistemului de învățământ exprimă gradul de deschidere al școlii spre societate, spre comunitate, valorificată în termeni de *parteneriat* prin diferite raporturi instituționalizate de tip *contractual* sau/și *consensual*.

Relația școală – comunitate este dezvoltată în diferite planuri. Două dintre acestea sînt predominante: a) *relația școală – familie*; b) *relația școală – comunitate locală*.

Relația școală – familie evoluează pe fondul unui *obiectiv comun*: formarea-dezvoltarea permanentă a personalității elevului în medii pedagogice diferite care intervin succesiv, dar și simultan, pentru realizarea funcțiilor principale ale educației (integrare, socializare, profesionalizare; umanizare). Asigurarea raporturilor de complementaritate optimă între cele două *medii pedagogice* implică valorificarea următoarelor *principii metodologice* (vezi Gaston Mialaret, *Pédagogie générale*, PUF, Paris, 1991, p.359-363):

1. *principiul coerenței* celor două tipuri de *acțiuni* și *influențe* pedagogice realizate de *școală* și de *familie*;
2. *principiul unității exigențelor pedagogice* față de *educator* și *educat* în mediul *școlii* și al *familiei*;
3. *principiul similitudinii* punctelor de vedere pedagogice asumate în legătură cu perfecționarea permanentă a educației în *școală* și *familie*;
4. *principiul deschiderii* educației, realizată în *școală* și *familie*, spre societate;
5. *principiul orientării sarcinilor pedagogice specifice școlii și familiei* în funcție de vârsta elevilor și de toate conținuturile și formele generale ale educației (*morale – intelectuale – tehnologice – estetice – psihofizice; formale – nonformale – informale*).

Acțiunile educaționale sînt realizate prin *rolurile* asumate de *părinți* și *profesori*, perfecționate în *familie* și *școală*, în special în cadrul relației *școală – familie*. *Rolurile parentale* vizează *creșterea, învățarea și modelarea*. În interiorul structurii extinse *familie-școală*, aceste roluri sînt orientate special spre *stimularea învățării* și optimizarea deciziilor pedagogice necesare în contexte tot mai variate și diversificate. *Rolurile profesorului* vizează implicarea *familiei* în activitățile școlii și ale clasei, orientarea acesteia în termeni de susținere și ghidare a deciziilor (vezi *managementul școlii* și al *clasei*).

Rolurile construite în cadrul structurii extinse (vezi *structura de relație* a sistemului de învățământ) sprijină *parteneriatul* la nivelul unor acțiuni pedagogice de *comunicare, planificare, organizare, coordonare, colaborare, evaluare formativă*.

Un model de proiect de parteneriat, coordonat de *Universitatea Illinois (SUA)*, are ca *obiective de bază*: 1) *intercomunicarea școală – familie*; 2) implicarea pedagogică a familiei în *învățarea acasă*; 3) *comunicarea proactivă*, persistentă, personalizată; 4) adoptarea *atitudinii pozitive* față de elev în orice context sau situație; 5) *evaluarea sistematică* a rezultatelor (vezi Adina Băran-Pescaru, *Parteneriat în educație. Familie, școală, comunitate*, Editura Aramis, București, 2004, p. 45-47).

Relația școală – comunitate locală este orientată special în direcția îndeplinirii unor obiective specifice legate de: a) prevenirea și combaterea eșecului și a abandonului școlar; b) îmbunătățirea bazei didactico-materiale; c) perfecționarea structurii de relație a sistemului în plan teritorial; d) asigurarea unor oferte de educație/instruire *formală* și *nonformală* suplimentare sau *alternative*; e) valorificarea *influențelor pozitive* oferite de mediul social de referință (în plan economic, cultural, politic, demografic, religios etc.).

Școală ca instituție specializată în proiectarea și realizarea instruirii are o evoluție socială semnificativă în contextul extinderii și intensificării relațiilor sale cu *comunitatea educativă locală*. Dobîndește deschiderea necesară pentru analiza educației din perspectivă macrosociologică, la nivelul raporturilor dintre sistemul social – sistemul de învățământ – procesul de învățământ.

Comunitatea educativă locală concentrează acțiunile și influențele pedagogice realizate de diferiți *agenți sociali* implicați tot mai mult ca *autori sociali* care sprijină activitățile de instruire organizate *formal* și *nonformal* în contextul procesului de învățământ. Avem în vedere acțiunile și influențele exercitate de reprezentanții puterii de stat, mass-mediei, instituțiilor culturale, unităților economice, bisericii, armatei etc. În cadrul comunității educative locale *acțiunile* și *influențele* acestora devin complementare cu cele specifice *școlii* și *familiei* (vezi Sorin Cristea; Cornel Constantinescu, *Sociologia Educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1998, pag.168-173).

Intervenția școlii și a *comunității educative locale* implică raporturi de reciprocitate asumate pedagogic și social. *Comunitatea locală* sprijină infrastructura școlii, procesul de restructurare a *curriculumului* (în raport de cerințe socio-economice dinamice), mecanismele de interiorizare a valorilor și normelor sociale (reflexate la nivelul organizațiilor politice, culturale, economice, religioase etc. *locale*). Pe de altă parte, *școala* exercită o presiune (pozitivă sau negativă) asupra *comunității locale* în calitate de instituție specializată în instruire, în învățare socială sistematică.

Obiectivele strategice propuse pentru optimizarea relației *școală – comunitate locală* implică: 1) perfecționarea mijloacelor de *intercomunicare/comunicare* sistematică eficientă; 2) crearea mediului care permite afirmarea elevilor ca membri ai comunității; 3) implicarea membrilor importanți ai comunității în activitatea elevilor.

Activitățile concrete, realizate în funcție de aceste obiective strategice, sînt cele care constau în: a) *învățarea pe bază de proiecte* (aflate la dispoziția comunității locale); b) *transmiterea* experienței școlare spre locurile și ofertele de muncă adresate elevilor; c) *învățarea angajată în serviciul comunității locale*; d) *voluntariatele* inițiate școlar și extrașcolar pentru sprijinul elevilor; e) *asumarea* unor roluri manageriale complementare la nivelul corelației *școală – familie*.

Summary

The present issue of the Journal is dedicated to the school-community collaboration, which are both essential factors in building a modern society.

The **QUO VADIS?** rubric hosts the essay by Vlad Pohilă entitled „The School and the Community: separately or together anyhow?”, which approaches the aspects of this reciprocal correlation.

In the „Personal involvement—an exciting challenge” column, Tatiana Socolov, demonstrates, by using concrete examples (especially, the optional course „Education into the development of the community”, elaborated by Pro-Didactica Educational Center and approved by the Ministry of Education of the Republic of Moldova, course that will be taught in the IX-XII grades, starting with 2005) and underlines the importance of involving community members into the school’s life; the role of the school in the community development and the need to build a mentality and a behavior in line with the democratic society.

The **EX CATHEDRA** rubric proposes the column by Constantin Cucoș – „Education in the internationalization and globalization perspective”, a reflection on the internationalization of the education and a stringent need for adjustment of the national educational system to the global standards.

Gabriel Albu treats education as a „relation” or as an inter-human relation, a distinction which is absolutely necessary in the nowadays world. The author pleads for the relationship in which the student feels motivated and confident in improving more and more his/her own skills.

Ludmila Ursu and Tatiana Rusuleac delimitate the pedagogical meaning of the notion *Style*, indicating that there are learning opportunities which offer support to each student, depending on his/her own thinking and actions.

In the **EDUCATION FOR TOLERANCE** rubric some reflections upon the dimensions of tolerance are offered by Un. Prof., Loretta Handrabura. The practical applications she suggests for form teaching class are destined to contribute to the modeling of a tolerant attitude and behavior.

The **CIVIC EDUCATION** rubric hosts the column „European values as values of our community. Educational experiences” by Nina Uzicov, which represents a democratic experience during the class lessons; Pavel Cerbușcă treats education for tolerance and the democratic citizenship through history; Ion Mărgineanu, in his column „Germany – a healthy community through a sustainable economy and healthy environment”, proposes a model worthy to be followed and implemented by the Republic of Moldova as well, as German experience is widely applied by many countries of the world.

The **EXERCITO ERGO SUM** rubric hosts the column by Veronica Scaletchi „English without any tears”, in which she highlights the role of humor, as part of a nation, in learning a foreign language. Rita Godoroja, Iurie Druță and Violeta Druță argue about the etymological configuration of the school performance within the chemistry contests; Eudochia Brașoveanu comments on some models and forms of accomplishing the integrated education for the better facilitation of the social inclusion of children with SER from the Republic of Moldova, pointing out the stringent need for creating a conceptual basis and a practical realization of the integrated education at the state level.

Aurica Șram, is the author of the „Educational partnership: secondary school – primary school”, in which she offers recommendations vis-à-vis the increase of the school performance and psychological readiness of the students.

Aliona Dosca, in her „An hour of an untraditional course” column, refers to the means of mastering the juridical terminology.

The **DEVELOPING CRITICAL THINKING** rubric includes the columns by Tatiana Cartaleanu, which is about adjusting some popular communication methods among teenagers: SMS, CHAT, FORUM; as well as the column by Eliza Dulamă „The explanation – a fundamental didactical method associated with the use of schemes during the geography classes”.

The traditional **DICTIONARY** rubric, hosts the column by Sorin Cristea „The School and the community”.

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.