

# Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6435

## Succesul

și

## însuccesul

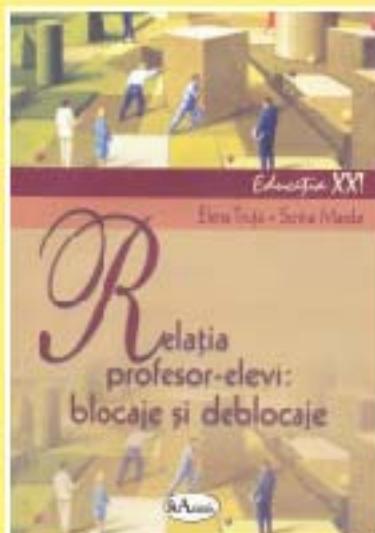
## școlar

O școală de succes înseamnă...

Reprezentarea pedagogică  
a categoriilor de performanță

Responsabilitatea măștrilor

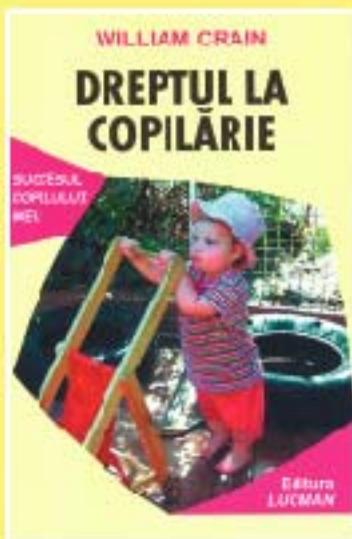
Comunitatea în sprijinul copiilor



**Elena TRUȘĂ, Sorina MĂNDĂ, *Relația profesor-elev: Blocaje și deblocaje*, Editura Aronis, Bacău, 2005.**

Cartea se axează pe subiectul relației profesor-elev. În prima parte a lucrării autori abordează latura teoretică a temei, analizând aspecte cum ar fi: clasa de elevi ca sistem, rolul profesorului și tipurile de relații dintre dascăli și elevii săi, acestea fiind ilustrate cu ajutorul unor date specifice, rezultate în urma unor investigații statistice minuțioase. O atenție deosebită este acordată influenței exercitate asupra elevilor de mediul social al colectivului în care învață, precum și unor interfașe între educația în familie și educația în școală. Răspunsurile la mai multe chestionare, câteva dintre care sînt prezentate în lucrare, permit autorilor să analizeze detalii relevante, cu semnificații pedagogice reale și pertinente.

Cartea conține o anexă-glosar avînd menirea de a ajuta cititorul să distingă termenii cu care se operează în domeniul respectiv. Fînd o întâlnire reușită a aspectului teoretic cu cel practic, lucrarea este destinată profesorilor, în special diriginților, oferindu-le o ghidare pentru desfășurarea unei activități educative fundamentale din punct de vedere psihopedagogic.



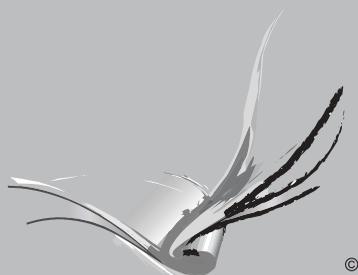
**William CRAIN, *Dreptul la copilărie*, Editura Lucman, Bacău, 2003.**

Cartea se scrie în pe tradiția intelectuală și educațională care are drept bază conceptul axării pe copil. Autorul explorează realizările științelor educaționale în domeniu și aduce mai multe dovezi în favoarea strategiilor speciale ale copilului, demonstrînd că ele nu e influențat negativ asupra dezvoltării lui ulterioare. Copilul este descris în calitate de explorator, de scenarist, de cercetător al naturii, de artist, de poet și de lingvist. De asemenea, se comentează rolul tehnologiilor moderne asupra dezvoltării copilului și unele teorii de alternativă ale conceptului axării pe copil. Lucrarea se adresează în primul rînd părinților, cărora li se recomandă modalități de a-i ajuta pe copii să-și urmeze interesele spontane și să facă descoperiri în mod independent, oferindu-le șansa de a evolua și a se maturiza armonios și complex.



**Nicolae COJOCARU, *Problema acomodării aolingvilor din Republica Moldova la mediul etnic autohton*, Editura Tehnică-Info, Chișinău, 2006.**

Cartea prezintă rezultatele unei cercetări detaliate care vizează subiectul acomodării aolingvilor la mediul etnic autohton din Republica Moldova. Autorul abordează teme cum ar fi necesitatea și temei acomodării la mediul etnic autohton, cauzele situației actuale privind acomodarea aolingvilor în Republica Moldova și perspectivele realizării acestei acomodări în viitor. Lucrarea este adresată tuturor celor preocupați în mod direct de situația aolingvilor: studenților, educatorilor, profesorilor, dar și politicienilor, cetățenilor activi care nu sînt indiferenți față de relațiile dintre etniile conlocuitoare ale republicii. Cititorul este informat și provocat la discuții ulterioare asupra unui subiect de importanță socială și politică deosebită, constituind un exemplu de polemică literar-științifică realizată minuțios și cu mult devotament din partea autorului.



## Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional  
"PRO DIDACTICA"  
Nr. 4 (38), 2006

### Colegiul de redacție:

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

### Echipa redacțională:

*Redactor-șef:*

Nadia Cristea

*Redactor stilizator:*

Mariana Vatamanu-Ciocanu

*Redactor:*

Larisa Bogdea

*Culegere și corectare:*

Maria Balan

*Tehnoredactare computerizată:*

Sergiu Puu

*Design grafic:*

Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Revista apare cu sprijinul  
Fundației SOROS-Moldova.

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

### Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău  
MD-2012, Republica Moldova

tel: 542976, fax: 544199

E-mail: [didacticapro@prodidactica.dnt.md](mailto:didacticapro@prodidactica.dnt.md)

[www.prodidactica.md/revista](http://www.prodidactica.md/revista)

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional  
PRO DIDACTICA

### QUO VADIS?

**O școală de succes înseamnă nu doar o instituție care oferă  
loc de lucru pentru profesori și spațiu pentru formarea elevilor...**

Interviu cu Tatiana NAGNIBEDA-TVERDOHLEB ..... 2

Vsevolod CIORNEI

**Succesul real este exilarea succesului fals la periferia existenței** ..... 3

Iurie CRISTEA

**Bacalaureatul Național – cât de gol este „Regele Examenelor”?** ..... 5

### EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU, Claudia TAISS

**Dimensiunile educațională și socială ale evaluării școlare** ..... 7

Adrian GHICOV

**Reprezentarea pedagogică a categoriilor de performanță** ..... 11

Tamara CRISTEI

**Hermeneutica pedagogică a textului** ..... 15

Vladimir BABII

**Principiul introduscherii artistice: o privire de sinteză** ..... 18

Emil STAN

**Responsabilitatea maeștrilor** ..... 22

### EXERCITO ERGO SUM

Argentina CHIRIAC

**Tehnici de lucru în însușirea limbii române la alolingvi** ..... 27

Otilia STAMATIN, Ana GHEORGHÎĂ

**Pregătirea cadrelor didactice pentru colaborarea cu părinții** ..... 28

Silvia PETROVICI-GUZUN

**Grupul – formă esențială de socializare a individului** ..... 30

Larisa KOBÎLEANSKAIA

**Modalități și strategii de ajustare a comportamentului**

**la situații dificile de viață** ..... 34

Nona DEINEGO

**Algoritmi de testare adaptivă** ..... 36

Clubul Paideia 2006-2007 ..... 39

### UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Tatiana TURCHINĂ, Tatiana VERSTEAC

**Familia dezintegrată și viața afectivă a copilului** ..... 41

Cristina BELDIGA

**Comunitatea în sprijinul copiilor din familii dezintegrate** ..... 44

### DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Tatiana RUSULEAC

**Diferențierea în premisa personalizării – o cheie a succesului în  
instruirea matematică primară** ..... 47

Irina AL KHALAF

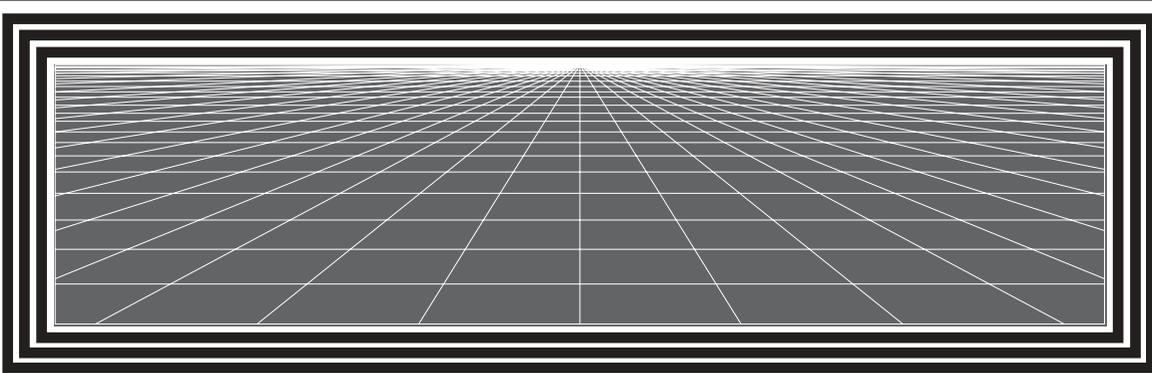
**Receptarea valorilor literar-artistice de către elevii**

**claselor primare la orele de limbă franceză** ..... 52

### DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

**Succesul școlar** ..... 55



## QUO VADIS?



**O școală de succes înseamnă nu doar o instituție care oferă loc de lucru pentru profesori și spațiu pentru formarea elevilor...**

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

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

### 1.

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

Pentru a ajunge un elev de succes trebuie:

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

Ar fi indicat să ne călăuzim de principiul că mai important decît nota este informația care se conține în ea. Nota acordată elevului îl va mobiliza doar în cazul cînd nu se va referi strict la capacitățile lui, ci la eforturile depuse de el.

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

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

Pentru a avea profesori de succes urmează ca:

- administrația să le ofere condiții de manifestare a creativității;
- perfecționarea continuă să fie un imperativ;
- cadrele didactice să se implice în organizarea meselor rotunde, a conferințelor științifico-practice în scopul sporirii interesului pentru meseria practică (pentru studii și învățare continuă);
- dascălul să înțeleagă prioritățile, valorile, atitudinile și acțiunile discipolilor săi; anume el trebuie să-și aducă contribuția în modul cel mai activ la formarea personalității elevilor.

**O școală de succes** înseamnă nu doar o instituție care oferă loc de lucru pentru profesori și spațiu pentru formarea elevilor...

O școală de succes presupune un management riguros bazat pe o comunicare constructivă. De eficiența acestei comunicări, de faptul cum va fi ea menținută, cum se vor asculta unii pe alții întru obținerea anumitor

succese, cum o persoană va putea transmite celorlalți o imagine reală despre un lucru, despre sine însăși etc. depinde soarta întregului colectiv.

Realizarea unui management eficient la nivel de instituție școlară presupune obligativitatea unor relații interpersonale corecte în cadrul echipei manageriale (director-adjuncți); în interacțiunea echipa managerială-colectiv didactic; în relația profesori-părinți-elevi.

Dacă relațiile nominalizate se vor baza pe corectitudine și stimă reciprocă, atunci vom putea să cultivăm aceste valori și discipolilor noștri.

## 2.

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

*Consemnare: Nadia CRISTEA*

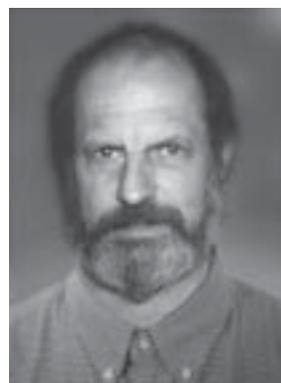
## Succesul real este exilarea succesului fals la periferia existenței

Aprecierea succesului și insuccesului, criteriile de determinare a succesului sînt o problemă în primul rînd socială, aspectul ei școlar fiind doar o parte sau o reflectare a celei generale. Cercul este cît se poate de vicios, ca de obicei în cazurile generate de modelul “ce-a fost mai întîi – oul sau găina?”. Adică, societatea îi impune școlii criteriile de evaluare a succesului sau școala rodeză un model de evaluare a acestuia pentru a-l aplica ulterior la o scară mai mare în societate? Răspunsul nu e dintre cele monosilabice, și nu numai pentru societatea moldovenească, ci pentru toate civilizațiile, inclusiv cele care pentru moldovenii încremeniți în tranziție constituie un model.

Iar la moldoveni ițele sînt și mai încurcate anume de această tranziție de la un mod de viață la altul și implicit de la un set de criterii de apreciere a succesului social la altul. În linii mari – fără a intra în amănunte – în societatea sovietică măsurariul succesului era poziția în societate, aceasta fiind determinată în parte de capacitățile profesionale și virtuțile personale, dar în și mai mare parte de apartenența la partidul-stat, aceasta, la rîndul ei, solicitînd loialitate (corporativă și personală), conformism social și, mai ales, ritualic. În societățile occidentale axate pe mecanismele pieței

Vsevolod **CIORNEI**

publicist



libere banii au ajuns indicatorul principal al succesului – firește că există criterii suplimentare în fiecare branșă (după cum existau și în societățile socialiste), dar nivelul remunerării sau cîștigurile din vânzări este un indicator general înțeles de toată lumea de la vlădică la opincă fără cunoașterea detaliilor “tehnologice” ale activităților umane multiple și diverse. Astfel, indiferent de opinia criticii literare, o carte e de succes dacă ajunge bestseller (adică cea mai bine vîndută), în muzică e același lucru – topurile se bazează în fond pe cifrele de vânzare a discurilor, mai întîi a celor de ebonită, iar acum și a celor virtuale (se numără accesările contra plată din Internet); succesul filmelor este evaluat de cifrele box-office-ului etc. Ce-i drept, în paralel, există și premiile profesionale (Oscar, Globul de Aur, Cesar, Donatello la filme, Grammy cu o sumedenie de compartimente specifice în muzică,

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Bacalaureatul Național - cât de gol este „Regele Examenelor”?

*„Sistemul de evaluare trebuie să fie transparent și credibil, asigurând astfel ca elevi cu aceleași performanțe să obțină aceleași rezultate și certificatul respectiv, indiferent de starea socială a părinților. Sistemul trebuie să excludă posibilitatea pedagogilor de a manipula în folosul unei școli sau unui elev”.*

Ion Spinei, ȘefDEE, 2001

„Toamna se numără bobocii” – spune o veche zicală românească. În învățământ, aceștia se mai numără și primăvara-vara, dacă avem în vedere rezultatele examenelor. Toamna se numără doar „bobocii”-studenți. Și dacă anume ei constituie adevăratul obiectiv al învățământului, înseamnă că zicala este absolut corectă.

A mai trecut un an de studii, unui părinti și absolvenți au depășit deja eternele bariere psihologice – examene de capacitate, examene de BAC, modalități de înscriere la studii, contestări, clipe de amar și fericire etc., – ca la toată lumea.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

... În cele mai multe cazuri, notele celor care au depus contestații nu s-au schimbat, dar unii candidați au fost totuși în câștig. Astfel, din cele peste 1000 de contestații depuse la matematică, 300 au fost rezolvate în folosul candidaților.

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

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

Să fie sănătoși și să ne trăiască cei care au inventat această găselniță, că bine au gândit! Chiar dacă nu iau note mari (bate la ochi...), copiii totuși ies de la examene cu document... că doar sînt copiii noștri. În consecință:

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

Bravo! Nimic de adăugat...

Prin urmare, stimați părinți, stimați elevi, stimați

profesori! Nu vă faceți griji referitor la “ce va fi” și “cum va fi” la BAC 2007. TOTUL VA FI BINE! Fără „document” nu va rămîne nimeni!

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

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

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

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

În loc de încheiere:

- Regele e gol! a strigat un copil.
- Taci, tontălăule! Ei și dacă e gol? Așa e mult mai simpatic și mai convenabil...

Iurie CRISTEA,

Liceul Teoretic “Columna”, mun. Chișinău

## Dimensiunile educațională și socială ale evaluării școlare

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

Una din temele de mare actualitate ale pedagogiei ca știință aplicată este *evaluarea școlară*, unde se înregistrează achiziții tot mai importante în contextul reformei educației și a învățământului.

Demersul modern pentru evaluarea școlară, în lume, dar și în R.Moldova și România, este reprezentat de recunoașterea re-conceptualizării, modernizării și actualizării evaluării școlare drept acțiuni ce constituie al patrulea pilon al oricărei reforme educaționale [cf. 1].

În viziune tradițională, dar și modernă, esența evaluării este considerată cunoașterea efectelor activității educaționale, în scopul elaborării unui nou parcurs didactic-educativ. Nevoia de a măsura eficacitatea și eficiența procesului didactic-educativ, de a obține informații relevante privind rezultatele școlare, de a asigura o educație conformă cu standardele naționale și mondiale și de a oferi retroacțiunea (*feedback-ul*) necesară tuturor factorilor implicați justifică importanța evaluării în educație. Evaluarea reprezintă unul din cele trei elemente esențiale ale procesului de învățământ, triada *predare-învățare-evaluare*. În condițiile reformei educaționale din cele două țări, evaluarea școlară este regândită, pe baze noi și flexibile, conforme conceptului educațional modern – *învățământul formativ-productiv*, și concepțiilor de reformare a sistemelor naționale de învățământ.

Evaluarea vizează situația instituțiilor, dar și a actorilor

educației care reflectă calitatea sistemului sau a unei părți a sistemului educațional. Evaluarea școlară presupune *măsurarea* gradului de îndeplinire a obiectivelor stabilite la nivel de sistem; *aprecierea* acestuia prin obținerea unor dovezi experimentale sau de altă natură, folosirea datelor respective pentru elaborarea aprecierii finale. Iată de ce preocupările specialiștilor în direcția perfecționării proceselor evaluative vizează un obiectiv mai larg, și anume creșterea continuă a eficienței activității didactic-educative, evaluarea rezultatelor școlare fiind o condiție necesară pentru autoreglarea procesului instructiv-educativ în vederea realizării unui demers didactic-educativ reușit. Un element esențial al profesionalizării domeniului evaluării școlare este diversificarea și specializarea agenților responsabili cu implementarea politicii educaționale privind evaluarea.

Analiza conceptului de evaluare școlară arată că aceasta îmbină perspectiva sociologică, realizabilă în termeni de sistem, cu cea psihopedagogică, angajată la nivelul procesului de învățământ. Deși conceptul în cauză cunoaște o multitudine de valențe, utilizări și actualizări, toate acestea sînt susceptibile de a se produce pe temeuri epistemologice comune a două dimensiuni: *educațională și socială*.

Ca *dimensiune educațională*, evaluarea școlară este adresată elevului și nevoilor sale de cunoaștere, formare și dezvoltare; ea antrenează și vizează toate componentele definitorii ale actului paideic, în interconexiunea și interacțiunea lor, precum: adecvarea scopului și obiectivelor școlare la valorile și cerințele sociale, concordanța dintre desfășurările curriculare și paradigmele științei și culturii, relația dintre conținuturile învățământului și scopul educațional, între conținuturile stipulate și posibilitățile de învățare ale elevilor, aprecierea activităților educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conținutul și obiectivele educative etc., și, în final, evaluarea evaluării înseși. De asemenea, evaluarea constituie o ocazie de validare a justeței secvențelor educative ale componentelor

procesului didactic-educativ și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale [cf. T. Haladyne, 2].

Evaluarea școlară modernă avansează de la controlul cunoștințelor (viziunea tradițională) la tendința de a se constitui drept cale principală în perfecționarea procesului educațional, revendicând o strategie globală a formării/dezvoltării *identității personalității celui educat*.

În acest sens, evaluarea nu este doar o etapă supra-adăugată ori suprapusă procesului educațional, ci un act integrat al activității pedagogice.

Ca atitudine a celor doi subiecți ai educației, evaluarea școlară modernă diminuează semnificativ sau chiar exclude funcția punitivă, acordând prioritate valorii formative a acesteia.

Ca act subiectiv însă, desfășurat pe temeuri obiective – *axiologia educației cuprinde toate componentele acesteia!* [cf. 3], evaluarea școlară nu poate exista ca acțiune pur obiectivă. Profesorul tinde spre o evaluare corectă și autentică, prin raportarea achizițiilor școlare (=cultural-spirituale) ale elevului la standardele educaționale, dar și la ritmul propriu de formare/dezvoltare al acestuia. De aceea, proiectarea, gestionarea și monitorizarea subsistemului evaluării școlare include cu necesitate și autoevaluarea, care întregeste imaginea despre sine a elevului din perspectiva judecății de valoare emise de profesor, dar care judecată însă este de origine colectivă, socială, profesorul reprezentând, în mare, materializarea subiectivă a demersului obiectiv (social) pentru calitatea și modalitatea formării/dezvoltării identității celui educat.

Prin urmare, și *funcțiile pedagogice* ale evaluării școlare, cărora li se atribuie de către majoritatea autorilor declanșarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) și chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calității activității didactic-educative pe coordonata corespondențelor curriculare dintre obiectivele pedagogice, conținuturile pedagogice și metodologia pedagogică (de predare-învățare-evaluare) – *de informare pedagogică* (interpretarea și verificarea rezultatelor școlare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritare constatative), *de diagnoză pedagogică* (interpretarea și verificarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative), *de prognoză pedagogică* (decizii cu valoare anticipativă, de stimulare a activității de formare-dezvoltare a personalității la niveluri de performanță și de competență superioare) [cf. S.Cristea, 4, p. 133] – ar trebui înțelese nu doar ca valori în funcțiune ale unor elemente ale sistemului educațional (obiective, conținuturi, metodologii, management etc.), ci, întâi de toate, ca valori formate/în devenire ale *identității personalității* celui educat.

Un argument semnificativ în acest sens îl reprezintă, de exemplu, cele 4 moduri prin care evaluarea influențează procesul învățării, marcate de P.Bradfoot, trei dintre ele

fiind axate anume pe personalitatea în devenire a celui educat:

1. Prin evaluare elevii sînt motivați spre învățare. Dacă rezultatele evaluării sînt pozitive elevul are încredere în el și succesul școlar îl motivează. Efectul opus – insuccesul școlar – generează demoralizarea elevului și nu întotdeauna un eșec îl determină să învețe mai mult.
2. Prin evaluare profesorul și elevii decid care sînt carențele învățării și pe ce trebuie să pună accentul.
3. Evaluarea îi ajută pe elevi să știe cum să învețe.
4. Evaluarea îi ajută pe elevi să aprecieze efortul învățării [5, p. 87].

Cu toate acestea, rezultatele învățării (*rezultatele școlare*) sînt condiționate esențial de *ce* (conținuturile educaționale) și *cum* (metodologiile educaționale) predau profesorii. Ca unul dintre cei doi factori subiectivi principali ai educației, profesorul se manifestă în această calitate prin *măiestria profesională*. Valorile pe care le promovează însă sînt determinate social: scopul educațional și sistemul de obiective, conținuturile educaționale și metodologiile predării-învățării-evaluării, modul în care este administrat procesul de învățămînt (managementul educației) etc., precum și principiile pe care se desfășoară acesta, sînt social determinate, adică îi sînt delegate profesorului de către comunitatea umană, el trebuind să le realizeze efectiv. În final, o evaluare școlară *pozitivă* (=corectă, competentă, eficientă) schimbă comportamentul elevului, provocîndu-l la gîndirea propriei activități de învățare/formare/dezvoltare. Această activitate fiind cu deosebire una intelectual-spirituală, se produce astfel fenomenul *gîndirea gîndirii* (Aristotel): elevii cugetă asupra a ceea ce au de realizat și își conștientizează acțiunile, precizează punctele în care au nevoie de ajutor. În așa mod se realizează și autoevaluarea, prin care își cunosc potențialul intelectual-spiritual și de cunoaștere. În acest moment al actului educațional poate interveni profesorul, ghidîndu-i pe elevi spre dezvoltarea capacității de autoevaluare și ajutîndu-i să adopte un program și un sistem de învățare propriu. Dar toate aceste acțiuni au valoare educațională doar în cazul în care sînt raportate la nevoia și procesul de formare a identității personalității elevului.

Ca dimensiune socială, evaluarea școlară reprezintă demersurile cu privire la educație și învățămînt ale structurilor și comunităților sociale, politice, economice și cultural-spirituale (inclusiv educaționale), manifestate la scară națională, regională (zonală) și locală, prin exponenții acestora – partidele și personalitățile politice, ale culturii, științei, educației, religiei și bisericii, mass-media, ONG-urile.

Sfera de reprezentare socială a evaluării include:

- a) evaluarea instituțiilor școlare;
- b) evaluarea colectivului didactic, comisiei metodice;
- c) evaluarea elevilor [4, p. 136].

Dintre funcțiile evaluării școlare cu valoare socială, care vizează calitatea învățămîntului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural și economic la nivel de politică a educației, distingem:

- a) *funcția de validare socială* a produselor sistemului de învățămînt, la diferite niveluri de integrare școlară și profesională;
- b) *funcția de orientare socială, școlară și profesională*, la diferite niveluri de decizie, care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educației (profesori, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității locale etc.);
- c) *funcția de selecție socială, școlară și profesională*, la diferite niveluri de clasificare și ierarhizare a rezultatelor activității didactice exprimate în termeni de proces și de produs [Ibidem, p. 132].

Evaluarea școlară este strîns legată de contextul social, economic și politic al unei țări, deoarece sistemul educațional îi pregătește pe toți cetățenii pentru inserția social-politică, profesional-economică și cultural-spirituală. O evaluare incorectă și ineficientă îi poate determina pe subiecții educați să manifeste comportamente și atitudini care să creeze tensiuni în comunitatea școlară, socială, profesională etc. Și invers, o evaluare școlară competentă este eficientă anume pentru contribuția sa substanțială la formarea unor personalități libere, dar și responsabile social-politic, profesional-economic și cultural-spiritual.

Or, evaluarea școlară nu totdeauna este obiectivă/nu poate fi obiectivă în totalitate – căci este realizată de către subiecți, adică de către oameni subiecivi – de aceea ea reprezintă nu numai o importantă acțiune educațională, dar și un punct mereu sensibil al sistemului de învățămînt.

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

Afirmația are un subtext de o semnificație foarte importantă, ea constînd în faptul că evaluarea, în general, și evaluarea școlară, în special, reprezintă o acțiune de încurajare sau de diminuare a identității subiectului evaluat. Cu atît mai sensibil este percepută evaluarea de către elevi, care se află abia în procesul constituirii *identității* personale, de aceea orice acțiune evaluativă în acest context are semnificații și repercusiuni deosebite. Fiecare individ are o anumită identitate, care reprezintă esența ființei sale. Aceasta însă este conștientizată într-un fel de către individul însuși și mai mult sau mai puțin în alt fel de către alți oameni și/sau grupuri sociale. În cazul în care evaluarea din afară este, în mare, conformă cu reprezentările individului despre propria sa valoare ca ființă umană (=identitate personală), aceasta este apreciată de către individul respectiv ca o evaluare pozitivă, căci îl încurajează în propria sa identitate.

Este suficient însă ca evaluatorul să realizeze o evaluare greșită sau insuficientă, chiar și în aspecte neesențiale ființei celui evaluat, și subiectul evaluat va aprecia această acțiune ca pe una ce atentează la identitatea sa.

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

La sfîrșitul orei, Florin m-a întrebat dacă poate citi poezia scrisă de el. A citit poezia cu o voce joasă, uitîndu-se tot timpul în hîrtie, mișcîndu-și piciorul drept înainte și înapoi și trăgîndu-se de gulerul cămășii. Cînd a terminat, colegul lui din ultima bancă a spus: “N-am auzit nimic. Poți să mai citești o dată poezia, mai tare?”. Florin a spus: “Nu” și s-a așezat.

*Interpretare.* Florin dovedește un talent literar real pentru vîrsta lui, dar nu are încredere în forțele sale (*univers intim – identitate personală*). Nu-i place să citească în fața clasei și îi este teamă de reacția celorlalți (*socializare slabă*). Refuzul de a citi încă o dată poezia se datorează probabil timidității sale (*univers intim puțin socializat – unitatea intim-social formată la nivel rudimentar*) și faptului că nimeni nu l-a încurajat pînă acum să facă acest lucru (*absența influenței unui factor de socializare*). Talentul său trebuie stimulat (de către *factori educaționali – adică sociali*), ca și încrederea de sine, ambele dimensiuni ale personalității/identității sale – *intimă și socială* (recitarea propriei poezii în fața clasei este un act social) – urmînd să se constituie într-un tot întreg – *identitatea personală*.

Legătura organică a celor două dimensiuni ale evaluării școlare, *educațională și socială*, devine evidentă mai ales în cazul în care încercăm o radiografie a atitudinilor sociale față de educație, în general, și față de evaluarea școlară, în special. Astfel, dinspre social ne vin prea puține opinii despre programele școlare neadaptate particularităților de vîrstă ale elevilor, despre manualele școlare slabe sau suprasolicitante, despre profesorii slab pregătiți sau despre cei prea exigenți (în ultimă analiză, un profesor prea exigent este și el un profesor slab pregătit sub aspect psihopedagogic!), dar se emit foarte multe opinii despre proiectarea și administrarea incorectă a examinării școlare. Acestea bulversează anual întreaga societate, constituind un subiect chiar și pentru parlamentari: deconspirarea testelor de evaluare pentru admiterea absolvenților moldoveni la studii în România în 2001 [cf. 6]; reiterarea aceleiași acțiuni în România, în 2006, în urma cărora s-au iscat scandaluri politice, fiind în consecință operate chiar și remanieri în conducerile centrale ale învățămîntului din cele două țări.

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

Se constată astfel că dimensiunile educațională și socială ale evaluării școlare interacționează, această acțiune putând avea atât valori pozitive, cât și repercusiuni nedorite în educația elevilor.

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

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Roegiers, X., *Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement /BIEF*, Departement de Science de l'éducation de l'URL, 1998; Vl.Pâslaru, *Evaluarea – al patrulea pilon al reformei școlare/Didactica Pro...*, 2005, nr. 5-6 (33-34), p. 34-37.
2. Haladyne, T., *Developing and Validating Multiple-Choice Test Issues*, Lawrence Erlbaum associates Publishers, UK, 1994.
3. Pâslaru, Vl., *Valorile educației din perspectivă curriculară*, în: *Sinergia conceptelor educaționale moderne. Sinteze din științele educației/Institutul de Științe ale Educației*, Chișinău, 2000, p. 4 -7; Vl. Pâslaru, L. Papuc, I. Negură et al. *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadru teoretic*. Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", 2005.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Grupul editorial *Litera Internațional*, 2000.
5. Bradfoot, P., *Assessment and Learning: Power or Partnership*, în: Goldstein, H., Lewis, T., *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues*, John Wiley UK, 1996.
6. *Timpul*, 4.01.2002; *Timpul*, 15.02.2002.

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

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



Adrian GHICOV

Ministerul Educației și Tineretului

## Reprezentarea pedagogică a categoriilor de performanță

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

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

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

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

Actualmente, gîndirea pedagogică este puternic angajată în rezolvarea aspectelor legate de obiective și competențe, pe care le implică orientările moderne, însă pierde din vizorul metodologic performanțele elevilor, ca rezultate și produse ale învățării. Problemele performanței elevului, precum și ale metodelor de stimulare a rezultatelor, generează o abordare întemeiată, cu șanse sporite de a evita erorile și de a oferi soluții rezonabile, susceptibile de dezvoltări ulterioare. Performanța urmează să intre mai activ în sfera pedagogiei, care se schimbă dinamic, pe măsură ce practică metode active și concepe acțiunea educațională la scara vieții elevului, aducîndu-și contribuția la explicarea și dezvoltarea actului performant. Astfel, performanța devine o cale caracteristic umană, prin

care personalitatea elevului este scoasă din „a putea”, eliberîndu-se și participînd, în mod activ și irepetabil, la „a produce concret”. Este necesar ca personalitatea să se afle în primul plan al premiselor performanței, deoarece performanța reprezintă indicatorul potențialului elevului, factorul hotărîtor și responsabil de însași calitatea atributelor performative. Atît procesul, cît și performanța ca produs sînt de mare semnificație educațională, deoarece performanța nu trebuie să aparțină unei elite, ci să se producă zilnic și în cele mai variate circumstanțe, fiecare elev avînd dreptul la afirmarea valențelor sale de performanță.

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

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

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

pentru viitor cu informațiile și cunoștințele trecutului, azi este necesară prospectarea viitorului pentru a forma elevul în *perspectiva devenirii*. În acest sens, J. Galsworthy spunea: „dacă nu gîndești la viitor, nu poți să-l ai” [Apuđ 2, p. 16]. Școala trebuie să-și asume a preda viitorul.

Referindu-se la rolul educației, M. Mircescu susține că nu ne putem permite luxul de a lăsa neîntrebuințate talentele și energiile umane ce zac într-un rezervor imens al umanității [2, p. 79], iar G. Văideanu subliniază faptul că, prin funcțiile ei, educația pune în valoare cea mai prețioasă energie – energia umană, furnizînd un agent al dezvoltării care, prin calitatea lui, are un impact direct asupra calității vieții sociale [3, p. 20]. Tot el vorbește de „claviatura calității” ca despre o treaptă nouă și esențială a școlarizării.

De fapt, condiția principală a educației este aceea ca ea să se facă cu multă responsabilitate, răspunzînd la întrebarea: *Dar care este scopul unei bune realizări a actului educațional?* Probabil, în primul rînd, acela de a permite individului să-și trăiască viața din plin, afirmă R. Gagne și L. Briggs, de a realiza un ideal de valorificare eficientă a minții și a corpului cuiva în cadrul trăirii depline a vieții ca un standard de excelență sau performanță [5, p. 11].

Asimilarea informației se realizează prin reintegrarea acesteia în sistemul anterior de cunoștințe ale elevului.

Considerată drept o capacitate umană, atitudinea constituie o stare persistentă care modifică deciziile elevului cu privire la acțiunea de urmat. Performanța influențată de o atitudine reprezintă *alegerea unui mod de acțiune personală*. În accepția lui R. Gagne, atitudinile sînt stări complexe ale organismului uman, care influențează comportamentul elevului [5 p. 74], de fapt, alegerea unei acțiuni de către elev. O definiție a conceptului poate fi următoarea: atitudinea este o stare internă care influențează alegerea de către elev a acțiunii față de un obiect, o persoană sau un eveniment. Atitudinea este o stare interioară provenită din observații ale comportamentului, dar nu înseamnă însuși comportamentul. Această definiție implică faptul că atitudinile trebuie evaluate în termenii alegerii acțiunii personale de către elev. Ca rezultate ale educației, capacitățile umane sînt specificate în termeni de performanță, care se bazează pe obiective comportamentale sau *obiective performative*. Aceste obiective identifică *rezultatele așteptate* ale procesului de învățare. Ele se referă la categoriile performanței elevului, *care pot fi observate în mod sigur*. În cadrul fiecărei categorii se aplică aceleași condiții, indiferent de disciplina școlară. În **categoriile de performanță**, conform lui R. Gagne, se includ: (a) formarea intelectuală a elevilor, (b) a strategiilor cognitive, (c) pentru asimilarea informației factuale, (d) formarea atitudinilor [5, p. 21]. Astfel, pentru elev devin posibile mai multe tipuri de performanțe prin fiecare tip de capacitate cultivată. Competențele intelectuale pot fi ușor observate și sînt depline întotdeauna în termeni operaționali, ele pot fi puse în relație cu o clasă de

performanțe umane, adică raportate la un produs pe care un elev bun este capabil să-l realizeze. Competențele intelectuale, afirmă R. Gagne, se construiesc prin *supra-etajare*, pentru a forma structuri intelectuale din ce în ce mai complexe. Prin mecanismul de transfer al învățării, ele fac posibilă o competență intelectuală mereu crescîndă [5, p. 23]. Ele îl fac pe elev **competent**, capabil să răspundă la stimulii conceptuali ai mediului educațional, ele sînt tipuri de capacități care determină ce poate face elevul și sînt strîns legate de descrierea rezultatelor, ele au o natură cumulativă, fiecare dobîndindu-se cu ajutorul celei precedente, în mod previzibil.

*Strategiile cognitive* sînt capacități ce guvernează comportamentul de învățare și de gîndire al elevului și controlează comportamentul de învățare, pe care Bruner l-a numit *comportament matematic*, iar Skinner *comportament de autodirijare*. Aceste competențe se pot îmbunătăți într-o perioadă de timp relativ lungă [5, p. 34]. Cînd elevul devine capabil să utilizeze, de exemplu, metoda inducției, el o poate utiliza ca strategie într-o diversitate de situații extrem de variate în calitățile lor descriptive. Performanța pe care o face posibilă strategia cognitivă a inducției este rezolvarea în mod eficient a unei varietăți de probleme practice; această varietate este necesară, deoarece strategia cognitivă nu se poate însuși din una sau două soluționări de probleme. Strategia cognitivă este, de fapt, un tip special de competență intelectuală, o *deprindere organizată intern*, care dirijează comportamentele elevului. Prin urmare, în mod special, strategiile cognitive au ca obiect procesele de gîndire ale elevului, determinînd cît de creativ și de fluent este modul său de gîndire și cît de critic este spiritul în care gîndește [5, p. 60]. Performanța, în acest caz, presupune găsirea unor soluții noi la situațiile problematice, în care nici clasa soluției, nici maniera specifică de rezolvare nu sînt precizate pentru elev.

Numărul mare de date informative, pe care și le însușește elevul, este o parte esențială a învățării, deoarece, fără un anumit volum de informație, învățarea oricărei materii nu poate avea continuitate, *nu poate avea substanță*. Există două motive principale pentru a dori un grad înalt de certitudine în dobîndirea cunoștințelor: anumite informații sînt necesare pentru ca un elev să-și continue învățarea în cadrul unei teme sau al unui subiect. Acesta este un corpus de informații fundamentale, care face învățarea ulterioară mai eficientă; o anumită parte de informații poate fi utilizată de persoană pe tot parcursul vieții. Cînd informațiile sînt organizate în corpusuri de date și generalizări interconectate, avem de a face cu anumite *cunoștințe*, constată R. Gagne [5, p. 67].

În contextul cunoașterii, *prelucrarea informației* este o activitate preponderent psihică și constă în atribuirea unor semnificații ansamblului de semne percepute. La această etapă elevul însușește informația, integrînd-o în propriul sistem de cunoștințe; *selectarea informației*

constă în identificarea noutăților din ansamblul de cunoștințe oferite de profesor sau de altă sursă; *înțelegerea informației* constă în atribuirea unor conținuturi exacte formelor percepute și integrarea noutăților în sistemul anterior de cunoștințe; *evaluarea informației* se bazează pe procesualitatea intelectuală – prezintă interes două criterii, în funcție de care elevul decide asupra valorii informației: criteriul de validitate stabilește poziția informației pe dimensiunea *adevărat-fals*; criteriul de interes stabilește poziția informației pe dimensiunea *util-inutil*; *interpretarea*. Formarea atitudinilor se fundamentează, în accepția lui R.Gagne, pe organizarea contingențelor de învățare și presupune faptul că, dacă un element de cunoaștere care trebuie învățat este urmat de o activitate preferată sau de o recompensă, în așa fel încât ultima să fie contingentă cu efectuarea primei, aceasta ilustrează prototipul de bază al învățării. Ca performanță, atitudinea este indicată de opțiunea pentru o clasă de acțiuni personale.

Odată formate, toate aceste capacități pot fi observate iarăși și iarăși într-o varietate de performanțe ale elevului. Ele sînt numite capacități, specifică R.Gagne, deoarece fac posibilă predicția multor manifestări particulare ale performanței elevului. Capacitățile, pînă la momentul în care sînt uitate, sînt demonstrate ca performanțe și nu se identifică cu ele, ci *mediază performanțele* [5, p. 35].

Pentru exemplificare propunem o secvență aplicativă ce vizează valorificarea inteligenței în vederea formării performanțelor în baza probei *Autochestionare*, în care elevul este solicitat să „discute” cu sine, să judece eul său prin atitudine personală, elaborînd o informație factuală reversibilă, care reflectă atitudinea lui față de învățarea limbii și literaturii române. Prima acțiune prevede ca elevul să formuleze 10 întrebări, a doua – să formuleze cîte 10 răspunsuri în 2 variante diferite.

Conduita formulării întrebărilor în cadrul acestei probe se caracterizează prin poziția activă a elevilor, prin atitudinea constructivistă și criticistă, aspecte ce se dispensează din cadrul multifuncțional al întrebărilor și răspunsurilor emise. Întrebările sînt orientate, în temei, pe următoarele domenii esențiale ale experienței posibile și viitoare a elevilor: (a) atitudinea afectivă față de disciplina școlară respectivă: *De ce prefer limba și literatura română? Limba și literatura e disciplina preferată? Cine m-a făcut să îndrăgesc limba și literatura română? De ce limba și literatura română trebuie studiată în școală?* (cl. IX); (b) necesitatea învățării: *De ce trebuie să învățăm limba română? Pentru ce avem nevoie de limba și literatura română? În ce domenii îmi va fi de folos limba și literatura română? Cu ce mă ajută studierea limbii și literaturii române?* (cl. IX); *La ce folosește studierea procurii, cererii? De ce trebuie să cunosc algoritmul analizei morfo-sintactice a unei părți de vorbire sau de propoziție?* (cl. XII); (c) stabilirea esenței: *Ce este limba română? Cu*

*ce poate fi asemuită limba și literatura română?* (cl. IX); (d) influențe: *Ce a cultivat în mine cunoașterea limbii și literaturii române? Ce înseamnă cărțile pentru mine?* (cl. IX); (e) domeniul cognitiv: *Care sînt autorii mei preferați?* (cl. IX); (f) investigația: *E suficient să lucrez numai cu manualul de limbă?* (cl. IX); (i) funcționalitatea: *În ce domeniu este utilă limba și literatura română?* (cl. IX); de constatare a faptelor: *Cum se dezvoltă limba română în general? De ce nu ne alegem singuri operele pe care dorim să le studiem? La ce compartiment al limbii române întâlnești dificultăți?* (cl. IX).

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

- reflexiv: *Pentru că limba și literatura română mă fac să privesc lumea cu alți ochi, plini de speranță; Și e foarte bine că în momentul acesta încercăm să descifrăm enigma cărților* (cl. IX); *Pentru că arta literară ține de cultura generală; Ca să mă simt liberă cînd vorbesc cu auditoriul; Pentru a-mi îmbunătăți capacitatea și calitatea exprimării* (cl. XII);
- adînc sensibilizat: *Limba română înseamnă frumusețea ce nu poate fi întotdeauna văzută, dar poate fi simțită; E o artă, o magie, o încercare reușită de a folosi cuvîntul potrivit în contextul în care să dobîndească sens și semnificație* (cl. IX);
- capabil de a compara fenomene: *Limba și literatura română poate fi asemuită cu focul sacru ce arde în sufletul fiecăruia din noi* (cl. IX);
- care vede rolul și importanța limbii și literaturii: *Mă ajută să cunosc lumea largă; Cuvîntul are un rol deosebit în viața omului, el devine armă în mîna acestuia; Îmi dezvoltă gîndirea; Ne ajută să comunicăm cu semenii noștri; cuvîntul este cea mai importantă unitate cu ajutorul căreia putem să comunicăm, să ne exprimăm gîndurile, sentimentele, emoțiile; Este de folos în vorbire, scriere și conversație* (cl. IX); *Învăț texte pentru a-mi extinde cunoștințele, pentru a-mi îmbogăți vocabularul și a deveni o persoană sensibilă la frumos; Ca să fiu o persoană inteligentă* (cl. XII);
- care își proiectează acțiunile: *Să nu încetez a citi literatură suplimentară; M-a făcut să pătrund în esența întregii omeniri; Trebuie să citesc și să învăț cît mai mult prin limbă și literatură* (cl. IX);
- analizează retrospectiv: *Cînd a început să-mi placă acest obiect? ca să răspundă: Trebuia să-l îndrăgesc chiar din primele zile de școală, dar l-am îndrăgit din clasa III* (cl. IX);
- analizează critic: *Cîte cărți preferate ai? ca să răspundă sincer: Am puține cărți preferate, 6-7 la număr, dar trebuie să am mai multe: 15-16 cărți* (cl. IX).

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

- orientat spre viitor: *Limba și literatura română înseamnă baza creării unui viitor visat; Îmi place să citesc și să aflu multe lucruri noi; Eu cred că, cu timpul, rolul limbii române va crește simțitor pe arena internațională* (cl. IX); *Este nevoie să citesc cărți pentru a-mi dezvolta imaginația, să mă reprezinte inteligența și intelectul să se dezvolte* (cl. XII);
- convins în valoarea literaturii și a limbii: *Cărțile sînt oglinda sufletului; Literatura română este un motiv pentru a mă mîndri cu patria mea; Limba maternă este fundamentul sufletului omenesc; Ea mă ajută să cunosc lumea, universul, dragostea* (cl. IX);
- axat pe acțiune concretă: *Pentru a ști mai multe, trebuie să depun un mai mare efort; voi ști a scrie corect și frumos; mă va exprima mai frumos, se dezvoltă foarte mult intelectul; Ca să fie totul bine, trebuie să-ți faci temele de casă* (cl. IX);
- competent în a aprecia: *Manualele de limba și literatura română includ ordonarea tuturor sistemelor limbii: fonetic, lexical, gramatical; Nu-mi place manualul de limba și literatura română, pentru că temele de literatură și de gramatică sînt amestecate; Nu am o notă mai mare, pentru că nu prea știu gramatica și nu am înțeles cît de minunată este* (cl. IX); *La ce îmi*

*ajută limba română în viață?/Pentru cultura generală, îmi deschide noi orizonturi* (cl. XII).

Prin urmare, în contextul aspectelor abordate și în baza valorificării rezultatelor acestui sondaj, putem **concluziona** că reorientarea școlii spre sondarea viitorului în perspectiva devenirii elevului reclamă punerea în valoare a energiei lui prin „claviatura” calității, în vederea dobîndirii de performanțe, în a căror formare un rol deosebit îl are stabilirea punctului de reper la care se articulează noile achiziții ale elevului. Specificarea capacităților elevului se face în termeni de performanță, ca rezultat așteptat, care poate fi observat, în mod sigur, și în termeni de categorii de performanță, ca formare intelectuală, strategică, de asimilare a informației factuale, ca un comportament supraetajat. Un anumit rol în formarea performanței o are atitudinea elevului, definită ca alegere, de către acesta, a unui anumit mod de acțiune personală. Atitudinea, în raport cu performanța, implică capacitățile elevului, care nu se identifică cu ea, ci mediază performanța.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Călin, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Editura ALL, București, 1996.
2. Mircescu, M., *Educația pentru performanță*, Editura Discipol, București, 1999.
3. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
4. Minder, M., *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
5. Gagne, R.M., Briggs, L.J., *Principii de design ale instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

*Recenzi:*

dr. hab., prof. univ. Vladimir GUȚU  
dr. conf. Tatiana CARTALEANU



Tamara CRISTEI

Universitatea de Stat din Moldova

## Hermeneutica pedagogică a textului

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

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

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

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

Cercetătorul lansează una dintre cele mai neașteptate idei și anume aceea că **viața de toate zilele apare ca o rețea textuală**, în care motivele și acțiunile, expresiile emise în scopuri comunicative, acțiunile pe care le provoacă, devin elemente ale unui țesut semiotic în care orice lucru îl interpretează pe oricare altul. Nu există termen care, fiind inițial o propoziție și un argument, să nu semnifice textele posibile în care va putea sau ar putea fi introdus [1, p. 76]. Un text, așa cum apare în **manifestarea sa lingvistică**, reprezintă un lanț de stratageme expresive, care trebuie să fie actualizate de către destinatar, și fiecare mesaj postulează o **competență gramaticală** din partea destinatarului, chiar dacă mesajul este emis într-o limbă cunoscută. Un text se distinge de alte tipuri de expresie printr-o complexitate mai mare, iar motivul principal al complexității sale îl constituie tocmai faptul că textul este întrețesut cu *non-spūs*, precizează cercetătorul [*Ibidem*, p. 81]. Și anume din această cauză, constatăm, un text

necesită acte de cooperare active și conștiente din partea elevului. În acest caz, elevul urmează să: (a) actualizeze propria pregătire enciclopedică, astfel ca să înțeleagă, să zicem, întrebuițarea verbelor; (b) să depună un efort cognitiv pentru a extrage în baza utilizării formelor gramaticale unele concluzii; (c) să găsească spațiile albe și să le umple; (d) să ajute textul să funcționeze etc.

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

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

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

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

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

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

Sarcina hermeneuticii, ca artă a înțelegerii, în viziunea lui F. Schleiermacher, constă în a **preîntîmpina dificultățile** în reconstituirea textului și în desfășurarea gîndirii [4, p. 31]. Hermeneutica a luat naștere din simpla practică a comprehensiunii și, deoarece nu a avut în vedere decît cazurile dificile, a devenit un agregat de observații. În felul acesta, concepția hermeneutică vizează identitatea limbii și modul de a combina ideile la autorul textului și la cel care-l receptează [4, p. 39]. Practica riguroasă a comprehensiunii pleacă de la faptul că

neînțelegerea se prezintă spontan, iar înțelegerea trebuie voită și căutată punct cu punct. Această idee urmează să fie luată ca bază în activitatea de lucru cu textul.

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

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

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

Interpretarea, în accepțiunea lui P. Ricoeur, are un caracter de apropiere – **interpretarea unui text se desăvârșește în interpretarea de sine a unui subiect, care începe să se înțeleagă mai bine, se înțelege altfel sau chiar începe să se înțeleagă**. Interpretarea face să devină propriu ceea ce înainte era străin, învinge distanța culturală și fuzionează cu interpretarea de sine. Textul actualizat își reia mișcarea; el avea numai un sens, adică niște relații interne, o structură, acum el are o semnificație; prin sens, textul avea o dimensiune semiologică, acum are, prin semnificația sa, o dimensiune semantică. A interpreta înseamnă a ne însuși *hic et nunc* intenția textului [5, p. 142].

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

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

1. Creatorul însuși nu este liber în creația sa, prin el se exprimă forțe mai puternice și mai vaste decît el. Printre ele se află limba și regulile impuse de specificul textului.
2. Textul trebuie înțeles mai întîi la fel de bine cum a făcut-o autorul lui și apoi mai bine decît el.
3. Așa cum orice text prezintă o dublă raportare, la **totalitatea limbii și la totalitatea gîndirii** creatorului său, orice act de comprehensiune comportă două momente: a înțelege textul ca un decupaj din limbă și a-l înțelege ca fapt al subiectului care gîndește.
4. Regula metodologică generală: (a) a începe cu o viziune de ansamblu asupra textului; (b) a avansa simultan pe toate laturile (perspectivele); (c) a nu se merge mai departe în procesul interpretării decît atunci cînd există un perfect acord între toate aspectele, în cazul unui anumit pasaj; (d) a merge înapoi, atunci cînd laturile nu sînt în acord, pînă unde se va descoperi eroarea de raționament. În teorie ele se disting și se tratează aparte, iar în practică le corelăm. **Interpretarea din perspectiva limbajului trebuie să fie premergătoare** [4, p. 45].
5. Într-un pasaj dat sensul fiecărui cuvînt trebuie să fie stabilit plecînd de la situarea lui într-un context. Fiecare cuvînt are o arie lingvistică determinată,

de aceea, în procesul explicării nu se face apel la ceea ce nu face parte din această arie lingvistică. În același mod, întreaga scriere face parte, mai mult sau mai puțin, dintr-un context global și dintr-un context imediat al fiecărui pasaj.

6. Dacă în text sînt conexate propoziții cu un conținut inegal, atunci conexiunea nu este nemijlocită și trebuie de mers înapoi pînă la propoziții cu un conținut egal [4, p.67].
7. Nu trebuie să începem prin a acorda atenție doar pasajelor dificile, ci și celor ușoare, atît elementelor lingvistice formale, cît și celor materiale; atît cuvintelor, cît și propozițiilor întregi [4, p. 77].
8. Pentru a verifica înțelegerea unei fraze în text este nevoie să se procedeze la „testul traducerii”, adică la o reprezentare de adîncime, care raportează termenii și îi explică prin echivalențe (se simplifică) [3, p. 146].
9. Nivelul standard al comprehensiunii se atinge în măsura în care se rezolvă patru operații minimal obligatorii: dezambiguizarea și clarificarea lexică; explicarea informațiilor complementare și a presupuzițiilor utile; determinarea funcției frastice; degajarea sensului prin trecerea la nivelul de adîncime cu formarea unei reprezentări clare a imaginii verbale [3, p. 146].

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

#### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Eco, U., *Lector in fabula*, Editura Univers, București, 1991.
2. Plămădeală, I., *Opera ca text. O introducere în știința textului*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2002.
3. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. Schleiermacher, F., *Hermeneutica*, Editura Polirom, Iași, 2001.
5. Ricoeur, P. *De la text la acțiune. Eseuri de hermeneutică II*, Editura Echinoc, Cluj, 1999.

Recenzent:  
dr. conf. Tatiana CALLO



Vladimir BABII

Universitatea de Stat "A. Russo" din Bălți

„Omul trebuie să comunice, să gîndească, să elaboreze un proces de apropiere de realitate, deoarece este defectuos: îi lipsește ceva. Are o lipsă, o rană, o deschidere, un vid”.

Umberto Eco

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

În cele ce urmează ne vom referi, în special, la echilibrarea mentalității (conștiinței, gîndirii critice) și comportamentului realizate prin acțiunea elevului în baza paradigmatelor

## Principiul introduchiderii artistice: o privire de sinteză

intonazionale (intonația *melosului*, *verbalizării* muzicale) ale interpretării și creației. Percepția auditivă, dar mai cu seamă reproducerea sau crearea/formarea sunetului, adică acțiunea intonării, constituie o problemă de stil, o modalitate de *introduchidere* profund individuală. Drept confirmare la cele spuse B.Asafiev consemnează: „fiecare om are *tonul* său caracteristic de comunicare, tonusul său vocal continuu de pronunție și, tot atît de caracteristic pentru el, intervalele pe care se sprijină intonația sa” [6, p. 134]. Însăși noțiunea *intonație* ne relevă conținutul esențial al acțiunii *in + ton*, „a intra în ton, în tensiunea/energia lui” [3, p. 32], ceea ce semnaleză „*a fi*”, „*a te menține*”, „*a te situa*” într-un anumit *ton*, cu semnificație de *tonus*, adică dispoziție, stare emoțională interioară, care caută să izbucnească în exterior; *monotonie*, adjectiv utilizat cu sensul de fredonare pe unul și același sunet, *intonare* puțin expresivă, dar cu menținere în *ton*. Intensitatea *tonului intonațional* se face tot mai relevantă odată cu interacțiunea dintre „melos” și „intonația verbală”, care formează în muzică un suvoi sonor unic, însă nelipsit și de momente de concurență. Pretextul momentelor de concurență constă în faptul că *intonația verbală* (melodie+cuvînt) se vede într-o ipostază mai *deschisă* în planul cunoașterii artistice decît *intonația muzicală* propriu-zisă. Interpretarea cîntecelor, compunerea melodiilor pe versuri implică eforturi deosebite ale gîndirii și sentimente artistice, manifestarea unei voințe pronunțate. Deși predomină natura unui stil conștient, *deschis*, totuși, în asemenea acțiuni sînt prezente și multiple elemente ale subconștientului, legate de profunzimile *introduchiderii*, care lasă o amprentă specifică (de speță) asupra stilului, „stilizării” produselor muzical-artistice. În tabelul 1 expunem cîteva secvențe ale acțiunii muzical-artistice *închise* și *deschise*.

Tabelul 1. Acțiune muzical-artistică închisă/deschisă

Acțiune muzical-artistică:	
Închisă	Deschisă
<ul style="list-style-type: none"> <li>– concepută ca datorie silită, lipsită de libertate;</li> <li>– realizată conform normelor, instrucțiilor, algoritmilor;</li> <li>– centrată pe un cerc restrîns de valori, tradiții;</li> <li>– „excluse inițiative din interior și influențe din exterior” [1, p. 192];</li> <li>– implică o gîndire noncritică, nonflexibilă;</li> <li>– exclude necesitatea asumării de responsabilități.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– acțiunile sînt supuse conceptului de <i>libertate a opțiunii</i>;</li> <li>– scopurile sînt trasate conform principiului <i>centrării pe acțiunea valorică</i>;</li> <li>– obiectivele sînt supuse dezideratului dezvoltării/<i>schimbării și eficienței personale</i>;</li> <li>– drept forme de autoorganizare prioritare sînt evidențiate <i>autodirijarea și autoevaluarea</i>;</li> <li>– responsabilitate deplină pentru <i>reușitele/eșecurile personale</i>;</li> <li>– tendința spre „<i>situare în nouitate</i>”; „<i>decizie prin libertate</i>” [4, p. 89].</li> </ul>

Observațiile asupra copiilor ne-au permis să identificăm și să sistematizăm paradigmele individuale ale intonațiilor muzicale caracteristice pentru tipurile: *proactiv și reactiv* (Tabelul 2), care corespund modalităților de acțiune *deschisă/închisă*.

Tabelul 2. Tipuri de intonare sub aspect proactiv/reactiv

<b>A. Tipuri de intonare melodică:</b>	
<i>Proactivă</i>	<i>Reactivă</i>
<b>1. În interpretare</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– interpretare volitivă, entuziasmată;</li> <li>– pornire de la un model propriu, personal;</li> <li>– în timbrul vocii persistă un <b>ton</b> natural, stimulat de factorii emoționali ai lumii interne;</li> <li>– legăturile dintre <b>tonuri</b> sînt însoțite de efecte emoționale originale;</li> <li>– vocea tinde spre o <b>d e s c h i d e r e</b> a stării de spirit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– interpretare formală;</li> <li>– imitarea fragmentelor intonaționale învățate;</li> <li>– vocea este susținută într-un <b>ton</b> vag, inexpressiv, stimulat fiind de o atitudine evazivă;</li> <li>– legăturile dintre <b>tonuri</b> poartă un caracter fiziologic, acustic;</li> <li>– vocea ascunde, camuflează, inhibă adevărata stare de spirit.</li> </ul>
<b>2. În creație</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– linia melodică este dominată de proiectări și realizări originale;</li> <li>– elementele melodice imitative folosite în creațiile proprii sînt centrate pe valori artistice;</li> <li>– melodiile cu sens de „răspuns” la cele cu sens de „stimul-întrebare” atestă un <b>ton</b> afirmativ cu o semnificație profundă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– linia melodică este haotică, fapt care denotă o instabilitate internă;</li> <li>– elementele melodice folosite în creațiile proprii sînt niște elemente de colaj ce invocă conținutului un sens banal;</li> <li>– melodiile cu sens de „răspuns” la melodiile cu sens de „stimul-întrebare” atestă un conținut inexpressiv.</li> </ul>
<b>B. Tipuri de intonare ritmică:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– intenționalitate metro-ritmică prudentă, ritmicitate expresivă;</li> <li>– selectarea accentelor, gruparea conștientă a intonațiilor ritmice;</li> <li>– evidențierea secvențelor ritmice caracteristice ideii artistice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– intonare ritmică inexpressivă;</li> <li>– ritmizări susținute într-o manieră haotică;</li> <li>– prezența deprinderilor de ritmizare excesivă.</li> </ul>

Ținînd cont de faptul că muzica se sprijină pe triada mijloacelor de expresie: *melodie, ton/mod și ritm*, sistematizarea și descrierea intonațiilor este efectuată în relaționare cu specificul acestor trei factori. Stimulii muzical-artistici: **sunet, armonie, metro-ritm**, constituind elementele fundamentale de comunicare, pun în acțiune „vibratorul” interiorității elevului. Elevul este impus a se „întreba” și autoevalua în ce măsură este *abil să răspundă* la stimulii parveniți din exterior, deoarece anume aceasta îi determină puterea responsabilității (*răspuns + abilitate*) de a influența asupra lumii, adică îi determină *natura proactivă*. Efectul unei asemenea influențe este mijlocit de factorii opțiunii și conștiinței personale.

Introdușchiderea copilului spre lumea artistică poate fi descrisă printr-o formulă elementară, care reflectă fenomenul de pătrundere intenționată în esențele conținutului muzical prin intermediul proiectării așa-numitei *hărți personale*. Vom da explicații asupra *formulei de deschidere spre lumea muzicii*. Admitem că avem o structură S cu înțelesul  $N = (M \times G)$ , unde M constituie obiectul acțiunii, iar G – sensul conținutului care, prin *stimulare*, prin fluctuație produce un *sens nou*  $G^1$ . În acest caz, *noul sens*  $G^1$  permite a obține formula:  $S + G^1 = S^1$ ,

adică o nouă structură  $S^1$  cu înțelesul  $N^1 = (M^1 \times G^1)$ . Procesele descrise mai sus se desfășoară sub unghiul de vedere al aspectelor dinamicii interne, adică în funcție de particularitățile temperamentului, disponibilitățile aptitudinale, experiențele achiziționate în domeniul muzicii și altor arte, programele genetice (ex., inteligența) – toate formînd un cadru de stimuli ( $S_n$ ) *interni* ai personalității elevului.

Între structura S a înțelesului inițial  $N = M \times G$  și structurile complementare **Nn**, le vom numi *proactiv-inovaționale*, se instaurează, de regulă, o relaționare de natură nonformală, adică sensurile apar în mod intuitiv (ex., „astfel îmi invoc simțurile, un ceva din interior”). Relația dintre înțelesul inițial N și înțelesul sau înțelesurile care apar pe parcurs **Nn** sînt de natură *dinamico-semantică*.

Anume faptul apariției unor mici digresiuni, dar mai cu seamă a asociațiilor mentale la granița palierului *semantic*, determină, în mare măsură, implicarea în proces a *libertății de a alege*, care în educație necesită a fi tolerată, stimulată.

Pornind de la semantica muzical-artistice, unde fiecare frază muzicală trezește un anumit sentiment, sugerează un anumit înțeles, un sens sau o gamă de sensuri/

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

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

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

distanțează de starea mea de atunci, ea cuprinde numai elementele *recunoașterii*.

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

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

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

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

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

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

Percepția muzicală actuală este însoțită de componentul temporal al anticipării, al „senzației anticipative” [3, p. 32] a evenimentelor sonore cu caracter proxim. Amplitudinea și randamentul actului anticipativ depind de experiența individuală, puterea și energia proactivă a persoanei, care vin să-i complinescă, în mare

parte, așa-numitele comenzi operante „de filtru” cu funcția de preselectie/selecție prin blocarea evenimentelor irelevante și adoptarea celor relevante. În termeni empirici ai percepției muzicale, în baza autoobservărilor constatăm următoarele: „ascult” însă „nu aud”, adică „nu doresc să aud” ceea ce nu găsesc de cuviință sau ceea ce nu-mi trezește interes și, contrar acțiunilor evidențiate, „ascult cu mare atenție”, pentru a cuprinde cît mai multe elemente componente (relații melodice, structuri ritmice, constructe armonice, caracteristici timbrale etc.) ale întregului creației muzicale. În primul caz comanda operantă „de filtru” este coordonată de „reactivitatea emoțională” a persoanei, iar în cazul al doilea are loc perceperea și conceperea informației muzicale prin integrare, prin alegerea programelor individuale de comportament. Productivă și reciproc avantajoasă rămîne a fi relația dintre *auz* și *văz*, care se reduce la promovarea proactivă a conceptului *bimodal*.

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

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

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

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

- a compara sentimentele provocate la moment cu cele ale percepției;
- a reține cele recepționate;
- a interioriza efectele sonorităților muzicale;
- a sistematiza intonațiile muzicale;
- a diferenția melodiile, armoniile, ritmurile, timbrurile creației muzicale;
- a evidenția intonațiile caracteristice;
- a stiliza caracterul și conținutul artistic;
- a identifica conținutul discursului muzical în termenii imaginarii metaforice;
- a imagina original;
- a descompune întregul în microstructuri cu sens de esențialitate;
- a centra atenția „asupra” valorilor și a orienta „spre” valoric;
- a te stimula pe tine însuși și a valorifica noi reprezentări prin extinderea spațiului de influență a mediului muzical-artistice și mediului individual;
- a trăi prin „văz” și „auz” mesajul muzical ca pe tine „însuși”, ca pe altul;
- a conștientiza succesele și eșecurile personale și ale altora prin studiul mesajului muzical, conceput ca un *mediu-stimul* specific;
- a reflecta proxim;
- a evoca fapte experiențiale consonante cu mesajul muzical actual;
- a suscita noi idei vizavi de conținutul creației muzicale percepute;

- a critica situațiile, mediul muzical nesatisfăcător, nonvaloric;
- a aproba sau a dezaproba;
- a evalua și autoevalua;
- a măsura resursele individuale și energia, puterea necesară unei atitudini *eficiente* pentru lumea muzicii și modul/stilul de „a fi”, „de a exista”.

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

#### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

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



Emil STAN

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

## Responsabilitatea maeștrilor

“Se mai spune că Socrate a văzut în vis, pe genunchii săi, un pui de lebădă, căruia îi crescuse deodată aripile și zbură în sus după ce scoase un sunet puternic și dulce. Ziua următoare, Platon i se prezintă ca discipol, iar Socrate recunoscuse în el lebăda din vis.”

(Diogene Laertios)

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

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

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

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

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

Preocupat de suflet, nu nesocotește nici trupul, certîndu-i pe aceia care neglijau exercițiile și mișcarea în aer liber. În plus, prețuia prietenii și prietenia, ca o modalitate de întrebare colectivă în raport cu umanul și cu precaritățile acestuia; onest cu sine însuși cum îl considera ironic Antifon (<Tu ești, așadar, un om cinstit, nici vorbă, fiindcă nu înșeli pe nimeni ca să te îmbogățești, dar nu ești un înțelept, căci nu știi ce valoare are știința ta>) nu pretindea nici un ban de la cei din preajma sa, care, ca prieteni, îi acordau privilegiul de a se întreba împreună cu el; prietenii nu se plătesc.

Dacă aceasta a fost imaginea maestrului, cum se explică atunci evoluția lui Critias și Alcibiade? Să nu uităm: “Dintre toți șefii oligarhiei, Critias s-a arătat cel mai hrăpăreț și cel mai sîngeros. Alcibiade, la rîndul lui, dintre partizanii democrației, s-a dovedit cel mai neînfrînat, cel

mai arogant și cel mai înclinat spre violențe” (2, p. 6).

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

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

Chiar și așa, disprețuind cumpătarea acestuia, cît s-au aflat în preajma sa, au făcut dovada unor persoane onorabile și a unor cetățeni responsabili: “Și mai știi că Alcibiade și Critias erau cumpătați, cît timp au fost lângă Socrate, nu că se temeau să fie pedepsiți [...], ci crezînd atunci că e mai bine să facă astfel” (2, p. 7).

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

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

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

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

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

- în primul rând, nu ne naștem cumpătați sau virtuoși sau învățați, dar putem deveni astfel dacă primim îndrumarea corectă și dacă ne străduim; efortul personal (care trebuie legat, se subînțelege, cu responsabilitatea personală) este extrem de important: "...scoat că cei care nu-și exersează puterile, atât cele ale corpului, cât și ale spiritului și le pierd cu timpul, ajungând să nu mai fie în stare nici să facă ceea ce trebuie, nici să se stăpânească" (2, p. 7-8). Îndrumarea și exemplul celor din jur i se par lui Xenofon la fel de importante: "De aceea părinții îi țin departe pe fiii lor, chiar de ar fi cumpătați, de oamenii răi, socotind, pe bună dreptate, că numai contactul cu cei buni duce la practicarea virtuții, iar cu cei răi la stricarea lor" (2, p. 8).
- în al doilea rând, pericolul reprezentat de exemplul rău este mare datorită unei nedesăvârșiri ontologice a ființei umane (de unde și nevoia de educație), nedesăvârșire care îi permite la fel de ușor să urmeze calea viciului, sau calea virtuții: "Prin urmare, eu cred că toate acțiunile bune și frumoase pot fi exersate și cu atât mai mult cumpătarea. Născute odată cu noi, în același corp și suflet, plăcerile îl împing pe acesta din urmă la necumpătare, astfel ca sufletul să ajungă cât mai degrabă supus slăbiciunilor trupului" (2, p. 8).

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

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

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

Dar decizia judecătorilor atenieni nu pare a fi

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

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

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

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

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

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

O relație privilegiată pare a fi și aceea cu guvernanții, care ar trebui să administreze, pe lângă treburile economice, politice etc. ale cetății și strategia ei educațională. Legile cetății educă; stabilind reguli, delimitând ceea ce este permis și ceea ce este interzis, codificând tradiția comunității. Chiar Xenofon consemnează un dialog între tânărul Alcibiade (nu împlinise încă douăzeci de ani) și Pericle (tutorele său): “– Spune-mi, Pericle, ai putea să mă lămurești ce este legea? – Desigur, zise Pericle. – Învață-mă atunci, pe zei, îl rugă Alcibiade; – eu aud că sînt lăudați unii cetățeni, pentru că respectă legile și cred că nu-i drept să aibă parte de laude unul care nu știe ce-i legea. – Nu-i deloc greu să-ți răspund, dacă dorești să știi: legi sînt toate acele hotărîri pe care poporul în adunare și după chibzuință le ia, făcînd cunoscut în scris ce trebuie să făptuim și ce nu. – Și ele hotărîsc că trebuie făcute cele bune sau cele rele? – Cele bune, pe Zeus, tinere, nu cele rele” (2, p. 12).

Urmează o discuție care alunecă ambiguu, cînd în registrul legalității (ce este legal – ce este ilegal), cînd în registrul moralei (ce este bine – ce este rău), Alcibiade relativizînd legitimitatea legii indiferent de temeiul acesteia – democratic (decisă de cei mulți), oligarhic (decisă de cei puțini) sau tiranic (decisă de unul singur); de fiecare dată cînd acționează prin constrîngere și violență și nu prin convingere legea este un lucru rău.

Rămînînd în plan educațional, relativizarea în manieră sofistă a legii anulează valența sa paideică, valența în care nici Platon nu crede prea mult (așa cum reiese din *Gorgias* sau din celebra *Scrisoare a VII-a*, de pildă). Pe de altă parte, “atît prosopopeea legilor din *Criton*, cît și pledoaria din *Protagoras* în favoarea îndreptării celor care au greșit prin intervenția punitivă a legilor, pare să demonstreze că Platon nu a negat cu totul posibilitatea intervenției educaționale a omului de stat” (6, p. 190).

Despre situația în care chiar părinții și-ar asuma educația fiilor Xenofon vorbește în treacăt; din text nu reiese că ne-am putea afla în prezența unei relații privilegiate, “dacă avem în vedere legătura de sînge și spirituală dintre cei doi, dar și posibilitatea unei <însoțiri> cvasi-totale și încă de la o vîrstă fragedă a copilului” (6, p. 128).

Contextul în care Xenofon vorbește de virtuțile implicării tatălui în educația propriului copil este unul oarecare, între posibilitățile și influența tatălui și acelea ale unui flautist sau maestru de dans raportul fiind absolut echivalent.

Ca și Xenofon, Platon se arată sceptic atît în ceea ce privește excelența educațională a relației tată-fiu, cît și în ceea ce privește <normalitatea> acesteia: “... Platon nu pune mare preț pe legăturile exterioare registrului intelectual, iar proiectul din *Legile* nici nu pomenește de

implicarea tatălui în educarea copilului în primii ani ai vieții; dimpotrivă, acesta se află pe mîinile mamei, doicii sau ale vreunui sclav însărcinat cu educația lui. De altfel, opera lui Platon este plină de aluzii la incapacitatea părinților de a-și educa fiii, chiar și atunci cînd – situație rară, ne semnificativă pentru epocă – s-au preocupat de aceștia” (6, p. 128).

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

Dar el însuși a <ucenicit> ani buni pe lângă Socrate, iar scrierile sale demonstrează că nu degeaba; în plus, oarecum și sub influența lui Socrate – s-a spus – Xenofon s-a arătat mai degrabă a fi un adept al tradiției, un conservator de factură aleasă, iar tradiția legitimă indubitabil relația magistru-discipol. Sau să fie vorba de o regîndire dramatică a posibilităților acestei relații, tocmai din perspectiva procesului intentat de atenieni lui Socrate?

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

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

Dacă Xenofon introduce elemente care subminează influența covîrșitoare a maestrului, fie că este vorba de efortul și posibilitățile personale, fie că are în vedere ispitele <dascălilor în rele> (<Dacă virtutea se poate preda, e de presupus că și viciul>), George Steiner aruncă umbra îndoielii doar în ceea ce privește acuratețea înțelegerii din partea discipolilor: “Și-apoi, ce facem cu erorile de interpretare? Cum judecăm numeroasele cazuri în care, conștient sau nu, discipolii au înțeles greșit ideile Maeștrilor sau le-au deformat?” (1, p. 128)

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

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

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

Responsabilitatea măștrilor durează o eternitate și poate de aceea constă, de fapt, în cultivarea disidenței discipolilor, pregătind cu asiduitate ceea ce Gabriel Liiceanu a numit <paricid>: maestrul trebuie să consimtă, mai mult, trebuie să se bucure de sfârșitul prezenței sale spirituale în spiritul celuilalt, al discipolului, care s-a <format> pe sine. Abia după aceea, după ce prezența sa

a dispărut, se poate vorbi de responsabilitatea maestrului pentru faptele discipolului său. În acest sens, George Steiner notează: “A-i învăța pe alții fără a nutri temeri serioase, fără a privi riscurile meseriei cu o tulburare respectuoasă e o frivolitate. A o face fără a ține seama de posibilele consecințe sociale și individuale înseamnă a fi orb. A preda superb înseamnă a deștepta îndoieli în sufletul elevului, a-l antrena întru disidență” (1, p. 129).

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Steiner, G., *Maștri și discipoli*, Editura Compania, București, 2005.
2. Xenofon, *Amintiri despre Socrate*, Editura Univers, București, 1987.
3. Hare, R.M., *Platon*, București, 1997.
4. Platon, *Banchetul*, Editura de Vest, Timișoara, 1992.
5. Platon, *Alcibiade*, în *Opere* vol. I, Editura Științifică, București, 1974.
6. Stan, E., *Spațiul public și educația la vechii greci*, Institutul european, Iași, 2004.

Argentina **CHIRIAC**

USMF "Nicolae Testemițanu"

## Tehnici de lucru în însușirea limbii române la alolingvi

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

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

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

Studierea limbii române de către studenții străini de la USMF „N. Testemițanu” este importantă sub două aspecte:

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

*Însușirea unei noi limbi prezintă un nou spectru de realizare a personalității, constituind argumentul forte în cultivarea interesului față de limba română în calitate de:*

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

Scopul cursului rezidă în dezvoltarea capacității de recepționare și asimilare a informației în limba română, cu nuanțări de terminologie medicală.

Motivarea cursului este fundamentală [2] – însușirea

limbii române oferă noi posibilități de afirmare a medicinștilor, de inserție socială și de realizare individuală:

- *în plan didactic:* temele sînt structurate în blocuri (terminologie anatomică, clinică, farmaceutică etc.) și cuprind informații necesare formării unei ținute lingvistice a medicinștilor, posedării terminologiei medicale, iar subiectele de gramatică, de lexic etc. suplimentează aceste blocuri.
- *în plan social:* cursul asigură, prin însușirea terminologiei medicale, cu o funcționalitate de diverse niveluri (medic → medic; medic → mapamond; medic → pacient), o integrare fie și inițială în societate, în general, și în sfera specialității, în particular.

Luînd în considerare particularitățile predării limbii române și terminologiei medicale, am aplicat noi tehnici de lucru în îmbinare cu cele tradiționale, avînd următoarele repere:

1. Comunicarea presupune dezvoltarea percepției auditive.
2. În fața unui mesaj necunoscut și la prima vedere foarte dificil, este necesară depășirea blocajului psihologic de nesiguranță în receptarea informativă.
3. Dezvoltarea capacității de a înțelege esențialul textului.
4. Cultivarea abilităților de raportare a cunoștințelor achiziționate anterior la contextul respectiv prin folosirea selectivă a cunoștințelor acumulate din diferite surse (cursuri de anatomie, chimie, histologie etc., Internet, radio, televizor, ziare).
5. Convingerea auditoriului că informația prezentată este interesantă, demnă de a fi reținută.
6. Studentul este învățat a reproduce mesajul, folosind terminologia de bază și păstrînd ideile textului.

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

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

Avantaje:

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

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

1. *Evaluarea orală*: depistarea greșelilor de pronunție; completarea informației; corectarea greșelilor de exprimare; aprecierea dată de public (studenți).
2. *Autoevaluarea curentă*: aprecierea competențelor la nivelurile lingvistic și comunicativ.
3. *Evaluarea în baza observării*: în special a greșelilor de pronunție, a consecutivității și coerenței exprimării.
4. *Evaluarea în baza traducerilor (oral/scrise)*. Se consideră o evaluare totală, deoarece include nivelurile fonetic, morfologic, lexicologic, sintactic.

5. *Evaluarea interpretativă curentă*: presupune expunerea în rezumat a unei informații recent audiate la lecție. Dezvoltă abilități comunicative și lingvistice.
6. *Evaluarea de opinie* constă în expunerea părerii referitor la o informație contradictorie, aforisme etc.

#### CONCLUZII

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

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenziți:

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

## Pregătirea cadrelor didactice pentru colaborarea cu părinții

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

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

nu întotdeauna este asigurată de instituțiile de învățămînt.

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

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

Ameliorarea situației create trebuie să se bazeze, în primul rând, pe îmbunătățirea relațiilor și optimizarea colaborării cu părinții.

În programul elaborat de noi am reieșit din ideea că o condiție primordială ce asigură conlucrarea fructuoasă cu părinții o constituie aptitudinea pedagogilor de a stabili și menține contacte cu aceștia.

Cu regret, ne-am convins că nici pedagogii cu stagii de muncă substanțial nu cunosc problemele tipice cu care se confruntă familia actuală. Ei nu conștientizează că fără o cunoaștere profundă a familiei și a relațiilor ce se stabilesc în interiorul ei este imposibilă o conlucrare eficientă.

O problemă serioasă consă în lipsa la pedagogi a aptitudinilor de comunicare partenerială atât între ei înșiși, cât și cu elevii; domină relațiile de pe poziție de mentor sau, trecînd în cealaltă extremă, manifestă familiarism.

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

- conștientizarea de către pedagogi a rolului familiei și a necesității colaborării eficiente cu aceasta;
- motivarea cadrelor didactice de a-și perfecționa cunoștințele în acest domeniu;
- pregătirea diriginților pentru a dezvălui părinților rolul pe care ei îl joacă în formarea personalității copilului, a-i familiariza cu legitățile generale de dezvoltare a copilului, particularitățile de vîrstă și cu metodele eficiente de educație întru a stabili relații mai strînse cu proprii copii și a soluționa problemele cu care se confruntă în procesul educațional.

Pentru a iniția un parteneriat eficient, este absolut necesar a cunoaște părinții. De aceea, un rol aparte îl acordăm primei întîlniri cu aceștia, fapt despre care ținem să vorbim mai detaliat.

La prima întîlnire diriginții urmăresc mai multe obiective, selectează informații despre familie și motivarea părinților spre viitoarea colaborare. Modul cum se pregătește și se comportă profesorul în cadrul acestei vizite trebuie să le comunice părinților că respectă timpul acestora, că-i gata să soluționeze probleme serioase. În acest scop, recomandăm pedagogilor următoarele reguli:

- întîlnirea va avea loc nemijlocit în familie;
- vizita va fi coordonată preventiv;
- vizita nu va fi prea lungă;
- profesorul nu va ține morală părinților;
- pedagogul nu se va plasa pe poziție de mentor;
- discuția cu părinții se va desfășura în prezența copilului.

La prima întîlnire se propune o anchetă ce conține nu mai mult de douăzeci de întrebări și se completează neformal prin dialog cu părinții. În rezultat, dirigințele trebuie să determine tipul de educație familială (familia respectă sau nu respectă copilul; este receptivă, indiferentă sau chiar dușmănoasă față de necesitățile acestuia); orientarea valorică a familiei (la valori spirituale sau numai

materiale), să determine dacă familia nu are un caracter antisocial. De asemenea, el va stabili în ce măsură părinții sînt gata de colaborare cu școala. Se precizează:

- cine se ocupă de educația copilului (ambii părinți, unul dintre ei, alte persoane);
- studiile părinților;
- locul de muncă, funcția, telefoanele de contact;
- alți membri ai familiei care locuiesc împreună cu copilul;
- condițiile de trai (copilul are cameră separată sau un colțisor de muncă);
- tradițiile respectate în familie (religioase, zile de naștere, alte sărbători, vizionarea în comun a filmelor, spectacolelor);
- care sînt pasiunile membrilor familiei (sport, pescuit, culinarie, croșetare, colecționare, artă, grijă de animale etc.);
- care sînt preocupările copilului (frecvențează sau nu cercuri, secții, ore opționale);
- ce obligațiuni are acesta în familie;
- cine se ocupă mai mult de educația copilului;
- ce metode predomină în educație: înțelegere, înduplecare, convingere, explicație, exigență, pedeapsă, încurajare etc.;
- există sau nu între membrii familiei relații de prietenie;
- cine sînt prietenii copilului;
- ce disciplină școlară preferă și la care întîmpină greutăți;
- cu ce dispoziție merge copilul, de regulă, la școală;
- ce relații a avut pînă acum familia cu școala;
- modalitatea părinților de organizarea a activității copilului (ce ajutor îi acordă la îndeplinirea temelor de casă, odihna în comun);
- gradul de independență a copilului la realizarea sarcinilor și determinarea obiectivelor activității lui proprii;
- starea sănătății copilului;
- participarea părinților la activitățile organizate în liceu;
- prin ce ar putea contribui părinții la activitatea liceului (să organizeze excursii în timpul liber, să participe la reparația edificiului etc.);
- ce probleme ar dori să fie discutate la ședințele cu părinții;
- de ce trăsături individuale ale copilului ar trebui să țină cont dirigințele.

Cunoștințele despre familie servesc drept bază pentru stabilirea și menținerea contactului cu părinții, pentru elaborarea în viitor a proiectelor de activitate educațională comună.

Ațiunile ce urmează după prima întîlnire (mese rotunde, dispute, colaborări în grupuri mici, ziua ușilor deschise, conferințe, seminarii, ședințe ale mamelor, ședințe ale taților, analiza sondajelor etc.) presupun o participare activă. Aceste măsuri se desfășoară în așa mod ca părinții să se convingă de faptul că părerea lor contează.

Părinții sînt întîlniți de către pedagogi și echipa

managerială la intrare în instituție și conduși în sala de ședințe. Modul de așezare a meselor subliniază, de asemenea, atitudinea echitabilă față de toți participanții la discuții. Dirigintele face completări, observații cu mult tact. Se subliniază valoarea indiscutabilă a informației parvenite de la părinți.

La ședințele comune se vorbește doar despre rezultatele pozitive ale copiilor. Aspectele negative se discută individual, planul de corecție fiind elaborat împreună cu părinții. Aceasta determină o implicare activă a familiei, luarea deciziei adecvate, menținerea contactului și aprofundarea relațiilor de colaborare.

Pregătindu-i în așa mod pe pedagogi, îi facem să se simtă responsabili de relațiile cu părinții și de rezultatul procesului educațional, fapt ce contribuie la antrenarea părinților în viața liceului, la îmbunătățirea educației în familie și a reușitei licenilor.

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



Silvia  
PETROVICI-GUZUN

Liceul "Ion Creangă", mun. Chișinău

## Grupul – formă esențială de socializare a individului

Literatura de specialitate definește clasa drept un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri (elevi) egali între ei și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sînt reglementate, oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare. Astfel, în definiție este inclusă și interacțiunea profesor-elev.

Clasa de elevi reprezintă, așadar, un grup foarte important pentru orice copil, căci funcționează de-a lungul cîtorva ani și are o imensă influență asupra membrilor săi.

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

În învățămîntul preuniversitar clasa de elevi reprezintă grupul școlar primar (de bază), ai cărui membri au aceleași valori, scopuri, standarde de comportament și contacte interpersonale frecvente.

După A. Neculau, caracteristicile grupului primar sînt:

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

Așadar, clasa este formată din elevi de vîrstă asemănătoare, de pregătire relativ egală și cu studii

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

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

În continuare vom examina rolul grupului în procesul educațional contemporan. Numeroase investigații au încercat să stabilească natura grupării elevilor în structuri omogene sau eterogene, în filiere separate sau în ansambluri permeabile. Odată cu dezvoltarea cercetărilor din domeniul dinamicii grupurilor (anii 50 ai sec. XX) a început să se renunțe la ideea că interacțiunea profesor-elev este singura cu impact decisiv asupra procesului cognitiv al elevilor. Studiile de psihologie socială au pus în evidență importanța climatului efectiv din grupul informal, precum și eficiența interacțiunii dintre elevi pentru procesul de învățare. Dacă școala tradițională a avut o atitudine reticentă și chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, plecînd de la ideea că, în multe cazuri, grupul mediază relația profesor-elev.

similare, cu interese și obiective comune. Respectivul caracteristici reprezintă condițiile psihopedagogice necesare unor relații sociale și interpersonale normale, unor activități didactice eficiente.

Desigur, această unitate relativă este însoțită de anumite diferențe individuale ale membrilor: pregătire; aptitudini; interese; trăsături cognitive, afective, temperamentale; caracter; voință; potențial de creativitate; condiții de trai și materiale etc. Toate aceste deosebiri și asemănări trebuie luate în considerație în proiectarea și desfășurarea activității grupului școlar.

Învățământul pe grupuri se realizează în cadrul clasei la nivelul unor microcolectivități, plecând de la anumite trăsături tipice care solicită strategii speciale de diferențiere a instruirii și educației. Lucru în echipă constă în declanșarea și menținerea unor relații de cooperare între membrii unui grup sau ai mai multor grupuri în vederea rezolvării sarcinilor de învățare.

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

- muncă liberă pe grupuri (R. Cousinet);
- educație morală în colective de muncă (A. S. Makarenko);
- activități organizate conform centrelor de interes (O. Decroly);
- educație realizată în comunități de muncă și de viață concepute ca grupuri de bază, grupuri mici, grupuri mobile (P. Peterson).

Lucrul în comun presupune distribuirea elevilor pe grupuri, rezolvarea sarcinilor didactice având loc prin discuții, prin confruntarea punctelor de vedere, toate acestea desfășurându-se pe fondul unor relații interpersonale stabilite în timpul activităților și implică două laturi convergente:

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

Asimilarea cunoștințelor se produce prin explicații reciproce, posibile datorită relațiilor dintre membri. Coordo-

narea eforturilor prin schimbul de mesaje reprezintă un aspect definitoriu al respectivei metode. Din punct de vedere genetic, acest lucru devine posibil odată cu organizarea operatorie a gândirii. Un copil raționalizează cu mai multă ușurință atunci când este angajat într-o discuție.

Metoda lucrului în grup impulsionează această cooperare, punându-l pe elev în fața unor puncte de vedere diferite și obligându-l să-și organizeze propriile operații în funcție de acestea, pentru a evita unele contradicții ce pot apărea în relațiile cu ceilalți. Cooperarea între copii "este cea mai aptă să favorizeze schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivității și reflexiunii discursive", afirmă J. Piaget.

În interiorul grupului se construiește un mediu dinamic propice edificării relațiilor de cooperare, care îl antrenează pe individ în procese de informare, comunicare, acțiune și creativitate.

Numeroase cercetări psihologice (J. Piaget, G. Mugny, J. M. Monteil) au scos în evidență valențele formative ale colectivităților de grup. Dezvoltarea gândirii, arată J. Piaget, are loc prin efectuarea de operații, condiționate, la rândul lor, de schimbul de păreri și de coordonarea mai multor păreri. Într-o activitate de grup, când se urmărește soluționarea unor probleme, elevul se vede pus în fața unor puncte de vedere diferite de al său. Fiecare membru își exprimă opinia și o argumentează, comentează și interpretează, propune ipoteze de lucru și participă la luarea deciziilor. Pentru ca interacțiunea cu ceilalți să-și atingă scopul, elevul trebuie să ia în considerație toate opiniile exprimate, să realizeze comparații și aprecieri critice, să participe la soluționarea comună a problemei. Acest fapt are un impact benefic asupra dezvoltării sale intelectuale.

Studiile de psihologie au relevat superioritatea cognitivă a subiecților care lucrează în grup, deoarece posibilitățile lor agregate sînt net superioare posibilităților unui individ izolat. Consecințele sînt resimțite în plan personal. Progresele individuale, afirmă W. Doise și G. Mugny, rezistă prin participare la anumite interacțiuni sociale și coordonarea punctelor de vedere, iar achizițiile individuale depind de dinamici colective și de forme relaționale.

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

- grupuri bazate pe criterii exterioare (ordine alfabetică, poziție în bănci)
- grupuri dirijate (după nivel intelectual, performanțe)
- grupuri instituționalizate în cadrul clasei
- grupuri de elevi cu statut ridicat în raport cu colectivul clasei
- grupuri normale, 3-8 membri în interiorul clasei
- grupuri stabile

- grupuri bazate pe criterii interne (relații didactice, psihologice, sociale)
- grupuri spontane (opțiuni libere)
- grupuri în afara clasei
- grupuri cu statut marginalizat în raport cu colectivul
- grupuri mari, active în exterior
- grupuri mobile

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

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

#### Caracteristici, avantaje și limite ale tehnologiei instruirii în grupuri (după D. Patrașcu)

<i>Caracteristici</i>	<i>Avantaje</i>	<i>Limite</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorul conduce activitatea unor microcolectivități/grupuri de elevi/studenti (cîte 3-8 persoane).</li> <li>• Obiectivele educaționale urmărite pot fi identice sau diferite, de la un grup la altul.</li> <li>• În cadrul unui grup, sarcinile de instruire și autoinstruire pot fi unitare, pentru întregul grup, sau diferențiate, pentru fiecare membru al grupului, însă ele presupun stabilirea unor relații de cooperare între membrii grupului.</li> <li>• Discutarea rezultatelor activității în grup, analizarea, evaluarea și valorificarea lor, se pot realiza fie individual, fie în colectiv.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevii însușesc noul mai activ decît în cazul instruirii frontale.</li> <li>• Sînt solicitate și dezvoltate operațiile gîndirii, capacitățile creatoare, deci se realizează educația intelectuală a elevilor/studentilor.</li> <li>• Obișnuiește elevii/studentii cu modalități de lucru specifice instruirii diferențiate: utilizarea fișelor de activitate, realizarea de proiecte etc.</li> <li>• Rezolvarea sarcinilor de lucru (unitare sau diferențiate) presupune stabilirea unor relații de cooperare, colaborare și ajutor reciproc între membrii grupului.</li> <li>• Contribuie la integrarea socială a elevilor, la realizarea comunicării și a învățării sociale.</li> <li>• Cultivă sentimente, convingeri și atitudini superioare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratarea temelor necesită mai mult timp decît dacă lecția ar fi explicată de profesor. Distribuția temelor și a sarcinilor de lucru face ca un grup să însușească mai bine conținutul care i-a revenit.</li> <li>• Activizarea poate fi mai accentuată doar în cazul elevilor/studentilor buni și foarte buni.</li> <li>• Solicită din partea cadrului didactic eforturi suplimentare în proiectarea instruirii (prelucrarea conținutului, transpunerea didactică) și în conducerea ei (controlarea relațiilor stabile în interiorul grupurilor și între grupuri, în promovarea spiritului de cooperare între membrii grupurilor și între grupuri ș. a.).</li> </ul>

Particularitățile de bază ale organizării activității elevilor la lecție sînt:

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

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

Tehnologia procesului de lucru în grup include următoarele elemente:

1. Pregătirea pentru îndeplinirea sarcinii:
  - a) anunțarea sarcinii (situație problemă);
  - b) instrucțiunea în privința consecutivității lucrului;

c) repartizarea materialului didactic.

2. Activitatea în grup:

- d) familiarizarea cu materialul de studiu, proiectarea activității;
- e) repartizarea sarcinilor;
- f) îndeplinirea independentă a sarcinii;
- g) analiza rezultatelor individuale;
- h) discutarea sarcinii în grup (observații, completări, concretizări, generalizări);
- i) totalizarea rezultatelor obținute.

3. Partea finală:

- j) comunicarea rezultatelor activității;
- k) analiza sarcinii cognitive, reflecție;
- l) concluzia generală despre activitatea în grup și rezultatele, finalitățile atinse.

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

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

- teama de a se compromite;
- indiferența față de subiectul abordat și colegi;
- indispoziția sau suferința fizică;
- obligativitatea de a lucra într-un colectiv împotriva propriei dorințe;
- abordarea unei probleme delicate;
- timiditatea, lipsa de încredere în sine;
- necunoașterea temei, lipsa de informație;
- conflictul de opinii între 2-3 persoane, care periclitează activitatea grupului;
- ineditul situației pentru unii elevi;
- monopolizarea discuției de către anumiți elevi;
- prezența unui lider autoritar;
- un eșec anterior care blochează elevul;
- numărul prea mare de elevi.

Profesorul va încuraja elevii prin sarcini didactice accesibile, susținere morală și feedback pozitiv; va schimba componența grupurilor pentru un timp, va propune activități cu scopuri comune, va fi ferm în repartizarea unor funcții, va insista asupra respectării regulilor stabilite inițial.

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

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

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

**Cercetașul:** obține informațiile necesare de la alte grupuri sau, uneori, de la profesor.

**„Cronometrul”:** are grijă ca grupul să se concentreze asupra sarcinilor și să respecte limitele temporale fixate.



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

**Anchetatorul:** pune întrebări pentru a obține idei sau comentarii de la toți membrii.

**Rezumatorul:** ordonează concluziile grupului.

**Încurajatorul:** susține și stimulează toți membrii grupului.

**Responsabilul de materiale:** împarte și adună materiale.

**Cititorul:** citește orice material scris.

În funcție de specificul activității realizate pot fi inventate și alte roluri. De exemplu, un **opozant**, care ar sugera alternative la soluția propusă de grup, sau un **reporter**, care să comunice clasei concluziile grupului.

Conchidem că grupul școlar și lucrul în grup reprezintă condiția de bază în învățarea prin cooperare și colaborare. Relațiile interpersonale stabilite în cadrul activităților de grup determină nu doar aspectul cognitiv, ci și cel moral și social al învățării.

Influența reciprocă are o contribuție importantă la formarea personalității elevului. Dacă privim educația drept un proces de socializare, atunci dezvoltarea competențelor de relaționare trebuie percepută ca un obiectiv ce nu poate fi ignorat.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționar enciclopedic ilustrat*, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
2. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Peretti, A., *Educația în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.
4. Neculau, A., *A fi elev*, Editura Albatros, București, 1983.
5. Bantoș, A., *Pedagogie*, Editura ALL Educațional, București, 1996.
6. Albușescu, M., Albușescu, I., *Studiul disciplinelor socio-umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
7. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Chișinău, 2005.
8. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
9. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
10. Ioniță, Gh. J., *Metodica predării istoriei*, Editura Universității, București, 1997.
11. Temple, C., *Învățare prin colaborare*, Pro Didactica, Chișinău, 2002.
12. Pânișoară, I.O., *Comunicare eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2004.
13. Monteil, J.-M., *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași, 1997.
14. Tănasă, Gh., *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Editura Polirom, Iași, 1996.
15. Ioniță, Gh. J., *Metodica predării istoriei*, Editura Universității, București, 1997.



Larisa  
KOBÎLEANSKAIA

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Viața fiecărui om este un continuum de situații și evenimente, ce-i generează emoții și trăiri diverse, îl situează în fața unor probleme complexe, deseori greu de soluționat.

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

Selectarea strategiilor comportamentale în situațiile dificile de viață se efectuează în corespundere cu cele două funcții principale ale mecanismelor de ajustare (orientare spre emoții și orientare spre problemă), condiționate, la rândul lor, de trei structuri psihologice: tipul predominant de motivație, nivelul acesteia și conținutul motivației. Pornind de la această supoziție, scopul cercetării noastre constă în evidențierea modalităților și strategiilor de ajustare a comportamentului persoanei la situații dificile de viață.

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

Chestionarea a fost realizată în perioada martie-septembrie 2002 la Fabrica de încălțăminte “Zorile”, mun.

## Modalități și strategii de ajustare a comportamentului la situații dificile de viață

Chișinău, lotul experimental fiind constituit din 200 de angajați (74 – bărbați și 126 – femei), cu vârsta cuprinsă între 20-45 ani. Prelucrarea datelor s-a efectuat prin intermediul programului computerizat SPSS 10.0.

Pentru a cerceta, a sistematiza informația obținută după principiul omogenității, a fost întreprinsă o analiză sectorială a datelor (Șmailova, R., 1996) [3]. În rezultat, s-au evidențiat 13 factori esențiali, determinînd principalele strategii de ajustare a comportamentului la situații dificile de viață.

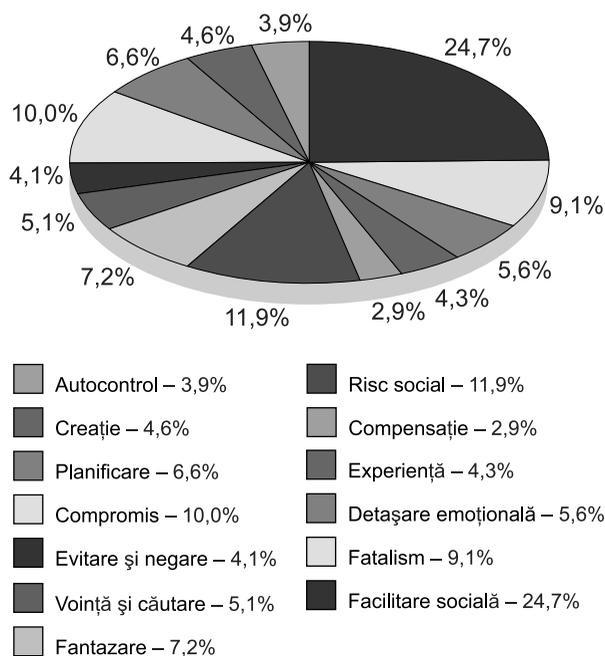


Fig. 1. Strategii comportamentale de ajustare (% dispersiei totale)

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

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

specializată»; 18 – «am fost compătimită și susținută de mai multe persoane»; 19 – «îmi însuflam că starea mea se va îmbunătăți»; 8 – «am încercat să aflui mai multe despre această situație»; 45 – «le-am spus altora cum mă simt». Acest factor a fost numit *facilitare socială*. Într-adevăr, conținutul respectivelor mărturisiri reprezintă tendința de a se adresa cuiva pentru asistență: rudelor, prietenilor, specialiștilor într-un domeniu anumit etc.

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

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

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

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

Cel de-al șaselea factor (6,6%) este reprezentat prin alte patru puncte: 26 – «am elaborat un plan de acțiuni și l-am respectat întocmai»; 39 – «am schimbat ceva astfel încît situația să evolueze în bine»; 1 – «m-am concentrat pe ceea

ce trebuia să fac în continuare»; 52 – «am căutat diferite soluții». Factorul vizat, numit *planificare*, exprimă orientarea spre problemă și se caracterizează prin alcătuirea planurilor, proiectarea fiecărei acțiuni ulterioare, selectarea soluțiilor etc.

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

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

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

Cel de-al zecelea factor (4,4%) a inclus patru puncte ale chestionarului: 48 – «am utilizat experiența proprie»; 49 – «am știut ce urma să fac, de aceea mi-am dublat eforturile pentru ca situația să se îmbunătățească»; 29 – «înțelegeam că îmi asum responsabilitate»; 30 – «m-am simțit mai bine după evenimente, decît pînă la ele». Am desemnat respectiva strategie prin noțiunea de *experiență*, fiind și o modalitate de ajustare orientată spre problemă.

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

Cel de-al doisprezecelea factor (3,9%) include patru puncte ale chestionarului: 14 – «m-am străduit să-mi stăpînesc emoțiile»; 54 – «m-am gîndit ce aș putea face ca situația să nu se agraveze»; 41 – «nu permiteam ca situația să mă copleșească»; 35 – «nu acționam pripit, la primul îndemn». În condiții de viață dificile individul manifestă prudență și precauție, de aceea am considerat să definim factorul dat prin noțiunea *autocontrol*, fiind totodată o strategie orientată spre emoții.

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

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

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenziți:

dr., conf. univ. Ion NEGURĂ  
dr., conf. univ. Maria PLEȘCA

## Algoritmi de testare adaptivă

### INTRODUCERE

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

### 1. NOȚIUNI GENERALE

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

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

Alfred Binet (1905), grație testelor sale de inteligență, a avansat cel mai mult în acest domeniu. Cercetătorul a

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

### 2. ESENȚA TESTĂRII ADAPTIVE COMPUTERIZATE

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

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

urmare, rezultate slabe, neadecvate. Aplicarea unui item prea facil îi poate inhiba capacitatea de concentrare, cauzând greșeli din neatenție.

În cazul în care capacitatea candidatului este de 50 unități, este rațional a stabili dificultatea primului item administrat de calculator egală cu 30 unități. Dacă cel examinat va reuși, atunci calculatorul va fi nevoit să selecteze un item mai dificil, de 40 unități. Dacă iarăși reușește, calculatorul alege un item și mai dificil – de 50 unități. Probabilitatea candidatului de a reuși la acest item este de 0,5. Fie că greșește. Atunci calculatorul alege un item mai facil de 50 unități, însă mai dificil decât ultimul realizat corect, adică de 40 unități. Va fi selectat un item de 45 unități. Candidatul reușește. Calculatorul alege un item de 48 unități. Candidatul iarăși reușește. Acum, observând că succesele candidatului variază între 40-48 unități, se poate presupune că nereușita la itemul de 50 unități a fost întâmplătoare. Calculatorul alege un item de 52 unități. Candidatul îl rezolvă. Următorul item este de 54 unități. Candidatul greșește. Imediat i se propune un item de 51 unități.

Procesul continuă, calculatorul “devenind” tot mai “sigur” că în realitate capacitatea candidatului este în vecinătatea celor 50 unități. Cu cât mai mulți itemi i se vor administra, cu atât mai precis va fi estimată capacitatea. Programele de testare conțin diferite criterii, “condiții de finisare”, pentru stoparea aplicării testului. Atunci când aceste condiții sînt întrunite, testarea este oprită și calculatorul prezintă imediat rezultatele.

### 3. TEORIA PSIHOMETRICĂ ȘI ALGORITMI PE CALCULATOR

#### 3.1. Modelul de măsură ales

Un concept esențial, comun tuturor testelor, presupune că atât capacitățile, cât și atitudinile pot fi comparate în aceeași dimensiune, pe aceeași axă. În consecință, în urma administrării unui test, se poate afirma că cineva a avut un mai mare succes decât altcineva. Această unidimensionalitate simplifică testarea adaptivă, deoarece permite ca itemii să poată fi “mai dificili” și “mai facili”, și candidații – “mai puțin capabili” și “mai capabili”, indiferent de faptul ce itemi sînt administrați. Modelul de măsurare pertinent și suficient de a construi o variabilă unidimensională este modelul dihotomic al matematicianului danez Rash.

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

Relația dintre candidați și itemi în modelul dihotomic al lui Rash este următoarea:

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

unde:

$P_{ni1}$  - probabilitatea că un candidat  $n$  va reuși la itemul  $i$ ;

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

$B_n$  - capacitatea candidatului  $n$ ;

$D_i$  - dificultatea itemului  $i$ ;

$\ln$  - semnul logaritmului natural.

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

#### 3.2. Elaborarea algoritmului

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

#### 3.3. Condiții de finalizare

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

Testarea se oprește atunci cînd:

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

Testarea nu poate fi oprită pînă cînd:

- nu a fost administrat numărul minim de itemi;
- nu au fost “acoperite” toate subiectele incluse;
- au fost administrați suficienți itemi pentru a nu da nimic de bănuț celui testat și a-i păstra dorința de a continua. În cazul în care cineva va atinge prea repede criteriul de trecere-eșuare, acest fapt, observat fiind de ceilalți (care încă n-au finisat), le poate schimba atitudinea, determinînd uneori rezultate slabe.

#### 3.4. Un algoritm simplu de testare adaptivă

Acest algoritm a fost propus de Wright (1988). El are o utilizare restrînsă – la clasificarea performanțelor – spre exemplu, la sfîrșitul fiecărui modul de învățare. Pașii

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

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

### 3.5. Construirea bancului de itemi

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

Inițial dificultatea itemilor este calculată după formula:

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

unde  $x$  este procentajul de succes obținut la acest item de un număr de persoane testate fără calculator prin

intermediul testelor “creion-hîrtie”. Dificultatea poate fi stabilită și intuitiv, în urma analizei cantitative a itemilor.

Un avantaj al algoritmilor de testare adaptivă este ușurința cu care pot fi introduși în banc itemii noi. Inițial aceștia pot fi administrați împreună cu cei existenți (fără însă a fi folosiți la estimarea capacității celui testat), apreciind dificultatea lor după răspunsurile candidaților. Apoi, în final, se includ ca itemi obișnuiți.

## 4. AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE TESTĂRII ADAPTIVE

Testarea adaptivă:

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

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

- testele computerizate au o serie de constrîngeri. E nevoie de mai mult timp pentru a citi de pe monitor decît de pe hîrtie; uneori e mai complicat să depistezi greșeala pe monitor decît pe hîrtie;
  - majoritatea testelor computerizate afișează numai un item;
  - există instituții de învățămînt ce nu dispun de un număr suficient de calculatoare;
  - prețul mare al testărilor pe calculator.
- Limitările testării adaptive, identificate de Rudner [5]:
- testarea adaptivă nu este aplicabilă pentru toate subiectele;
  - se observă anumite diferențe în nivelul performanțelor stabilite, deoarece fiecare examinat răspunde la seturi diferite de teme;
  - cei examinați nu pot modifica itemii precedenți.

### REFERINȚE:

1. <http://www.assess.com>
2. <http://www.usatic.narod.ru>
3. <http://www.psych.umn.edu/psychlabs/CATCentral/>
4. <http://www.ericol.net/scripts/cat>
5. <http://www.rash.org/memo69>
6. <http://www.testolog.narod.ru>

Nona DEINEGO,  
Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți

Întru susținerea procesului de formare a unei societăți deschise în Republica Moldova, considerând renovarea sistemului de învățământ drept parte principală a acestui proces și constatând drept iminentă necesitatea optimizării calității educației, inclusiv prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice,

## Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță:

Ședințele Clubului *Paideia* cu secțiunile:

- Științe exacte
- Psihologie școlară
- Științe socio-umane
- Dirigenție

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

Coordonator-responsabil: Violeta DUMITRAȘCU

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

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

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

### Scopurile Asociației:

- perfecționarea și dezvoltarea competențelor personale și profesionale ale membrilor asociației și ale persoanelor interesate;

- promovarea valorilor și principiilor didacticii moderne în sistemul educațional;
  - dezvoltarea gîndirii critice, formarea la elevi, studenți, profesori și orice persoane participante la programele de instruire și activitățile asociației a abilităților de evaluare și apreciere a faptelor, evenimentelor și proceselor care au loc în mediu și în societate;
  - dezvoltarea deprinderilor de gîndire critică și promovarea toleranței și a respectului față de diferite idei și opinii;
  - promovarea valorilor europene în societate și, în special, în cadrul educațional;
- Pentru atingerea scopurilor propuse, Asociația:
- va colabora cu organele din sistemul educațional din Republica Moldova;
  - va coopera în plan internațional cu organizațiile obștești și de stat, în vederea promovării politicii educaționale bazate pe principii democratice;
  - va sprijini schimbul de experiență prin conferințe, informare, instruire și consultanță, vizite de studiu etc.;
  - va oferi consultații și alte servicii pentru membrii asociației, persoanele și organizațiile interesate;
  - va organiza ședințe interactive, cu subiecte variate și originale, moderate de membrii asociației, în cadrul clubului *Paideia*;

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

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

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

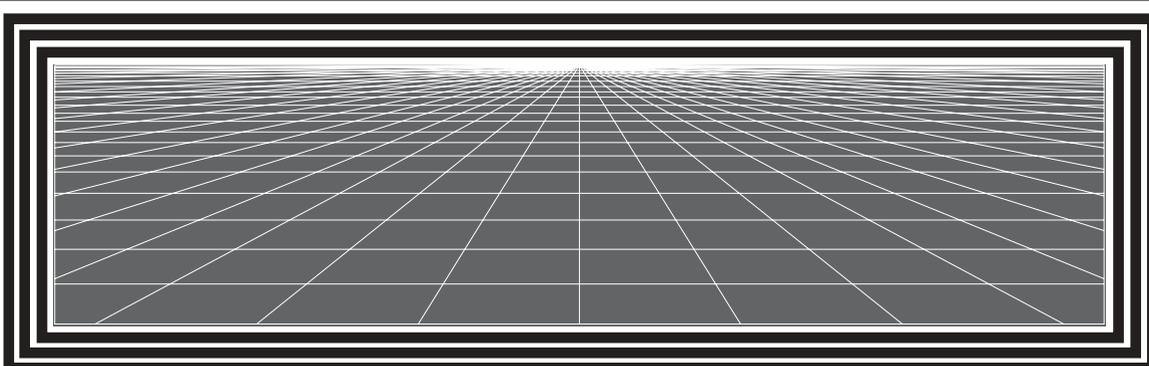
Subiectele și moderatorii ședințelor pentru anul de studii 2006-2007:

#### Secțiunea *Dezvoltarea gîndirii critice*

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

#### Secțiunea *LSDGC în didactica limbii române*

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



## UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

### Familia dezintegrată și viața afectivă a copilului

*Mă uit la ecranul computerului și încerc să tichuiesc fraza de început a articolului. Ca de obicei, scriu și șterg, gândindu-mă cum s-o fac mai bine. Dar aud o voce blîndă în spate: „Mami, te iubesc! Vino, te rog, să mă ajuți să desenez cercul”.*

*Acum știi cu ce ar fi să încep articolul, care se vrea unul științific. Trebuie să recunosc că vorbele micuței mele mi-au dat imbold pentru a mă adresa adulților care încearcă să facă față ritmului accelerat al vieții și să-și educe copiii într-un fel sau altul, prin prezența sau absența lor, prin oferirea de dragoste sau de bunuri materiale.*

Viața agitată de care mulți dintre noi au parte în prezent nu este rezultatul unei planificări riguroase. Lucrurile stau așa cum stau, iar noi avem de dus la bun sfîrșit mai multe activități, stresul crește și ne rămîne din ce în ce mai puțin timp pentru copiii noștri. De multe ori, chiar și atunci cînd sîntem alături de ei, gîndurile noastre sînt îndreptate spre altceva: reflectăm asupra celor ce am făcut, ce avem de făcut, ce vom face. Ne place sau nu, dar copiii observă acest lucru și deseori cred că nu se află printre prioritățile părinților.

Timpul trece și vine perioada adolescenței care-și cere drepturile sale. Atunci noi, părinții, vrem să avem o influență pozitivă asupra copiilor. Un lucru deloc simplu, dacă nu avem o relație foarte bună cu ei.

Experiența a demonstrat că principalele cauze răsputzătoare de tulburările în plan afectiv, în special în cazul copiilor, se regăsesc, cel mai adesea, în familie, acolo unde copilul își petrece cea mai mare parte a timpului, acolo unde au loc primele experiențe și se stabilesc cele dintîi relații, acolo unde este educat și format ca om și personalitate. Cele mai acute probleme educative, culminînd cu insuccesul școlar, provin adesea din absența sau ignorarea atenției părinților față de dezvoltarea și supravegherea copilului, dar mai ales datorită „eroziunii” afective din familiile dezorganizate și cele dezintegrate.

S-au scris multe despre importanța „legăturii” dintre copil și părinți. Majoritatea psihologilor sînt de părere că, în lipsa legăturii emoționale, evoluția afectivă a copilului va fi marcată de sentimente de nesiguranță. Bineînțeles, în cazul în care părinții nu sînt disponibili, datorită decesului, divorțului sau abandonării familiei, legătura afectivă nu se poate forma. Condiția de bază care trebuie împlinită pentru dezvoltarea acesteia este prezența părinților. Orice relație presupune un timp petrecut împreună. Respectivele principii sînt valabile pentru toate etapele copilăriei, inclusiv pentru vîrsta adolescenței (Chapman, 2002).

În primii ani de viață, copilul nu știe să facă diferența între lapte și tandrețe, între hrană și dragoste. Dacă nu este hrănit, el va suferi de foame. Fără dragoste însă va fi înfometat din punct de vedere afectiv, ceea ce îl va marca pentru totdeauna. Numeroase cercetări au demonstrat că baza întregii construcții afective a unei persoane se pune în primele optsprezece luni de viață, în mod special prin intermediul relației dintre mamă și copil. „Hrana” pentru dezvoltarea afectivă sănătoasă sînt atingerile ei calde, vorbele blînde și îngrijirea plină de atenție și dragoste. Odată cu trecerea anilor, se formează capacitatea copilului de a-și exprima afecțiunea, iar dacă primește în continuare dragoste, va ști să dăruiască dragoste (Cambell, Chapman, 2000).

Lucrul esențial în creșterea unui copil este afecțiunea dintre acesta și părintele său. Nimic nu va merge cum trebuie atîta timp cît nevoia de dragoste a copilului nu este împlinită. Numai dacă se simte îngrijit și iubit din tot sufletul va putea da ce-i mai bun din el. Cînd copilul se simte iubit, este mult mai ușor să îl educi și să îl disciplinezi decît atunci cînd acest „rezervor emoțional” este gol. Într-adevăr, *nevoia de afecțiune este cea mai mare nevoie a copilului*, vorbind din punct de vedere afectiv, iar felul cum este satisfăcută va influența puternic relația lui cu părinții. Alte necesități, în special cele de ordin fizic, sînt mai ușor de constatat și de satisfăcut (de cele mai multe ori), însă ele nu au nici pe

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

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

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

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

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

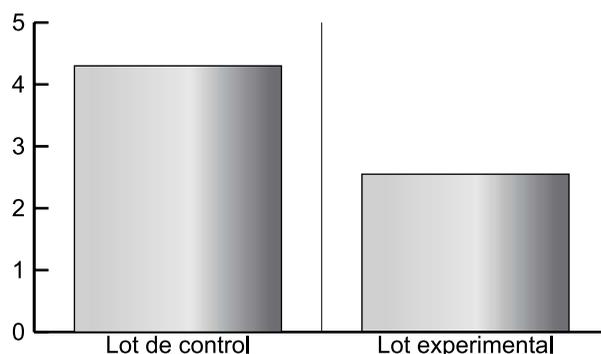
Fenomenul familiilor dezintegrate a devenit un subiect actual de cercetare pentru științele socio-umane. Literatura de specialitate prezintă date insuficiente privind relația părinți-copii din familiile dezintegrate, din care motiv studiul de față și-a propus să determine în ce măsură viața afectivă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

Subiecții investigați au fost selectați în mod aleatoriu din Liceul Teoretic cu profil de arte „M. Berezovschi”, Liceul Teoretic „I. Creangă”, Liceul Teoretic „Gaudeamus”. Lotul experimental a fost format din 30 de copii ai căror (unul sau ambii) părinți sînt plecați peste

hotare. Lotul de control a constituit 30 de copii din familii cu ambii părinți prezenți. Vîrsta subiecților a fost cuprinsă între 13-16 ani. Ca instrumente de măsură au fost utilizate: *Test proiectiv de completare a frazelor neterminate* (după Sacks), *Test de evaluare a legăturilor afective copii-părinți*, *Test de determinare a spectrului emoțional*.

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

Fig.1. Valorile medii la scala Adaptare familială



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

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

bunuri materiale. Copiii cad pradă vorbelor spuse la telefon: „Doar știi că pentru tine am plecat, ca să-ți fie mai ușor în viitor”, crezând în continuare că relația cu mama este aceeași.

Rezultatele la *Testul proiectiv de completare a frazelor neterminate* denotă o discrepantă calitativă a dorințelor, atracțiilor, scopurilor și trebuințelor între cele două loturi. În urma observațiilor efectuate pe parcursul analizei și interpretării datelor puse la dispoziție de copiii din lotul experimental, s-a constatat un dezacord evident între dorințe și realitate. În expunerile lor se observă o doză de nesiguranță, anxietate în legătură cu perspectivele ce le oferă viitorul. Situația financiară soluționată de părinți, prin propriul sacrificiu, nu asigură deci echilibrul emoțional al copiilor. Optimismul pe care-l manifestă ei este unul naiv și nu real.

La *Testul de determinare a spectrului emoțional* ambele loturi de subiecți au obținut cote mai mari la spectrul emoțiilor negative (Fig. 3). Diferențe esențiale între ambele loturi nu se atestă. Vârsta adolescenței este vârsta vieții afective legate de semenii, prietenii, realizările, succese, mai puțin de relațiile familiale. Pentru a nuanța rezultatele, am recurs la determinarea corelației dintre indicele scalei *Raporturi copii-părinți* și spectrul emoțiilor. Am obținut o corelație semnificativ pozitivă între raportul mamă-emoții pozitive pentru lotul de control ( $r=0,34$ ,  $p=0,05$ ) și o corelație semnificativ negativă între raportul mamă-emoții negative pentru lotul experimental ( $r=-0,32$ ,  $p=0,05$ ). De aici putem conchide că prezența unei relații satisfăcătoare cu mama condiționează o frecvență crescută a emoțiilor pozitive. Pentru copiii din familii

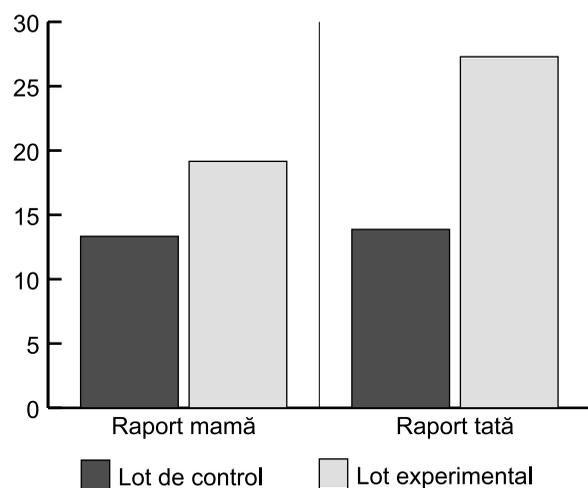
dezintegrate spectrul de emoții negative se va diminua odată cu armonizarea relației cu mama. Tatăl are o mai mică însemnătate în viața afectivă a copiilor. Adaptarea familială, climatul favorabil s-a dovedit a avea contribuție în frecvența emoțiilor pozitive atât la lotul de control ( $r=0,59$ ,  $p=0,01$ ), cât și la lotul experimental ( $r=0,35$ ,  $p=0,05$ ), doar că diferența dintre coeficienții de corelație ne demonstrează că în familiile unde sînt prezenți ambii părinți necesitățile afective ale copiilor sînt satisfăcute într-un grad mai înalt.

Rezultatele studiului au demonstrat diferențe semnificative în ceea ce privește satisfacerea nevoilor afective pentru cele două loturi de subiecți. Relațiile în familiile dezintegrate sînt reci, predomină distanțarea psihologică și indiferența. Lipsa coeziunii familiale lasă amprente asupra dezvoltării armonioase a personalității copiilor, asupra adaptării sociale, duce la apariția unor tulburări afective, comportamentale.

Astfel, simptome ca: neliniște generală, bulimie, anorexie, insomnie, enurezis, devieri comportamentale, dificultăți în respectarea disciplinei școlare și familiale, furt, simptome psihosomatice (dureri stomacale, cefalee, acnee etc.), stări anxioase, nervozitate accentuată, fobii, creșterea potențialului agresiv, dependență/reținere socială, slabă concentrare a atenției etc. nu sînt considerate de părinți ca manifestări datorate problemelor afective ale copilului. Nu este suficient ca relația individuală a copilului cu fiecare părinte să fie bună, el are nevoie de o relație armonioasă și între părinți.

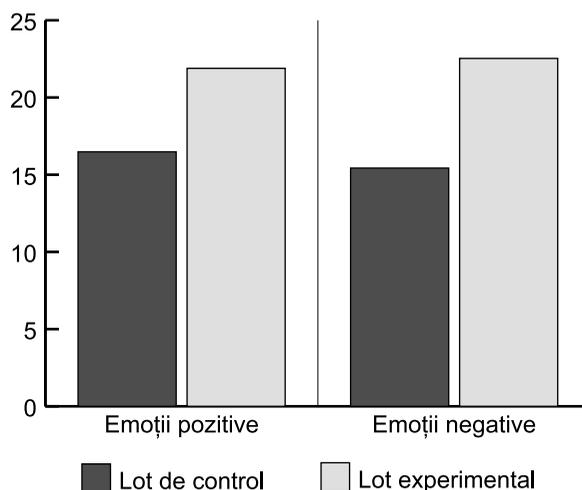
Pentru a-și putea dezvolta o personalitate armonioasă în raporturile cu sine însuși și cu lumea înconjurătoare

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



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

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



copilul are trebuință de:

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

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

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

Zig Ziglar afirmă în lucrarea sa „Putem crește copii buni într-o lume negativă” că „avem nevoie de patru îmbrățișări sănătoase pe zi ca să ne menținem sănătatea. Prin îmbrățișări se eliberează mare parte din problemele

fizice și emoționale și astfel oamenii sînt ajutați să trăiască mai mult, mai sănătos, mai puțin stresant”.

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

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

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

## Comunitatea în sprijinul copiilor din familii dezintegrate

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

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

În decembrie 2003, la Ministerul Educației au fost înregistrați 22976 de copii cu ambii părinți plecați la

munci în străinătate, iar în septembrie 2004 – peste 23000 de elevi au mers la școală fără a fi însoțiți de părinți.

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

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

**Administrația publică locală** (primarul, consiliul local, funcționarii publici), caracterizată ca unul dintre cei mai importanți actori comunitari, deoarece:

- este responsabilă de serviciile de educație, sănătate etc.;
- deține un buget constituit din contribuțiile membrilor comunității, care îi oferă o posibilitate mai mare de soluționare a problemelor locale;
- cunoaște cel mai bine oamenii și evenimentele din comunitate.

Acțiunile administrației publice locale ar trebui îndreptate spre prevenirea apariției unei astfel de categorii de copii. Acest lucru ar putea fi realizat prin conlucrarea cu părinții ce doresc să plece peste hotare, instituind tutela asupra copiilor, protejându-i astfel de multitudinea problemelor cu care se confruntă ulterior. Succesul implicării administrației publice locale în susținerea copiilor din familiile dezintegrate depinde de gradul de deschidere spre colaborare și cooperare cu ceilalți actori comunitari.

**Agenții economici** (atât individual, cât și în colaborare cu alți actanți comunitari) sînt în stare să acorde sprijin material sau suport în soluționarea unor probleme, oferind burse, premii în scopul motivării spre o înaltă reușită școlară. De asemenea, agenții economici pot organiza diferite activități cultural-educative pentru copiii din familii dezintegrate.

**Organizațiile nonguvernamentale** pot interveni în cele mai diferite domenii ale vieții comunitare, acoperind diverse sfere cum ar fi cultura, educația, protecția mediului ambiant etc. Realizarea unor activități cu caracter educativ, de petrecere a timpului liber, ar constitui un factor valoros în formarea tinerei generații.

**Biserica** este unul dintre cei mai importanți subiecți comunitari. Pe contribuția acesteia se mizează din următoarele considerente:

- este un punct de reper în educația morală și comunitară a copilului;
- se implică activ în sensibilizarea populației referitor la relațiile părinte-copil, promovarea unor comportamente morale atât pentru părinți, cât și pentru copii.

Chiar dacă cea mai fidelă categorie de enoriași rămîn a fi bătrînii, biserica are în vizor și generația în creștere. Astfel, ea ar putea susține copilul aflat în dificultate prin predicile sale, ar putea crea un cerc pe interese privind studierea cărților bisericești, cât și alte activități cu caracter religios. Biserica ar putea promova serviciile de voluntariat în care să fie implicați și copii din familii dezintegrate, avînd ca scop susținerea categoriilor defavorizate: bătrîni, persoane cu dizabilități etc.

Succesul tuturor inițiativelor depinde de personalitatea preotului, de atitudinea acestuia față de problemele locale, cât și de atitudinea celorlalți actori comunitari față de biserică.

Avînd ca obiectiv creșterea unor generații sănătoase, se impune stabilirea unei colaborări dintre administrația publică locală, instituțiile școlare și **instituția medicală** pentru a identifica copiii rămași fără supraveghere ce necesită asistență medicală.

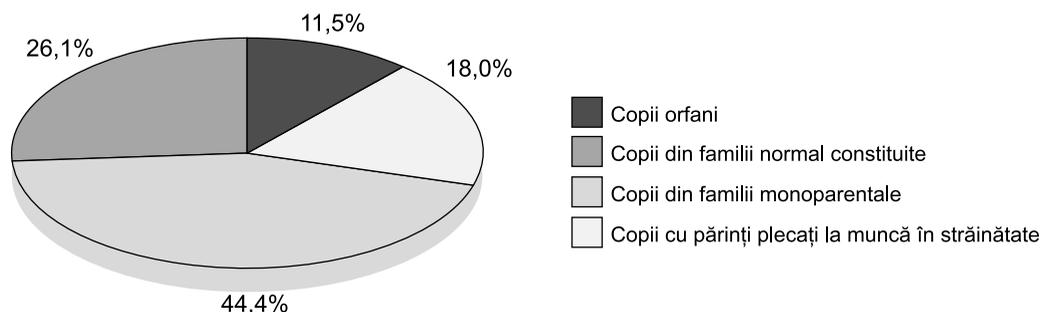
În dezvoltarea programelor de educație preventivă și cultivarea comportamentelor prosoziale este necesară participarea **poliției**, avînd ca grup țintă copiii din familii dezintegrate în vederea informării corecte asupra consecințelor comportamentului antisocial.

În cazul în care copiii din această categorie sînt antrenați în acțiuni antisociale se impune implicarea tuturor actorilor comunitari întru elaborarea unui program de reabilitare și reintegrare în familia lărgită, instituțiile școlare.

Analiza datelor referitoare la delincvența juvenilă relevă faptul că în ultimii ani situația la capitolul infracțiuni comise de către minori este influențată de condițiile în care cresc și sînt educați copiii. E regretabil faptul că s-au produs schimbări atât în structura cât și în modul de exercitare a rolului educativ de către familie și instituțiile comunitare.

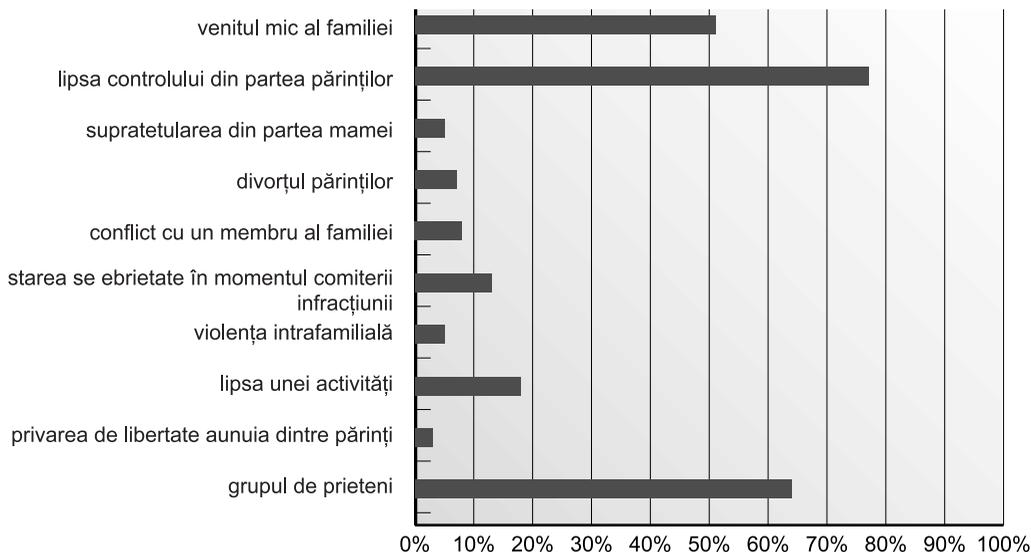
Cercetarea **Respectarea drepturilor minorilor în locurile de detenție** efectuată de Institutul de Reforme Penale încearcă să determine structura familiilor celor 262 minori delincvenți intervievați. Din numărul total de minori care au săvîrșit infracțiuni, 18% provin din familii dezintegrate, cu unul sau ambii părinți plecați peste hotare (*Diagrama 1*).

Diagrama 1



Unul dintre obiectivele cercetării a fost identificarea condițiilor de bază ce au determinat săvârșirea infracțiunilor și care este frecvența lor. Cea mai înaltă frecvență a înregistrat-o lipsa controlului din partea părinților (Diagrama 2).

Diagrama 2



Copiii din familii dezintegrate simt nevoia să fie recunoscuți, acceptați și stimulați atât de către cei de o vârstă cu ei, cât și de adulți, afilierea la un grup reprezentând o posibilitate sigură de a-și manifesta și realiza dorințele și aspirațiile. Prin contactul cu respectivele grupuri, tînărul își dezvoltă capacitățile și aptitudinile, asimilînd și interiorizînd o serie de valori și norme specifice grupului, care nu întotdeauna sînt în concordanță cu valorile și normele sociale. Lipsa părinților și a controlului din partea lor, modul de petrecere a timpului liber este un teren fertil pentru infracționalitatea în rîndul tinerilor.

Fenomenul infracționalității juvenile implică o serie de probleme complexe la nivel individual, familial și comunitar. Astfel devine indispensabilă revitalizarea funcțiilor de bază ale școlii, cît și ale celorlalți actanți comunitari. A contribui la efortul educativ în formarea unei generații sănătoase este o responsabilitate pe care trebuie să și-o asume acești factori.

În principiu, nu există copii vinovați, ci copii și adolescenți victime ale mediului lor, care trebuie ocrotiți, reeducați și reintegrați de și în comunitate.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Raport de monitorizare: Respectarea drepturilor omului în locurile de detenție*, Institutul de Reforme Penale.
2. Vrasmas, E., *Consilierea în educația părinților*, Editura Aramis, București, 2002.
3. *Dezvoltare și participare Comunitară în Republica Moldova* (studiu), Editura Gunivas, Chișinău, 2005.

Cristina BELDIGA,  
Institutul de Reforme Penale

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

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



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

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

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

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

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

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



Tatiana **RUSULEAC**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

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

Tabelul 1

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

Metode de cercetare	Obiective
<b>Observarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discriminarea manifestărilor constante și a celor pasagere ale sferelor personalității elevilor în procesul de rezolvare a problemelor în diverse contexte</li> </ul>
<b>Convorbirea</b> (cu învățătorul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidențierea particularităților sferei caracteriale, afectiv-volitiv-motivaționale ale elevilor</li> </ul>
<b>Protocolul gândirii cu voce tare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificarea preferințelor în abordarea procesului rezolutiv prin punerea elevului în situația de a verbaliza pașii parcurși în rezolvarea problemelor (de a interpreta, de a modela, de a emite, de a selecta și controla ipoteze de rezolvare, de a justifica eficacitatea căii de rezolvare alese, de a generaliza mersul rezolvării)</li> <li>Determinarea modalităților preferate de combatere a dificultăților întâlnite prin punerea elevului în situația de a evalua activitatea rezolutivă realizată</li> </ul>
<b>Studierea documentelor școlare și a produselor activității elevilor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza greșelilor individuale și tipice în rezolvarea de probleme prin analiza temelor de casă și a probelor de evaluare</li> <li>Caracterizarea particularităților psihologice individuale în baza fișei psihopedagogice a elevului</li> <li>Evaluarea creativității prin examinarea portofoliilor elevilor</li> </ul>

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

Tabelul 2

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

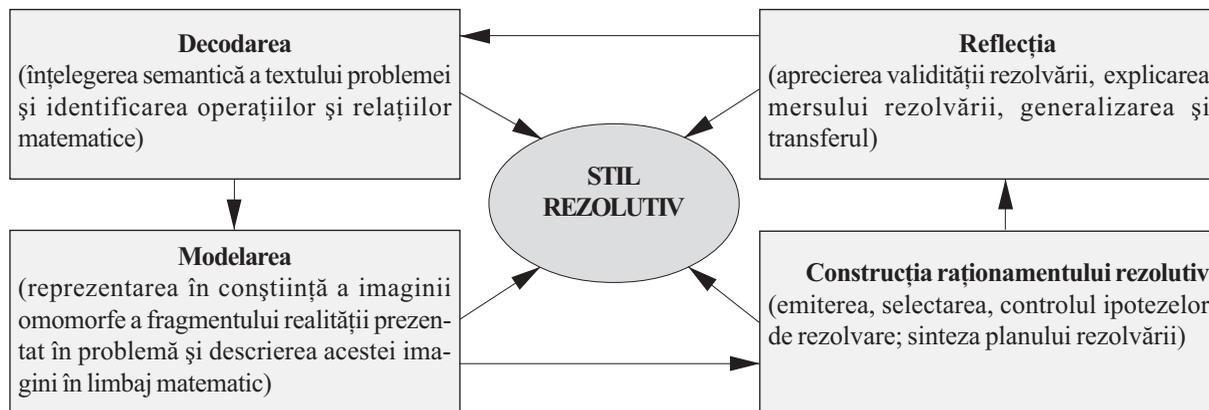
Competențe necesare unui rezolvator de succes	Tipuri de sarcini propuse
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceperea imediată a datelor problemei și a relațiilor dintre acestea</li> <li>Rezolvarea problemelor în formă generalizată</li> <li>Găsirea mai multor moduri de rezolvare a unei probleme date; trecerea cu ușurință de la un mod de rezolvare la altul; tendința spre simplitate și economicitate în rezolvare</li> <li>Reținerea, memorarea cu precădere a principiilor de rezolvare și mai puțin a datelor concrete</li> <li>Manifestarea tendinței de condensare a raționamentelor în rezolvare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Probleme cu date lipsă</li> <li>Probleme fără întrebare</li> <li>Probleme directe și inverse</li> <li>Probleme cu conținut dificil de reținut</li> <li>Șiruri numerice logice</li> <li>Probleme de formulare a regulilor (a principiilor) de soluționare</li> <li>Gruparea problemelor conform principiilor de rezolvare</li> <li>Probleme rezolvabile prin mai multe metode</li> <li>Probleme cu date abstracte</li> <li>Compunere de probleme</li> </ul>

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

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

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

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



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

Tabelul 3

## Descrierea manifestărilor relativ constante ale stilurilor rezolutive

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

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

În concluzie:

- **elevii ce manifestă stilul rezolutiv strategic** necesită stimulare la etapa *reflecției* pentru explicarea mersului rezolvării;
- **elevii ce manifestă stilul rezolutiv tactic** necesită stimulare la etapa *decodării* pentru sesizarea relațiilor semnificative, găsirea soluției și redarea concisă a conținutului în cuvinte proprii; la etapa *modelării* în cazul necesității de a utiliza simboluri; la etapa *construcției raționamentului rezolutiv* pentru argumentarea emiterii ipotezelor; la etapa *reflecției* pentru generalizarea metodei de rezolvare;
- **elevii ce manifestă stilul rezolutiv empiric** solicită stimulare la etapa *decodării* pentru sesizarea relațiilor semnificative, găsirea soluției și redarea conținutului în cuvinte proprii; la etapa *modelării* – pentru matematizarea contextului problematic dat; la etapa *construcției raționamentului rezolutiv* – pentru argumentarea ipotezelor și realizarea controlului acestora; la etapa *reflecției* – pentru generalizarea metodei de rezolvare, sesizarea semnelor esențiale ale situațiilor care admit transfer, explicarea rațională a mersului rezolvării.

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

Elevii ce demonstrează **stilul rezolutiv strategic**:

- tind să lucreze independent; se bazează pe propria experiență și nu simt nevoia de a coopera, de a-și împărtăși ideile cu alții;
- în cadrul activităților în grup nu preferă să coopereze cu colegii și vin cu răspunsul gata – produs al propriei munci; dacă se implică în lucrul grupului, atunci tind să se autoafirme, se confruntă cu colegii; aplică cu ușurință ideile învățătorului și ale colegilor ca resurse suplimentare;
- dacă fac parte dintr-un grup sau formează o pereche, atunci se pot confrunta cu dificultăți în găsirea consensului;

- în cazul în care formează pereche cu un elev de alt stil rezolutiv își impun opinia;
- în cadrul activităților frontale, nu întotdeauna ridică mîna să răspundă, continuînd să lucreze independent și să fiină în vizor tot ce se petrece în clasă;
- preferă ca materia predată să fie bine structurată, cu formulări clare și concise;
- succesul pe care îl obțin este determinat, în cea mai mare parte, de motivația interioară, deoarece se implică din plin în procesul de învățare (chiar dacă uneori s-ar părea că nu sînt foarte activi).

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

Elevii cu **stilul rezolutiv tactic**:

- lucrează bine cu ceilalți, sînt predispuși să coopereze, să discute, să-și ajute colegii, să-i antreneze în rezolvarea sarcinii, sînt cei care se implică cel mai bine în activitatea de grup;
- își asumă responsabilitatea, efectuează cea mai mare parte din lucrul grupului; scriu, emit și controlează ipoteze; acordă explicații colegilor, prezintă produsul obținut etc.; pot fi numiți “liantul lucrului în grup”;
- sînt toleranți la părerile, ideile colegilor și se orientează spre găsirea unei soluții comune; pot încuraja și aprecia comportamentul celorlalți membri ai grupului; sînt stabili, echilibrați în situațiile de conflict;
- în cadrul activităților frontale sînt atenți și participativi;
- cînd lucrează independent se pot “inhiba”, deoarece le scapă din vedere unele detalii mici, dar totuși importante; în asemenea situații le ajută verificările periodice.

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

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

- unii sînt pasivi în cadrul oricăror forme de organizare a activității, lipsiți de motivație, neinteresați de succesul grupului sau de cel personal, demonstrează o atitudine de așteptare, nu se implică în luarea deciziilor, în rezolvarea sarcinii; acești elevi, chiar dacă au unele idei, nu le expun, temîndu-se să nu greșească și să fie ridicularizați de colegi;
- alții participă la activitățile frontale și de grup, demonstrînd productivitate aparentă; își expun părerile, chiar dacă acestea sînt departe de a fi valide, reacționează agresiv la critică; în cadrul activităților independente solicită control extern al procesului rezolutiv.

S-a remarcat o interacțiune pozitivă între elevii cu stilul empiric și cei cu stilul tactic. Atunci cînd lucrează în pereche, elevii care abordează empiric procesul rezolutiv adoptă mai ușor strategiile de lucru ale colegului, deoarece reclamă un control extern, iar cei cu stilul tactic sînt predispuși la cooperare și toleranți față de comportamentul colegului.

Dacă elevii cu stilul rezolutiv empiric fac parte din același grup, preocupările lor se orientează spre distribuirea pozițiilor în echipă în defavoarea realizării sarcinii. Există copii care încearcă să se impună ca lideri, ceea ce generează adesea tensiuni. Dezbaterile și interacțiunile din grup sînt orientate spre satisfacerea așteptărilor personale sau vizează activități secundare. Se observă manifestarea unei atitudini părtinitoare față de colegii de grup, prejudecăți în aprecierea ideilor acestora și neîncredere față de modul în care ei realizează sarcina.

Astfel, elevii ce manifestă stilul rezolutiv empiric dau dovadă de toleranță față de ideile colegilor cu alt stil rezolutiv, se pot implica în lucrul grupului, dar mai rar aduc folos real sau sînt foarte pasivi și retrași. Îi avantajează lucrul în pereche cu elevii ce manifestă stilul rezolutiv tactic datorită posibilității de a confrunta ideile, ceea ce le este absolut necesar pentru obținerea performanțelor.

Tabelul 5

### Rezultatele cantitative obținute

Eșantion	Tipul stilului rezolutiv		
	152 elevi	<i>strategic</i> 26 elevi (17,11%)	<i>tactic</i> 52 elevi (34,21%)

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

### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Crețu, C., *Curriculum personalizat și diferențiat: Ghid metodologic pentru învățători, profesori și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*, Editura Polirom, Iași, 1998, vol. I.
2. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, București, 2000.
3. *Вопросы психологии способностей. Сборник статей*/под ред. Крутецкого В. А., Москва, Педагогика, 1973.
4. Ursu, L., Rusuleac, T., *Locul și rolul noțiunii stil rezolutiv în sistemul accepțiunilor psihopedagogice moderne asupra categoriei stil*// Didactica Pro..., nr. 4(32), 2005.

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

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

Schimbările actuale în toate domeniile vieții determină sporirea importanței cunoașterii limbilor moderne. Pe fundalul transformărilor globale devine tot mai actuală necesitatea modificării demersului de studiere a limbilor moderne la toate nivelurile sistemului de învățământ. Calitatea procesului de dezvoltare a competențelor comunicative la elevi este dependent, nemijlocit, de potențialul formativ al metodelor selectate.

Nici o reformă a sistemului de învățământ din ultimele decenii nu s-a produs fără modificarea metodelor de instruire. I. Cerghit menționează că „succesul oricărei reforme a învățământului depinde de metodele de instruire, chiar și cea mai bună proiectare nu va fi valabilă, dacă nu va fi însoțită de schimbările corespunzătoare în domeniul tehnologiilor educaționale și obiectivelor” [2, p. 170].

Întregul proces de instruire în școala contemporană este deschis spre implementarea unor metode noi și eficiente de învățare, realizarea potențialului acestora fiind imposibilă fără asigurarea participării active a elevilor la actul instructiv.

Limbile străine sînt cele care deschid larg porțile spre lume, spre cunoaștere. Predarea-învățarea lor își propune, de asemenea, să asigure premisele de extindere și aprofundare a reprezentărilor culturale, accesul către valorile materiale și spirituale ale țării a cărei limbă se învață. Astfel, prin intermediul limbilor străine elevul se va integra într-un alt mediu lingvistic, spațial, temporal și cultural. Educația lingvistică presupune o exprimare corectă (oral și în scris) în diverse arii tematice.

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

Textele literare oferă multiple posibilități pentru formarea competențelor comunicaționale. Astăzi este criticată utilizarea multifuncțională a unui text, considerîndu-se că acesta poate avea un singur scop: un text nu poate fi exploatat și pentru lectură informativă,

și pentru probleme de gramatică. Fiecare categorie trebuie să-și aibă propriul text, iar exercițiile – să fie în cea mai mare parte “comunicative”, să fie deci și ele “texte”.

Cuvîntul artistic are puterea magică de a ne uimi și emoționa, de a ne trezi sensibilitatea la frumos și înalt, de a ne dezvălui esența valorilor general-umane, dar, menționează U. Eco, numai “citorul aduce textul la viață” [5, p. 82]. Fiind familiarizat cu procedeele lingvistice de abordare a textului literar, elevul va putea pătrunde în sensul operelor literare, va putea sesiza valorile, sentimentele și nuanțele mesajului, va asimila profund și critic faptele noi.

După VI. Pâslaru, interpretarea lingvistică a operei literare îl conduce pe elevul ingenios la descoperirea mijloacelor expresive ale limbii [7]. “Elevii trebuie să citească texte de valoare și să profite la maximum de lectura lor” în plan informațional, afectiv și cognitiv, susține J. Dumotrier [4, p. 9].

Sensibilizarea față de mesajul literar-artistice, antrenarea în procesul percepției artistice prin revalorificarea mesajului, interpretarea celor citite pentru a-și forma atitudinea proprie față de opera literară etc. reprezintă cea de a doua cerință față de textele literare. Călea spre atingerea acestor obiective pornește de la selectarea unei liste de lectură pentru elevii claselor primare.

Învățarea limbii franceze trebuie să contribuie nu numai la formarea competențelor comunicative, ci și la dezvoltarea intelectuală a elevului, ținînd cont de particularitățile lui de vîrstă.

În cadrul lecțiilor de limbă franceză trebuie să se desfășoare o activitate sistematică pentru a forma la elevi comportamentele de a studia un text. Este vorba de un complex de capacități și deprinderi cu caracter generalizator și de mare valoare operațională.

Înainte de a prezenta textul, învățătorul inițiază o activitate de pregătire a elevilor în vederea lecturii, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Aceasta ar putea fi o conversație, relatarea unor fapte necesare înțelegerii mesajului, examinarea unor imagini etc. Pentru înțelegerea textului se impune cunoașterea raportului dintre autor și

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

Lectura model efectuată de către învățător are un caracter de informare și este un exemplu de citire expresivă și pronunție corectă. A doua lectură în clasele primare se realizează la fel de către cadru didactic, după care elevilor li se propune să citească textul în gând cu scopul selectării cuvintelor și expresiilor noi și verificării percepției globale a conținutului. Un text de orice gen poate fi înțeles și asimilat doar în măsura în care au fost decodificate ideile pe care acesta le conține.

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

Potrivit metodicilor în vigoare [6, p. 102], profesorul este acela care determină structura logică a unui text și delimitarea lui pe fragmente. El însă o face într-o manieră autoritară – solicită unui elev să citească și-l oprește atunci când, conform pauzelor stabilite, fragmentul respectiv s-a încheiat. Procedându-se astfel, elevii trăiesc o stare de derută, ei nu înțeleg motivul pentru care au fost opriți. De aceea, învățătorul trebuie să înlocuiască comanda “destul” cu propunerea unei sarcini prin care elevii sînt stimulați să caute ideile, să pătrundă sensurile, structura textului și, în funcție de aceasta, să identifice singuri fragmentele. Sarcina ar putea fi formulată așa: “Citiți pînă acolo unde considerați că se încheie o idee”.

Valoarea textului literar este cea care se justifică printr-o influență generală asupra spiritului elevului. De aceea lectura trebuie să provoace “o gamă variată de emoții și sentimente” care-l vor ajuta să-și formeze opinii și atitudini pozitive, precum și o concepție veridică despre lume. R. Dottrens susține că lectura nu poate fi redusă la o tehnică, ea determină progrese hotărîtoare în structurarea gândirii copilului [3, p. 102]. Majoritatea elevilor din clasele primare, datorită caracterului concret al gândirii lor, se află pe această treaptă a intuiției estetice. De aceea, atunci când sînt solicitați să-și motiveze preferințele, ei nu pot da răspunsuri exacte. Pe măsură ce concepția despre lume se cristalizează, apare posibilitatea trecerii de la simpla intuire a frumosului la aprecierea lui.

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

Prezentăm în continuare un fragment din romanul “Micul Prinț” de A. de Saint-Exupéry.

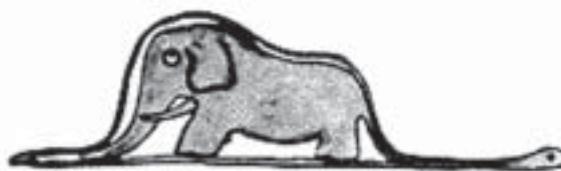
*Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion.*

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



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

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



Propunem cîteva întrebări ce pot facilita înțelegerea fragmentului literar propus:

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

Elevilor li se va cere să motiveze conduita personajelor, să explice situațiile și împrejurările în care acestea acționează, oferindu-le posibilitatea participării

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

Paralel cu dezvoltarea conținutului de idei al textelor, învățătorul trebuie să acorde o deosebită atenție dezvoltării tehnicii citirii, exercițiilor de îmbogățire a vocabularului și a mijloacelor de exprimare. În cazul textului nostru le vom propune elevilor să-și imagineze ce-ar mai putea înghiți șarpele boa și să deseneze ce și-au imaginat.

Revenind la frumusețea textului literar autentic, fie că este narativ sau descriptiv, trebuie să știm să valorificăm trăirile adevărate ale copilului. Pentru că întotdeauna copilul are trăiri mult mai intense în fața textului artistic. Și acest lucru îl spun nu numai ochii lui, ci și concentrarea, liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii.

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

Selectînd și aplicînd metode active de învățare a limbii franceze prin intermediul textelor literare vom contribui la dezvoltarea competențelor comunicative, formarea aptitudinilor de citire expresivă și scriere corectă, educarea estetică și morală a elevilor, sporirea emoțiilor pozitive și ridicarea nivelului de reușită școlară.



#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Blideanu, E., Șerdean, I., *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
3. Dottrens, R., *A educa și a instrui*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
4. Dumotrier, J.-L., *Apprendre à mieux lire/mieux apprendre à lire/Revue de la Direction Générale de l'organisation des études*, Bruxelles, 1987, nr. 10.
5. Eco, U., *Opera deschisă. Formați indeterminate în poeziile contemporane*, Editura Univers, București, 1969.
6. *Metodica predării limbii române*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
7. Pâslaru, Vl., *Educația literar-artistică*, Editura Lumina, Chișinău, 1991.

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

*Recenzenți:*  
dr., conf. univ. L. GRANACI  
dr., conf. univ. A. ZBÎRNEA

## Succesul școlar



Sorin CRISTEA

Universitatea București

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

În *sens larg*, **succesul școlar** definește *reușita* elevului în activitatea de educație proiectată și realizată în cadrul procesului de învățămînt. Implică integrarea și promovarea școlară în raport de niveluri de competență și de standarde de performanță determinate pedagogic și social.

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

La nivel *epistemologic*, **succesul școlar** reprezintă un *concept pedagogic operațional*, elaborat, dezvoltat și valorificat de mai multe științe ale educației: *psihologia educației, didactica generală și didacticele aplicate, sociologia educației, politica educației, igiena învățării* etc. Contribuțiile *postmoderne* pot fi identificate în *teoria curriculumului* și în *teoria evaluării*. Implică înțelegerea succesului școlar în funcție de cerințele obiectivelor instruirii exprimate în termeni de: a) *competențe/capacități psihologice*; b) *conținut* (științific, tradus

pedagogic), cu angajarea unor criterii de *evaluare normativă și formativă*, deschise spre educația permanentă.

La nivel *metodologic*, **succesul școlar** definește o realitate pedagogică, psihologică și socială complexă, exprimată gradual între două extreme care consemnează situații de *reușită* și de *nereușită școlară*. De aceea în teoria și practica pedagogică este analizată problematica *succesului/insuccesului școlar*, într-o modalitate deschisă care urmărește identificarea și adoptarea unor soluții optime pentru stimularea *succesului școlar*, respectiv pentru prevenirea *insuccesului școlar* și combaterea celei mai cronice forme de manifestare a acestuia, *eșecul școlar*.

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

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

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

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

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

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

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

„*Conceptul de eșec școlar* este strîns legat de organizarea sistemului de învățămînt din fiecare țară, de obiectivele sale și de procedurile de evaluare”. Vizează o dublă dimensiune: a) vizibilă – rezultatele concrete ale elevilor; b) invizibilă – prin anticiparea legăturii între eșecul școlar și eșecul social. Cu abordări de tip cognitiv-noncognitiv, construite din perspectiva elevului, a instituției școlare sau a societății. Care permite identificarea cauzelor eșecului școlar, la nivel *instituțional* (supra-

solicitarea memoriei, ruptura între treptele școlare, rigiditatea ritmurilor de învățare, excesul de normativitate, mărirea clasei, formarea formatorilor) și *individual* (factori biologici, psihologici, socio-economici și socio-culturali).

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

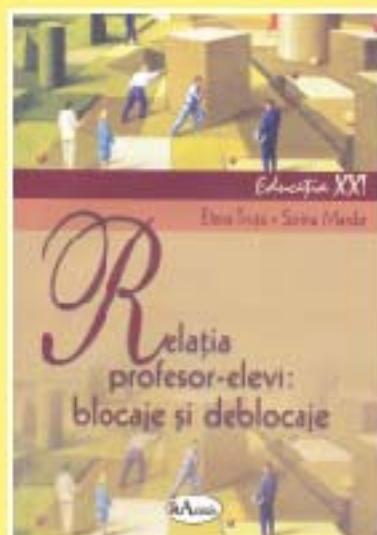
*Politica de prevenire și reducere a eșecului școlar* a valorificat modelul „*scolii comprehensive*”, bazată pe resursele formative superioare ale „trunchiului comun”, orientate în raport de următoarele obiective: a) amînarea deciziei de orientare școlară și profesională; b) egalizarea șanselor de reușită pe tot parcursul școlarității obligatorii prelungite; c) promovarea evaluării formative, stimulativă pentru dezvoltarea individuală. Pe de altă parte, acțiunile locale au experimentat ideea „zonelor defavorizate” și a „programelor compensatorii”, care vizează redobîndirea motivației pentru reușita socială prin învățarea școlară.

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

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

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

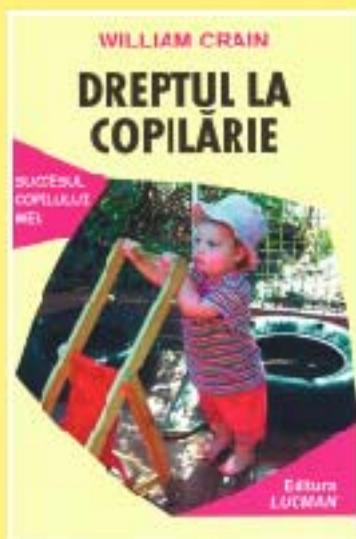
Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rînduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatariilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.



**Elena IVAS, Silvia MANDA, *Relația profesor-elevi: Blocaje și deblocaje*, Editura Aramis, Bacău, 2005.**

Cartea se axează pe subiectul relației profesor-elev. În prima parte a lucrării autorii abordează latura teoretică a temei, analizând aspecte cum ar fi: clasa de elevi ca sistem, rolul profesorului și tipurile de relații dintre dascăli și elevii săi, acestea fiind ilustrate cu ajutorul unor date specifice, rezultate în urma unor investigații statistice mințioase. O atenție deosebită este acordată influenței exercitate asupra elevilor de mediul social al colectivului în care învață, precum și unor interacțiuni dintre educația în familie și educația în școală. Răspunsurile la mai multe chestionare, câteva dintre care sînt prezentate în lucrare, permit autorilor să analizeze detaliu relevante, cu semnificații pedagogice reale și pertinente.

Cartea conține o anexă-glosar avînd menirea de a ajuta cititorul să distingă termenii cu care se operează în domeniul respectiv. Pînd o întîlnire rezigă a aspectului teoretic cu cel practic, lucrarea este destinată profesorilor, în special dirigintilor, oferindu-le o ghîdare pentru desfășurarea unei activități educative fundamentale din punct de vedere psihopedagogic.



**William CRAIN, *Dreptul la copilărie*, Editura Lucman, Bacău, 2003.**

Cartea se sprijină pe tradiția intelectuală și educațională care are drept bază conceptul sîntit pe copil. Autorul explorează realitățile științelor educaționale în domeniu și aduce mai multe dovezi în favoarea beneficiilor speciale ale copilului, demonstrînd că ale lui o influență majoră asupra dezvoltării lui ulterioare. Copilul este descris în calitate de explorator, de scenarist, de cercetător al naturii, de artist, de poet și de lingvist. De asemenea, se comentează rolul tehnologiilor moderne asupra dezvoltării copilului și unele teorii de alternativă ale conceptului sîntit pe copil. Lucrarea se adresează în primul rînd părinților, căruia li se recomandă modalități de a-i ajuta pe copii să-și urmeze interesele spontane și să facă descoperiri în mod independent, oferindu-le șansa de a evolua și a se maturiza armonios și complex.



**Nicolae CUJOCARI, *Problema acomodării alofongvilor din Republica Moldova la mediul etnic autohton*, Editura Tehnică-Infa, Chișinău, 2006.**

Cartea prezintă rezultatele unei cercetări detaliate care vizază subiectul acomodării alofongvilor la mediul etnic autohton din Republica Moldova. Autorul abordează teme cum ar fi necesitatea și timpul acomodării la mediul etnic autohton, cauzele situației actuale privind acomodarea alofongvilor în Republica Moldova și perspectivele realizării acestei acomodări în viitor. Lucrarea este adresată tuturor celor preocupați în mod direct de situația alofongvilor: studenților, educatorilor, profesorilor, dar și politicienilor, cetățenilor activi care nu sînt indiferenți față de relațiile dintre spațiile conlocuitoare ale republicii. Cititorul este informat și provocat la discuții ulterioare asupra unui subiect de importanță socială și politică deosebită, constituind un exemplu de polemică literară-științifică realizată mințios și cu mult devotament din partea autorului.

**Dascălii deschid porțile către o lume mai bună**

## **5 octombrie – Zina Profesorului –**

este un prilej de a ne exprima încă o dată recunoștința pentru valoarea și contribuția pe care o aduc zi de zi dascălii noștri.

**Felicitări!**

**Echipa redacțională**

