

# Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1610-6490

- 
- Sondaj de opinie:  
Sistemul de învățământ unitate sau  
discontinuitate?
- Competența de cercetare – factor  
de continuitate în educație
- Dirigințele în fața dilemelor educaționale
- Jocul didactic

Sistemul de învățământ unitate și discontinuitate

# Școala din Cuhureștii de Sus

# 120 de ani



1. Un grup de pedagogi pe pragul Școlii primare din Cuhureștii de Sus, 1954

2. Clădirea Școlii primare din Cuhureștii de Sus, cca 1949-1950

3. Profesorul Toma Rudnițchi pune piatra de temelie la edificiul noii Școli medii din Cuhureștii de Sus

4. Învățătorul Iosif Dorogan, mort pe front la Odessa în 1942, împreună cu elevii, pe pragul Școlii primare din Cuhureștii de Sus, anul 1930



5. Activitate de gospodărie, organizată de Echipele culturale regală la Cuhureștii de Sus, foto cca 1936-1938

6. Colectivul pedagogic al Școlii medii din Cuhureștii de Sus, 1 mai 1960



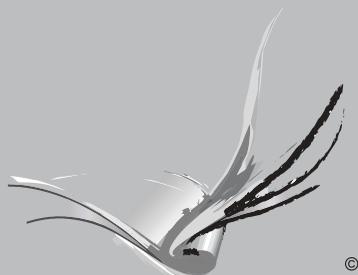
7. Învățătorul Ion Poitroc împreună cu elevii, în fața Școlii primare din Cuhureștii de Sus în anul școlar 1933/1934

8. Prima fanfara a Școlii medii din Cuhureștii de Sus, condusă de prof. Gheorghe Gorgan, 1963



9. Clădirea Școlii primare din Cuhureștii de Sus, sf. anilor 1950





## Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional  
"PRO DIDACTICA"  
Nr. 5-6 (39-40), 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 PĂSLARU  
Carolina PLATON  
Igor POVAR (Canada)  
Nicolae PRODAN  
Emil STAN (România)

### Echipe redacționale:

*Redactor-șef:*  
Nadia Cristea

*Redactor stilizator:*  
Mariana Vatamanu-Ciocanu  
*Redactor:*  
Larisa Bogdea

*Culegere și corectare:*  
Maria Balan

*Tehnoredactare:*  
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

Nadia CRISTEA  
Argument ..... 2

### QUO VADIS?

Vsevolod CIORNEI  
Uităm ce n-am știut, știm  
ce n-am învățat... ..... 3  
Sondaj de opinie  
Sistemul de învățământ: unitate sau  
discontinuitate? ..... 5  
Soluția este tratarea învățământului  
cu adevărat ca prioritate națională...  
Interviu cu Gabriel PALADE, directorul  
Colegiului Financiar-Bancar din Chișinău ... 13  
Gheorge RUDIC, Anatol IVANU  
Cinci probleme fundamentale ale reformei  
învățământului (în contextul parametrilor  
calitativi ai sistemului educațional) ..... 16  
Ion SPINEI  
Cum se conturează astăzi inovația în  
evaluarea educațională? ..... 20

### EX CATHEDRA

Otilia DANDARA  
Continuitatea – dimensiune  
inerentă a fenomenului educațional ..... 25  
Tatiana CALLO  
De la a înțelege spre a conștientiza  
până la convingere – o trilemă a  
învățământului formativ ..... 27  
Adrian GHICOV  
Implicația inteligenței ca factor al  
performanței în procesul educațional ..... 30  
Lia SCLIFOS  
Competența de cercetare – factor de  
continuitate în educație ..... 33  
Emilia TARABURCA  
O viziune asupra condiției umane:  
teatrul absurdului ..... 40  
Lilia FRUNZE  
Vorbirea ca tip al activității verbale în  
însușirea limbii și literaturii  
române de către elevii aolingvi ..... 43  
Veronica BÎLICI  
Conștientizarea valorii în formarea  
conștiinței lingvistice a elevului ..... 44  
Gabriel ALBU  
Educația, televiziunea și slăbiciunile  
omenești ..... 48  
Silvia GOLUBIȚCHI  
Perpetuarea valorilor naționale ca  
principiu al educației populare  
în romanul "Frații Jderi" ..... 53

### EVENIMENTE CEPD

Lansarea ghidului "Învăț să fiu" ..... 57  
Proiectul "Promovarea toleranței și  
înțelegerea diversității. Instrumente de  
lucru pentru profesorii-filologi" ..... 58  
Proiectul „Un viitor pentru  
copiii noștri” ..... 60  
Programul „Parteneriat pentru  
o educație de calitate” ..... 61  
Servicii CEPD ..... 62  
Clubul PAIDEIA – 2007 ..... 63

### DOCENDO DISCIMUS

Angela CREȚU  
Continuitatea instruirii și educației  
copiilor în grădinița și școala Waldorf ... 65  
Maria BURUIANĂ  
"Pragul" dintre două trepte ..... 69  
Rodica PRODAN  
Interdependența învățământului  
preuniversitar ..... 71  
Otilia DANDARA, Tatiana VLAICO  
Reflecții asupra corelației dintre  
continuitate și funcționalitate  
în context educațional ..... 73  
Valeriu GORINCIOI  
Moldova-Scoția: învățarea prin  
cooperare – accente noi ..... 75  
Silviu ANDRIEȘ-TABAC  
Liceul Teoretic din Cuhureștii de Sus:  
o tradiție școlară de 120 de ani ..... 78

### UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Tatiana TAPALAGEA  
Dezvoltarea afectivității la preadolescenții  
din familiile temporar dezintegrate din  
Republica Moldova ..... 82  
Daniela GUȚU  
Efectele emigrării: ce câștigăm  
și ce pierdem? ..... 85  
Maria LUNGU, Viorica COJOCARU  
Realitatea familiilor dezintegrate  
din Republica Moldova ..... 87

### EXERCITO, ERGO SUM

Simona PISOI  
Inteligențele multiple în reușita  
procesului de predare-învățare  
a limbilor străine ..... 92  
Lilia GHERASIMOV  
Evaluarea școlară – convertirea  
performanței în succes ..... 95  
Aurica ȘRAM  
Jocul didactic – un mijloc eficient de  
stimulare a interesului față de studierea  
limbii și literaturii române ..... 99  
Claudia NEDELEA  
Argumentul ca forță de convingere ..... 102  
Aliona GANDRABURA  
Exerciții și probleme de formare a  
conceptului "Arene" ..... 105  
Lilia GOLOVEI  
Dirigintele în fața dilemei  
educaționale ..... 108  
Ion BÎRCĂ  
Secvențe din istoria viticulturii antice ... 111

### DICȚIONAR

Sorin CRISTEA  
Continuitatea dintre nivelurile  
și treptele școlare ..... 114

SUMMARY ..... 116

EX LIBRIS ..... Coperta III

Nadia **CRISTEA**

## Argument

Dacă am îmbina integritatea, perseverența și unitatea sufletească, vom obține, probabil, un aliaj ce ar constitui componentele de bază ale continuității. După acești parametri ar fi cazul să urmărim atât continuitatea reformei învățământului la nivel de politici educaționale, cât și unitatea

procesului de instruire, ca premisă a asigurării calității demersului educațional. Totul se află în continuă reconstrucție, solicitând concordanța între elementele curriculare (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare), raportate la noile realizări din domeniul științelor educației.

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

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

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

Și totuși, ce putem invoca la sfîrșitul lui 2006?

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

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

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

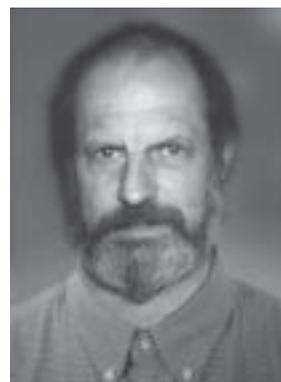
## QUO VADIS?

### Uităm ce n-am știut, știm ce n-am învățat...

Problema continuității învățămîntului este, probabil, de aceeași vîrstă cu învățămîntul însuși și se pare că are mai puține șanse de a fi soluționată decît toate conflictele politice înghețate laolaltă. Întrucît conflictele politice mai au parte de compromisuri, conjuncturi favorabile sau chiar banale tîrguri, în timp ce diferențele dintre mentalități pot fi echilibrate doar prin niște transformări sociale comparabile cu miracolele.

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

La acest început de mileniu, marcat de o revoluție tehnico-științifică superaccelerată, anacronismul este cel ce cauzează discontinuitatea. În condițiile în care omenirea s-a înarmat cu “mașini inteligente” care să înlocuiască, în primul rînd, memoria umană, întemeierea procesului de studii pe memorizare (la fel ca în secolul XIX și la fel ca în secolul IX) generează nu doar discontinuitatea, ci chiar ruperea, detașarea școlii de viață. Utilizarea computerelor în toată lumea și în toate sferile este menită să elibereze mintea omului de sarcina memorizării și chiar de sarcina efectuării unor operațiuni elementare pentru a folosi creierul cu maxim randament creativ. Adică, dacă luăm drept exemplu istoria, memorizarea cronologiei cu exactitate maximă este pusă pe seama computerului, iar omul din fața monitorului are creierul mai liber pentru a compara și analiza procesele



Vsevolod CIORNEI

Publicist

din perioada respectivă, de a trage concluzii, de a descoperi paralele, legități, mobilități și conexiuni inedite și utile punerii trecutului în serviciul viitorului.

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

Dar chiar și lăsînd la o parte patimile computerului ignorat, discontinuitatea dintre școală și viață poate fi în continuare reprezentată laonic de monologul satiric al celebrului artist sovietic Arkadi Raikin, al cărui personaj, ajuns în clasa întii, auzea: “Uitați tot ce-ați învățat la grădiniță, acum o să învățați ceea ce trebuie știut”, ajuns la anul întii la facultate: “Uitați tot ce-ați învățat la școală, acum o să învățați ceea ce trebuie”, iar ajuns în calitate de inginer la întreprindere: “Uitați tot ce-ați învățat la facultate, aici o să învățați ce aveți de făcut”... Situația se repetă la nesfîrșit. O sumedenie

de cunoștințe teoretice, de care doar puțini inși specializați într-un domeniu sau altul vor avea nevoie pe itinerarul biografiei lor, se revarsă torențial peste creierul unor copii, adolescenți și tineri care mai au de făcut și alte lucruri importante pentru vârsta și constituirea lor ca personalități – să se joace (o activitate de imensă importanță pentru copii, fiind de fapt învățarea comportamentului în diverse situații vitale), să stabilească relații între ei, să se îndrăgostească (subiect care continuă să fie semitabuizat într-o școală ce insistă asupra unei pudibonderii exagerate și în fond ipocrite chiar fiind plasată în mijlocul unei lumi bîntuite de erotism), să-și caute vocația, să-și încerce puterile în diferite activități...

Această multitudine de activități este cu mult mai necesară pentru constituirea personalității mature decît învățarea papagalicească a unor formule abstracte, a unor poezioare nu totdeauna valoroase și a unor cronologii pe care le uită a doua zi după ce le-a învățat orice om normal. Dar sistemul pedagogic închis se cramponază de inerția comodității și continuă să planteze în niște creiere tinere cunoștințe destinate iremediabil uitării. S-a încercat spargerea acestei blocate conservatoare prin introducerea cursului “Deprinderi de viață”, dar reacțiunea a cîștigat bătălia în fața viitorului. Nu era un curs perfect, nici manualele nu erau perfecte, dar era un început deschis în fața perfecționărilor ulterioare. Însă ostile anacronismului au recurs la ajutorul unei superarme – bigotismul erijat în fidelitate față de valorile creștine. Uitînd că toleranța este una dintre aceste valori, talibanii creștini din Moldova au redus analiza acestui curs la “demascarea” propagării anticoncepționalelor și au pus cruce pe unul dintre puținele proiecte care asigură continuitatea între școală și viitorul elevilor.

Nu chiar la fel, dar cam la fel se întîmplă cu experiențele pedagogice gen programul “Pas cu pas” sau Waldorf, adică alternativele educaționale care cultivă individualitatea, personalitatea, creativitatea. Statutul lor experi-



mental la noi nu-și poate depăși condiția. Este clar de ce – școala veche reprezenta sistemele sociale vechi care erau, în cel mai bun caz, autoritare, iar în cadrul sistemelor autoritare tocmai individualitatea, personalitatea, creativitatea constituie dacă nu un delict, cel puțin niște piedici în viața cotidiană. Obediența, cumințenia erau calitățile prețuite nu numai de părinți și pedagogi, ci de întregul sistem al puterii de stat. Copilul “cuminte și ascultător” era cel considerat exemplar, pentru că așa trebuiau să fie toți cetățenii statului – să asculte ce li se spune de sus și să execute fără crîcnire.

Democrația care se infiripează la noi este deocamdată cam firavă, dar nu prea are alternative. Prin urmare, țara va avea nevoie (la fel ca și toate statele civilizației occidentale spre care ne avîntăm) de cetățeni activi, cu inițiativă, cu opinie proprie, cu principii proprii, capabili să ia decizii și să-și asume responsabilități. Deocamdată însă mentalitatea inertă de care nu pot scăpa nici mulți părinți, nici mulți pedagogi, continuă să-i omagieze și să-i stimuleze pe copiii “cuminți, ascultători, care nu ies din cuvîntul adulților”. Și pe urmă aceiași părinți și pedagogi se miră cum de mediocrii și huliganii din școală ajung la cote înalte în societate sau în profesiile în care activează, iar eminenții și cuminții din școală completează contingentul melancolic al rataților, al looserilor cum e la modă să se zică acum. Și nu vor să-și dea seama că necumințenia lor însemna de fapt manifestare a personalității, iar nedorința de a învăța papagalicește și maimuțărește era dictată de intuiția că aceste cunoștințe pe care școala le bagă pe gît sînt și vor fi, de fapt, nefuncționale în viața lor de mai departe.

Adică, elevii înșiși intuiesc manifestările discontinuității în procesul de studii. Cu atît mai mult cei care de mici au dat de gustul libertății de a gîndi, de a se manifesta, de a greși și de a învăța din propriile greșeli în cadrul experimentelor “Pas cu pas”, Waldorf și altora, că mai sînt. Dar după ce ies din clasele experimentale (care sînt puține și nu ajung pînă la cele superioare), micile (doar ca vîrstă) personalități ajung în școala tradițională în care trebuie să fie ascultătoare și să nu pună la îndoială autoritățile. Adică vin din democrație în dictatură, din secolul XXI în secolul XV...

În cele de mai sus am prezentat (așa cum mi-l închipui) un tablou general, fiind conștient și chiar sigur, pe baza experienței de părinte, că există școli de excepție care nu se încadrează în acest tablou cam sumbru și că, practic, în fiecare școală există pedagogi de excepție care nu încap în acest tablou și care, sigur, își vor da seama la lectura acestor rînduri că nu despre ei “se vorbește în aceste propoziții”. Iar cei cu musca anacronică pe căciulă, vorba franțuzului, a bon entendeur, salut!

Optimiști fiind, sperăm întotdeauna că din moment ce există excepții fericite, există și șanse ca regulile proaste să fie schimbate. Că altminteri nu-i încotro. Cererea vieții nu poate să nu modifice oferta școlii.

## Sistemul de învățămînt: unitate sau discontinuitate?

*În ce măsură este asigurată continuitatea în cadrul procesului de învățămînt la toate treptele și ce efecte are asupra calității instruirii?*



**Sergiu BACIU**

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

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

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

*în învățămînt ar trebui să persiste conexiunea dintre stabilitate – asigurată prin standarde și haos – producător de nou.*

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

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



**Svetlana BELEAEVA**

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

Calitatea instruirii a devenit una din problemele stringente ale societății noastre. Studiile recente în domeniul pedagogiei, managementului, sociologiei relevă modificări serioase în perceperea noțiunii de om instruit. Dacă acum zece ani era de ajuns ca „omul instruit” să posede un anumit volum de cunoștințe, actualmente condiția dată nu este suficientă. Omul contemporan este angajat în cîmpul muncii nu doar în baza cunoștințelor; creșterea profesională este determinată de capacitatea de a aplica cunoștințele în practică, de a lucra în echipă și a

comunica, de a-și asuma responsabilități organizatorice, de a stabili rezultatele și a evalua efectul economic și moral al serviciilor prestate. Calitatea instruirii, evident, nu poate fi percepută imediat, ci peste o anumită perioadă de timp, fiind cuantificată în baza unor indicatori sociali: reducerea numărului de infracțiuni în societate, ridicarea nivelului de cultură al populației, creșterea numărului de persoane antrenate în activități intelectuale și de cercetare, atitudinea față de copii, statutul oamenilor de știință, îndeosebi al celor tineri etc.

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

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

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

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

În instituțiile de învățămînt superior reușesc studenții bine pregătiți anterior și motivați. Cîndva, în mediul pedagogilor se vehicula sintagma ”Învață să înveți”, care a devenit actuală prin tendința de aderare a Republicii Moldova la standardele europene în cadrul Procesului de la Bologna. Cu regret, am moștenit din anii trecuți „filozofia elevului leneș”, care rezidă în a lucra cît mai puțin și a fi notat cît mai înalt. Această viziune explică fenomenul „copiatului” întîlnit în mediul elevilor din statele CSI, în timp ce în țările dezvoltate copiatul provoacă adeseori nedumerire.

Liceul Teoretic „Gaudeamus” este o instituție de învățămînt specifică, în care își fac studiile doar elevii claselor superioare. De aceea, o problemă acută pentru noi este asigurarea continuității ciclului gimnazial; dar și mai acută este cea a asigurării continuității raportată la școala superioară.

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

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

1. Una din căile posibile de asigurare a continuității dintre treptele de învățămînt poate fi un sistem de orientare profesională bine gîndit, orientare care să înceapă în copilărie, devenind în clasele superioare o direcție principală a lucrului educativ. Absolventul liceului, direcționat spre admiterea în instituțiile de învățămînt superior, nu conștientizează pe deplin cu ce ar dori să se ocupe pe viitor. De aceea, respectivul aspect trebuie reflectat în curriculumul la dirigenție și în planul de lucru al profesorului, antrenînd psihologii liceului. Unele instituții (USM, UTM) organizează anual Ziua ușilor deschise. Din păcate însă, profesori entuziași pe care i-ar preocupa aceste momente sînt prea puțini.
2. Este important ca profesorii universitari să vină în clasele absolvente nu doar pentru a face reclamă instituției, dar și pentru a se încadra în activitatea de cercetare extrașcolară a elevilor din clasele superioare. Menționăm, în acest sens, experiența frumoasă a dlui V.Țapcov, doctor în științe chimice, profesor la Facultatea de Chimie a USM, care găsește timp pentru a lucra cu elevii,

demonstrînd o atitudine serioasă față de ei, pasiune pentru muncă. De aceea toți membrii cercului de chimie și-au ales această profesie. Un alt exemplu este activitatea dlui A.Cliucanov, profesor de fizică, doctor habilitat, care în decursul a mai multor ani conduce cercul de fizică. De regulă, membrii cercului urmează Facultatea de Fizică sau facultățile cu profil tehnic. Consider că este cea mai bună cale pentru a asigura continuitatea în procesul de instruire. În general, activitatea extrașcolară în clasele liceale contribuie la orientarea profesională a elevilor și are ca efect alegerea conștientă a viitoarei profesii. În liceu activează Societatea Științifică a Tinerilor Cercetători „Un pas spre viitor”, care include cercurile de matematică, fizică, chimie, istorie, literatură, biologie; cluburile de dezbateri „Logos”, „Debate”. La momentul absolvirii membrii acestor cercuri și cluburi posedă competențe comunicative, ceea ce îi ajută să se afirme în viață, să se orienteze ușor în societate, să accepte schimbările. O influență asupra atitudinii față de studiu o au discuțiile despre valoarea instruirii, îndeosebi dacă la ele participă profesori școlari și universitari, factori de decizie din învățămînt, la nivel municipal și republican.

3. Atitudinea pozitivă față de instruire se formează și în cadrul Concursului republican al tinerilor cercetători „Spre viitor”. La cea de-a doua ediție (03-04.11.2006) au fost remarcate cercetări originale la geografie, chimie, ecologie, literatura română, matematică, informatică, fizică și psihologie. Participanții, conducătorii echipelor din diferite raioane ale republicii au opinat că acest concurs trebuie să devină tradițional și că este necesar să se determine statutul învingătorilor în cazul admiterii în învățămîntul universitar. Evident, în momentul în care un tînar este preocupat de cercetări într-un anumit domeniu, prezența lui la facultatea respectivă nu va fi întîmplătoare. P. Gaugaș, prim prorector al USM, și Șt. Tiron, șef-adjunct al Departamentului Integritate europeană, au acordat ajutor comitetului de organizare (președinte N.Boiarinova), iar juriul a fost format din profesori de la USM, UTM, UPS „I.Creangă”, Universitatea Slavonă. O contribuție deosebită a avut-o Organizația obștească a tinerilor savanți „ProȘtiința” (președinte V. Ciorbă).
4. Merită a fi menționată încă o cale, neformală, de asigurare a continuității dintre instituțiile preuniversitare și școala superioară – implicarea absolvenților de liceu în activitățile extrașcolare ale elevilor din clasele superioare. În instituția noastră, studenții ASEM organizează seminarii de instruire în proiectarea economică, participă la

elaborarea programelor pentru tabăra de vară „O nouă civilizație”. Dezbaterile ce țin de alegerea viitoarei profesii trezesc un interes deosebit în rândurile elevilor.

5. În activitatea de orientare profesională urmează a fi antrenați și profesorii colegiilor, sociologii, deoarece este știut că nu toți absolvenții liceului trebuie să obțină studii superioare. Insuficiența locurilor de muncă însă provoacă neliniște, anxietate, absolvenții manifestând neîncredere față de studii și sistemul de învățământ în general.

## Iurie CRISTEA

*profesor de biologie,  
Liceul Teoretic “Columna”, mun. Chișinău*

Problema majoră a „unității și continuității procesului de învățământ și a efectelor ei asupra calității instruirii” se situează mult deasupra altor probleme ale învățământului; formalismul în elaborarea, dar mai ales în aplicarea Curriculumului Național, corupția de proporții ce domnește în cadrul „sistemului” de evaluare externă, studierea obligatorie a unui număr record de discipline la toate treptele de școlaritate etc. Probabil, nu există discuție a 2+n pedagogi care să nu culmineze cu tema continuității în cadrul procesului de învățământ.

Avînd libertatea de a reflecta asupra continuității oricărei componente educaționale, să începem cu **planurile de învățământ**. Fiind examinate în secțiune longitudinală (nr. discipline școlare/an/treaptă de școlaritate), posibil, ar trebui să savurăm simpaticul concept al „unității și continuității” – aproximativ aceleași discipline școlare pe parcursul tuturor treptelor de învățământ! Chiar și învățământul profesional (de scurtă sau lungă durată) nu este abolit de nobila misiune de „cultivare a individului multilateral dezvoltat”. Probabil, încă urmăm o logică formulată undeva – „viitorul membru al societății trebuie să știe nițică matematică superioară, chimie, biologie, fizică, istorie, limbă, informatică etc. (în afară de profesia propriu-zisă) – cu asta nu se glumește!”.

Să nu uităm însă că motorul principal al evoluției societății umane a fost întotdeauna capacitatea de specializare a membrilor acesteia pe domenii de activitate sau de instruire. Țările cu nivel economic înalt de dezvoltare demult aplică acest principiu, inclusiv în învățământ. Astfel, deja la etapa liceală, elevii fie că au libertatea deplină de a alege 4-5 obiecte de studiu (Marea Britanie, SUA, Olanda), fie că le sînt prescrise un număr anumit de discipline obligatorii, dar nu mai mare de 5-6 (Franța, Germania, Italia). Acestea sînt selectate în funcție de profilul ales sau de cariera profesională intuită. Alte materii sînt opționale. Aceeași situație se atestă și în cadrul învățământului profesional sau superior.

În Republica Moldova însă elevii claselor liceale **trebuie să studieze**: profilul real – 10 discipline obligatorii plus 2-3 opționale; profilul umanist – 12 discipline obligatorii plus 2-3 opționale. Acest număr impresionant (care lasă perplex lumea venită pe la noi) este conformă,

probabil, fericitei idei a „unității și continuității”, or, un elev din clasa a VII-a sau a VIII-a trebuie să studieze 13-14 discipline obligatorii! Încercați să descifrați expresia feței liceanului nostru, atunci cînd află că omologul său din Marea Britanie studiază doar 4-5 obiecte! Această expresie presupune mîndrie pentru propriul nivel academic „multilateral dezvoltat”...

Care este impactul acestei continuități ambițioase asupra calității instruirii? Este unul dezastruos! Apatie totală, generată de condamnarea actorilor la roluri predefinite – cei 10-12 profesori de clasă, care încearcă disperat să ticsescă cît mai multă materie în mintea învățăcelilor, aceștia din urmă apărîndu-se neputincios prin „La ce-mi servește? De ce trebuie să cunosc și asta?”. Încercați să veniți în orice instituție cu anunțul „Elevi, toate orele din această săptămînă sînt anulate!” și veți fi imediat declarat erou național...

Doar o consecință – indiferent de eforturile ritualice anuale de „optimizare și descongestionare” a Curriculei Naționale, tot mai mulți profesori universitari constată că nivelul academic al celor acceptați la studii universitare scade din an în an. Poate ar fi cazul să aplicăm și discontinuități în loc de „continuități”, să vedem ce face și altă lume la acest capitol?

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

În mod normal, sensul oricărui sistem de notare este de a diferenția performanța educațională (sau de a consemna un anume progres educațional), subordonînd această diferențiere/acest progres unui anumit obiectiv. Obiectivul respectivei diferențieri aplicate la finele învățământului liceal sau chiar gimnazial poate fi **selecția** riguroasă a celor mai buni, cărora să li se ofere șansa de a-și continua studiile la un alt nivel academic. Știe însă cineva care este obiectivul diferențierii meticuloase, de la „1” la „10”, în învățământul primar? Dar în cel superior? Mai ales că intervalul „1”-„4” practic nu este aplicat. Care este sensul păstrării a 4 note din intervalul „respins” la examenul de BAC? Aruncă oare o privire de superioritate deținătorul notei „4” asupra deținătorului notei „2”? Situație aiurea? Desigur! În schimb, este asigurată „unitatea (notării) și continuitatea” sistemului de notare la toate treptele!

Acestea sînt doar două exemple de inerție totalitaristă, aduse la absurd de dragul „unității și continuității” sistemice.

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

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

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

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

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



### Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

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

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

- Restanțele din educația timpurie și din pregătirea preșcolară cauzează probleme mari pentru elevii clasei I, în cazul cînd mai mult de jumătate dintre ei nu au frecventat grădinița.
- Curriculumul gimnazial declară intențiile de continuitate a obiectivelor și a principiilor învățămîntului primar, în realitate însă elevii și profesorii se confruntă cu multiple goluri și carențe, repetări și suprapuneri ce perturbază evoluția echilibrată a personalității copilului.
- Aglomerarea informativă și supradozarea enciclopedică a curriculumului de liceu, la

majoritatea disciplinelor, depășesc nivelul mediu de dezvoltare al elevului comun și generează cazuri frecvente de corupție în evaluarea liceală.

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

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

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

Astfel, relația de continuitate dintre treptele de

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



**Anatol GREMALSCHI**

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

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

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

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

Cu regret însă, realitatea ne demonstrează că foarte mulți politicieni și funcționari publici văd unitatea

sistemului educațional în faptul că el trebuie să fie unul strict centralizat, în care relațiile de subordonare să predomină asupra celor de colaborare. În astfel de condiții ierarhizarea excesivă a managementului educațional și implicarea politicului colesc din rădăcină inițiativele persoanelor competente și active. Pe fundalul unor declarații triumfaliste se atestă îmbătrînirea și deprofesionalizarea sistemului de învățămînt, iar “unitatea” acestuia se manifestă printr-o izolare accentuată de problemele curente și de perspectivă ale societății. O dovadă incontestabilă în acest sens este comercializarea educației, goana după note nemeritate și infanțitatea mai multor absolvenți ai instituțiilor de învățămînt secundar profesional, mediu de specialitate și universitar.

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



**Valentin GUZGAN**

*director al Liceului Teoretic  
„I. Creangă”, mun. Chișinău,  
doctor în pedagogie*

Continuitatea în sistemul de învățămînt presupune orientarea tuturor verigilor educaționale din actuala

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



Valentina LUNGU

director al Școlii-grădiniță  
nr.152, mun. Chișinău

Obiectivul propus de reforma educațională presupune ca parcursul copilului prin această mașinărie complexă care se numește școală să fie ireproșabil, fără ca produsul final să aibă vreo lacună. *De jure*, continuitatea trebuie să asigure subiectului educației trecerea de la o treaptă la alta fără a simți denivelări și asperități. *De facto*, în majoritatea cazurilor, aceste obstacole sînt create de cadrul didactic care, fie că dorește cu orice preț să se pună în valoare, fie că nu cunoaște particularitățile de vîrstă ale discipolului, fie că le ignorează. Vrînd să fie cît mai exigent, uneori demoralizează și umilește copilul. Dacă ar fi să reprezint asigurarea continuității în cadrul procesului de învățămînt, aș folosi imaginea din fabula „Racul, broasca și știuca”. Mai persistă, spre regret, aerul de superioritate al unor colegi de la ciclul liceal față de cei de la ciclul gimnazial sau primar, unii mai încearcă să demonstreze că posedă mai bine instrumentariul pedagogic, provoacă concurență neloyală și nu pot recunoaște că, de fapt, la orice treaptă de învățămînt, cu orice categorie de vîrstă ai lucra, în cazul cînd îți faci meseria bine și prestezi servicii

de calitate, depui la fel de multă energie și efort. Această coeziune între treptele de învățămînt se poate asigura aplicînd standardele de calitate pentru pedagogi.

Calitatea, am putea spune, este *mărul discordiei*, fiecare înțelege și tratează noțiunea dată în felul său. Pentru unii înseamnă doar locuri premiante la olimpiade, or, copiii de grădiniță nu participă la asemenea concursuri și atunci cum putem susține că educatorii oferă un învățămînt de calitate? Pentru alții – un număr exagerat de copii în sala de clasă, semn că sînt solicitați; cît mai multe exerciții pentru teme de casă sau cît mai multe probleme pentru zilele de vacanță; teste, caiete și așanumitele referate care, deseori, sînt propuse ca sarcină pentru a face liniște în clasă.

Spre binele tuturor, încet și anevoios, lucrurile se mai schimbă. Există pedagogi care au conștientizat necesitatea transformărilor calitative: aplică metode participative, oferă posibilitate copiilor de a alege sarcinile, de a avea dreptul la propria opinie, de a-și argumenta poziția. Un barometru în această situație sînt părinții – primii învățători ai copiilor – care, de fapt, păstrează pentru tot restul vieții matricola în buzunar și care primesc ultimul examen după ce trec în neființă. Există părinți care, alegînd școala pentru copil, se gîndesc mai puțin la istoricul și faima instituției și apreciază efortul corpului didactic, mediul favorabil care predomină, climatul psihologic, transparența financiară, flexibilitatea și competența cadrelor didactice și, nu în ultimul rînd, colaborarea cu părinții, colegii și comunitatea.



Vlad PÂSLARU

prof, univ., dr. hab., Institutul  
de Științe ale Educației

Actualul sistem național de învățămînt a fost proiectat de *Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova* (1994), a cărei primă variantă a fost publicată la 17 mai 1989, în ziarul *Învățămîntul public*. Prin aceasta, am renunțat la sistemul sovietic de învățămînt și la principiile sale. Noul sistem de învățămînt menține, în mare, toate principiile și componentele proiectate de prima variantă a *Concepției*. Au fost eliminate din sistem sau diminuate în valoarea lor imanentă, de către partidele de guvernămînt, componentele cu cea mai mare orientare democratică și național-culturală, care vizau re-obținerea identității

naționale a românilor moldoveni și dezvoltarea etnicității la conlocuitorii de alte etnii. În locul unui învățămînt unitar, cu predare în limba română, care prevedea și școli cu predare a unor discipline în limba etnicilor conlocuitori (limba și literatura maternă, istoria culturii naționale, modulele etnografice ale educației tehnologice etc.), s-a instituit un al doilea sistem de învățămînt, cu predare în limba rusă, pentru etnicii conlocuitori, adică s-a păstrat și chiar legiferat de *Constituție*, cel mai șovin principiu al sistemului sovietic de învățămînt, prin aceasta societatea moldovenească fiind scizionată pe principii etnice și aservită în continuare culturii ruse marginale.

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

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

Avînd în vedere criza de identitate a populației Republicii Moldova, dezvoltarea sistemului național de învățămînt ar trebui să fie direcționată, în primul rînd, la redobîndirea identității noastre, la consolidarea unității poporului Republicii Moldova, apoi și la recomandările Uniunii Europene, căci ne putem re-integra în UE numai ca entitate național-culturală și social-economică. Or, în aspect identitar, noi reprezentăm o experiență unică în spațiul ex-sovietic: sîntem doar o parte dintr-o națiune, de aceea o politică educațională (intenționat) greșită în această chestiune va desființa cu siguranță chiar și identitatea noastră rudimentară.

### Gheorghe RUSNAC



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

Principiul continuității este unul fundamental în procesul educațional și asigură condițiile necesare pentru a obține rezultate de calitate. Fără respectarea acestuia procesul de învățămînt nu ar putea atinge finalitățile propuse. Asigurarea continuității este stipulată în documentele normativ-reglatoare, precum Legea Învățămîntului, Planul-cadru, elaborate la nivel de sistem, și de documente reglatoare, concepute la nivel de instituții de învățămînt: Plan de studii, Programe (curricula). Respectarea principiului sus-menționat este foarte important, deoarece logica internă a disciplinelor școlare, precum și logica procesului didactic necesită continuitate și consecutivitate. Mai rămîne însă de stabilit gradul și eficiența respectării acestui principiu. Neglijarea sau realizarea lui parțială se reflectă în calitatea

produsului (dimensiunile de personalitate a viitorului specialist). Dar așa cum formarea profesională este un proces cu bătaie lungă, efectele negative se pot constata în afara universității, pe piața muncii sau în context cotidian, atunci cînd specialistul își manifestă calitățile de cetățean sau pur și simplu calitățile de om. Tocmai în aceasta constă pericolul lipsei continuității în educație, deoarece generează lipsă de consecvență, or, integritatea calificărilor unui specialist și integritatea morală este determinată de integritatea procesului de studii. A stabili *de facto* gradul respectării continuității între educația realizată în învățămîntul preuniversitar și cel universitar, precum și în interiorul programului de formare profesională inițială, necesită un studiu serios al documentelor sus-numite. Credem că nici acest lucru nu ar fi suficient, pentru că procesul se realizează în sala de curs, or, acolo este prezent profesorul și discipolul său. Calitatea instruirii se apreciază în cadrul evaluărilor finale, care însă nu includ toate criteriile și indicatorii ce ar pune în valoare respectarea continuității procesului educațional. În aceste condiții crește responsabilitatea cadrelor manageriale și didactice care trebuie să-și valorifice competențele profesionale, conștientizînd importanța activității pe care o desfășoară.

### Rodica SOLOVEI



*dr., profesoară de istorie,  
Gimnaziul PRO SUCCES,  
mun. Chișinău*

Continuitatea în cadrul procesului de învățămînt trebuie să fie asigurată, în primul rînd, la nivel de politică educațională și, în al doilea rînd, de toți actorii implicați nemijlocit în demersul didactic la clasă.

Referindu-ne la politica educațională, considerăm că menirea acesteia constă în a traduce în fapt funcțiile sociale ale învățămîntului, printre care:

- formarea conștiinței și identității naționale;
- formarea cetățeanului pentru o societate democratică;

- educarea stimei față de părinți, Patrie, limbă și valorile culturale ale poporului;
- promovarea deschiderii față de valorile eterne etc.

Pornind de la aserțiunile enumerate, stipulate, de altfel, și în documentele reglatoare vizînd sistemul de învățămînt din Republica Moldova, constatăm că, deși au fost depuse eforturi susținute în scopul valorificării respectivelor deziderate în/prin școală, anul acesta ne-am lovit de obstacolul discontinuității. Or, astfel putem califica bruscă metamorfoză care s-a produs la început de an școlar, cînd ne-am pomenit cu *Educația civică* transferată ca disciplină opțională. Să nu uităm că efortul pedagogic depus la *Educația civică* era unul de bătaie lungă – de a pregăti elevii pentru “postul” de cetățean al acestui stat. Cultivarea patriotismului, a cetățeniei nu poate fi “evacuată” la opțional. Paradoxul este cu atît mai mare, cu cît la Universitatea de Stat din Moldova este inclusă specialitatea *educație civică*. Vor merge oare proaspeții absolvenți să facă studii în domeniu, știind că

probabilitatea de a se angaja la serviciu este minimă?

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

Cît de bine se respectă principiul continuității în cadrul procesului de învățămînt depinde de personalitatea celui care are misiunea de a dirija instruirea elevilor – profesorul. Apreciem preocuparea instituțiilor abilitate de a susține cadrul didactic în a-și dezvolta competența profesională, aceasta constituind o condiție obligatorie întru promovarea continuității. Să nu lăsăm însă pe planul doi activitatea de autoinstruire, de învățare pe cont



**Ecaterina ȘOITU**

*director adjunct al  
Liceului Teoretic "Gh. Asachi",  
mun. Chișinău*

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

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

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

- formarea inițială;
- formarea continuă;
- autoformarea.

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

**Formarea inițială** este perioada în care se fundamentează întregul potențial intelectual și creativ al copilului. Din această perspectivă, formarea inițială necesită o abordare profesionistă, flexibilizarea mesajelor

propriu, de formare/dezvoltare a competenței axiologice. O maximă cunoscută spune “predai nu ceea ce știi, ci ceea ce ești”. Dacă ieri ai prezentat în fața discipolilor un demers care a avut personalitate și culoare, iar azi ești un propagator acerb al procesului de îndoctrinare, despre ce fel de continuitate poate fi vorba?

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

pedagogice în vederea unei învățări nu doar cantitative, ci și calitative.

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

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

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

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



Victor ȚVIRCUN

*dr., ministru al Educației și Tineretului*

În viziunea mea, principiul continuității în educație rezolvă problema conexiunii treptelor de școlaritate pe toată verticala educațională. Continuitatea poate fi abordată din multiple perspective. Ea înseamnă, mai întâi, **un factor al stabilității**. Fără recunoașterea realizărilor anterioare nu poate fi dezvoltat adecvat sistemul de învățământ în ansamblu. Iată de ce, mi se pare corect a recunoaște succesele predecesorilor în implementarea

reforme educaționale.

Continuitatea poate fi abordată și ca **factor al calității**. Numai axându-ne pe un fundament trainic, valoros, vom putea construi, cu adevărat, prezentul și viitorul țării. Firește, continuitatea rămâne și **un factor de realizare a performanței**. Școala de toate nivelurile influențează noua societate în corelație cu formarea spațiului comun european. Performanța unui nivel de pregătire este în corelație directă cu cea a nivelului imediat precedent. De aceea, toate reformele educaționale vizează, în primul rând, asigurarea continuității în educație, iar în Republica Moldova continuitatea penetrează toate proiectele care se realizează și au ca țintă patru mari finalități:

- transmiterea de cunoștințe și formarea unei culturi adecvate;
- dezvoltarea individului și formarea lui civică;
- pregătirea elevului către viața profesională;
- egalitatea șanselor și mobilitatea socială.

## Soluția este tratarea învățământului cu adevărat ca prioritate națională...

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



- *Reforma sistemului de învățământ din Republica Moldova este în plină desfășurare. În opinia Dvs., ce s-a realizat și ce nu s-a reușit până la momentul actual?*

– Dacă raportăm durata desfășurării reformei la rezultatele acesteia, vom constata un randament nu prea înalt. Aparent, parametrii cantitativi și unii calitativi ai reformei ar veni să infirme această constatare, dar sînt suficiente argumente ce demonstrează consistența ei. Pentru claritate cred că este necesar să apelăm la o analiză de genul SWOT sau, cel puțin, să scoatem în evidență punctele forte și slabe ale reformei. Astfel, la capitolul realizări, putem trece adoptarea Legii Învățământului în 1995 cu modificările ulterioare și elaborarea proiectului noului Cod Educațional, structurarea învățământului pe trepte (deși aici mai este de muncit), diversificarea formelor de învățământ, elaborarea și aplicarea Curriculumului Național și pe discipline împreună cu manualele respective, anumite tentative de racordare a învățământului național la spațiul educațional european etc.

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

Astfel, legislația învățământului are multe curențe, iar unele stipulări, cum ar fi învățământul ca prioritate națională sau cota-parte din PIB alocată educației, au un caracter declarativ. În plus, nu s-a adoptat o lege vitală necesară – cea cu privire la statutul profesorului, din care cauză situația acestuia a devenit și mai puțin atractivă, generînd un deficit accentuat de personal didactic, în special în localitățile rurale.

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

Noile modalități de evaluare, în special cea finală, nu au anihilat subiectivismul în aprecierea cunoștințelor celor instruiți și nu au izbutit să atribuie ponderea cuvenită priceperilor, abilităților obținute, nota ca expresie a evaluării continuînd să fie mobilul principal al învățării.

Deși s-a constituit structura învățământului pe trepte, învățământul secundar general și cel profesional nonuniversitar nu au căpătat suplețea necesară, mai ales în punctele de conexiune cu verigile limitrofe ale sistemului educațional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– *Care este locul colegiilor în sistemul de învățământ? Ce modificări ar trebui operate în Legea Învățământului pentru a îmbunătăți statutul colegiilor?*

– Colegiile au fost prin excelență o verigă necesară de pregătire a specialiștilor pentru diverse domenii de activitate. Deși au apărut încă în perioada sistemului totalitar centralizat, ele își au locul binemeritat și în condițiile economiei de piață, deoarece oferă specialiști apți să facă față posturilor inferioare și medii de conducere sau celor de producere cu divers grad de complexitate. La etapa actuală se fac suficiente tentative de a nega utilitatea colegiilor, argumentul de bază fiind necorespunderea lor structurii învățământului din spațiul educațional european.

Lucrurile însă nici pe departe nu se prezintă astfel, deoarece legislația europeană nu reglementează structura învățământului, ci doar cerințele față de un anumit nivel de pregătire profesională. În plus, structuri similare de instruire se regăsesc în Clasificatorul internațional al Standardelor educaționale (ISCED-97) sub nivelul IV (studii profesionale postliceale). Drep argument poate servi și disponibilitatea absolvenților colegiilor de a accepta posturi de muncă calificată însă mai puțin atractive și respinse de absolvenții universităților.

Pentru a pune capăt speculațiilor asupra utilității colegiilor, noua legislație a învățământului trebuie să se pronunțe clar în ce privește învățământul profesional, stipulând trei niveluri distincte: învățământul secundar profesional (școlile profesionale); învățământul profesional nonuniversitar (colegiile) și învățământul profesional superior, precum și reglementările pentru fiecare nivel, inclusiv aplicarea sistemului de credite transferabile pe verticală.

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

– Asigurarea calității instruirii în colegiul nostru reprezintă un aspect care ne preocupă permanent. Ar părea că ne reușește acest lucru, din moment ce evaluările externe la care a fost supusă instituția (controlul frontal din 2004, evaluarea academică și acreditarea din noiembrie 2006 cu media 8.61) conțin aprecieri bune și foarte bune. Sîntem însă conștienți că aceste aprecieri au un caracter comparativ și mai avem foarte mult pentru a întruni toate elementele unui învățământ de calitate cu adevărat european. Contăm să preluăm experiența învățământului superior, care, aliniindu-se Procesului de la Bologna, va fi impus să elaboreze și să implementeze o strategie coerentă a managementului calității. Vom studia experiența unui proces similar pentru educația și formarea profesională, numit Procesul de la Brugges/Copenhaga. Sîntem în așteptarea instituționalizării calității în

învățământul național, prin adoptarea legislației respective, și constituirii structurilor de profil. Acest proces va implica și formarea personalului, în special a celui de conducere, în materie de management al calității, aspect ce solicită imperios o fundamentare teoretică și metodologică solidă.

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

– Nu cred că lucrurile în domeniul învățământului diferă mult de alte direcții de racordare la standardele europene. Dacă ne referim la aspectele pur formale, la capitoul realizări putem trece semnarea convenției de la Lisabona (care, de altfel, nu ne-a apropiat efectiv de recunoașterea calificărilor noastre naționale în specialitate de către statele vest-europene), precum și încadrarea învățământului superior în prevederile Convenției de la Bologna, ale căror rezultate vor putea fi sesizate doar peste cîțiva ani. În rest, mai mult batem pasul pe loc, tentativele noastre avînd cu preponderență un caracter declarativ. Această situație poate fi explicată (prin factori de mentalitate, de birocratie etc.), dar nu poate fi tolerată în continuare. Argumentez printr-un simplu exemplu. Recent am participat la un simpozion în problemele conlucrării învățământului cu business-ul în domeniul educației antreprenoriale, desfășurat pentru țările Europei de Sud-Est la Zagreb, Croația. Participanții au prezentat numeroase exemple de colaborare fructuoasă între instituțiile de învățământ, structurile de stat și oamenii de afaceri în direcția educației economice și antreprenoriale a elevilor din clasele superioare ale școlii generale și profesionale, prin aceasta manifestîndu-se și responsabilitatea socială a business-ului. I-am invidiat (în sens pozitiv) pe colegii mei din țările prezente la întrunire, or, la noi cu greu poate fi găsit un loc de practică, chiar și contra plată, iar de implicarea oamenilor de afaceri și a agenților economici în educația antreprenorială a elevilor nici nu mai vorbim. Nu-mi amintesc vreo inițiativă reală și concretă a Ministerului Economiei la acest subiect, cu excepția elaborării planului de înmatriculare. De aceea, să nu ne mire faptul că am fost depășiți de toate țările din regiune, inclusiv Albania, Macedonia sau Kosovo (acum 10-12 ani eram în grupul liderilor de promovare a reformelor).

Dacă mai adăugăm la situația descrisă și propria inerție, constatăm că am făcut puțin pentru a edifica în Republica Moldova o economie și o societate bazată pe cunoaștere, care, de altfel, este un obiectiv de bază al Uniunii Europene. Putem ieși din impas prin tratarea învățământului cu adevărat ca prioritate națională, alocînd pentru aceasta resursele necesare și căutînd soluții adecvate.

– *Vă mulțumim!*

# Cinci probleme fundamentale ale reformei învățămîntului

(în contextul parametrilor calitativi ai sistemului educațional)



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

Viitorii magiștri în domeniul managementului educațional și-au raportat cercetarea la cadrul legal constituit din:

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

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

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

Axiomele diriguitoare ale colectivului au fost următoarele:

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

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

- Educația este centrată pe obiective;
- A fost elaborată curricula la toate disciplinele și pentru toate nivelurile învățămîntului preuniversitar;

- Au fost elaborate manuale noi;
- Republica Moldova a semnat Declarația de la Bologna ș.a.

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

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

**Teza nr. 1. Calitatea reformei învățămîntului este determinată de racordarea sistemului de învățămînt din Republica Moldova la standardele europene și internaționale în domeniu**

#### Probleme:

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

Aceste probleme pot fi soluționate prin:

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

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

Probleme:

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

Problemele date pot fi rezolvate prin:

- Dezbaterea publică a concepțiilor, strategiilor care urmăresc elaborarea de politici educaționale la nivel național. Este necesară o expertiză a Academiei de Științe. Trebuie elaborate atît varianta de bază, cît și varianta de alternativă a concepției/strategiei respective.
- Alegerea din variantele propuse a celei care poate fi realizată la momentul respectiv. Lipsa variantelor este un indicator al nivelului scăzut de democratizare și descentralizare în sistemul de învățămînt.
- Nominalizarea autorilor actelor normative, concepțiilor, strategiilor va conduce la sporirea responsabilității acestora față de prezentul și viitorul învățămîntului.

**Teza nr. 3. Calitatea reformei învățămîntului este determinată de fundamentul științifico-metodic**

Probleme:

- În ultimii cinci ani problemele reformei învățămîntului au fost abordate doar în trei investigații științifice din 65.

- Cercetările sînt realizate conform intereselor și predilecțiilor personale ale savanților și în instituțiile care dispun de consilii specializate (*Diagrama 1*) și nu reflectă problematica sistemului de învățămînt.

Aceste probleme pot fi soluționate prin:

- Eficientizarea sistemului de învățămînt în baza investigațiilor științifice conform schemei „proiectare-realizare-asigurare bugetară” (PRAB). Sistemul PRAB urmărește atingerea scopurilor propuse din perspectiva randamentului maxim.
- Optimizarea folosirii potențialului intelectual și științific în contextul modernizării sistemului de învățămînt prin reducerea numărului de investigații de dragul investigațiilor.
- Sporirea alocațiilor bugetare pentru știință și învățămînt și îmbunătățirea managementului financiar.

**Teza nr. 4. Calitatea reformei învățămîntului este determinată de nivelul de pregătire al cadrelor didactice și cercetătorilor din domeniu**

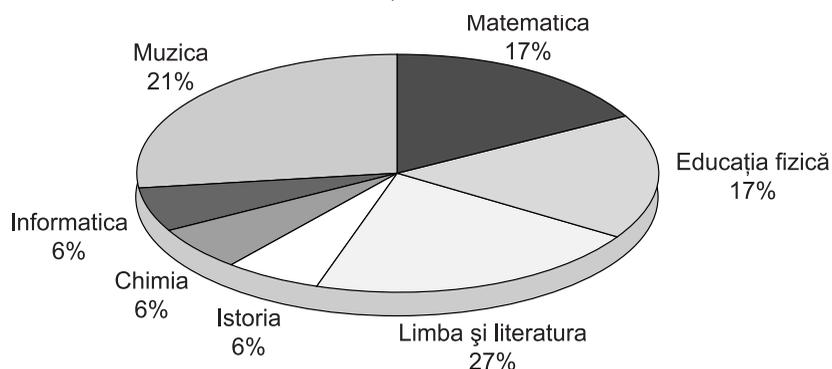
Probleme:

La momentul actual, învățămîntul este orientat spre asimilarea de cunoștințe, dar acestea nu sînt corelate cu formarea de competențe vitale (*Tabelul 1*).

Disciplina școlară	% de competențe
Geografia	3%
Istoria	20%
Matematica	12%
Fizica	7%
Chimia	16%
Biologia	28%
Limba și literatura	38%

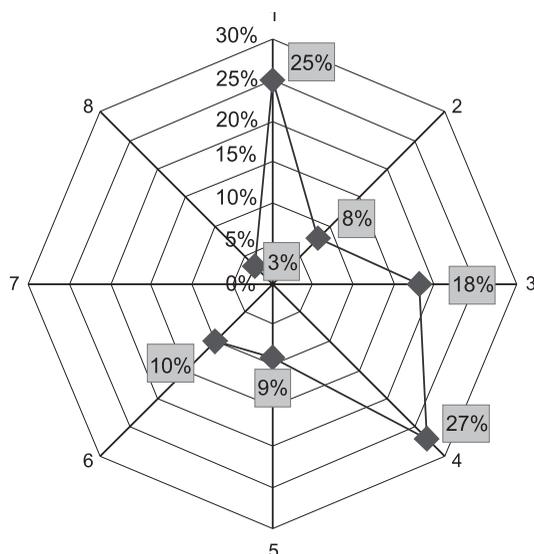
*Tabelul 1.* Competențele vitale în curricula disciplinelor școlare.

**Clasificarea investigațiilor (discipline școlare)**



*Diagrama 1.* Repartizarea investigațiilor științifice întreprinse în Republica Moldova în perioada 2000-2006, pe discipline școlare.

Formarea celor opt competențe fundamentale: comunicarea în limba maternă, comunicarea într-o altă limbă, competențe de bază în matematică, științe și tehnologie, competențe în domeniul tehnologiilor informaționale, competența de a învăța să înveți, competențe interpersonale și civice, receptarea valorilor culturale, competențe antreprenoriale, indicate în Standardul European de Calificare în învățământul din Republica Moldova, se realizează în temeiul curriculei la nivel gimnazial (*Diagrama 2*).



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

Curricula este un act normativ decisiv în procesul educațional, în elaborarea manualelor școlare etc. Astfel, calitatea curriculei determină, în mare măsură, calitatea întregului sistem de învățământ.

Redresarea situației ar fi posibilă dacă:

- Se va efectua un audit al reformei în contextul învățământului axat pe obiective, aplicării noilor tehnologii educaționale, prin care să se elimine subiectivismul, mimarea științei și dorința de a

crea „curricula moldovenească”.

- Vor fi supuse unei expertize rigide concluziile experților din alte țări, precum și cele ale experților autohtoni.
- Se vor elimina ambițiile și monopolismul unor funcționari și savanți asupra curriculei și manualelor.
- Se vor elabora indici calitativi ai curriculei, care să reflecte tendințele moderne în domeniul științelor și educației.

**Teza nr. 5. Calitatea reformei învățământului este determinată de ce și cum se evaluează**

Probleme:

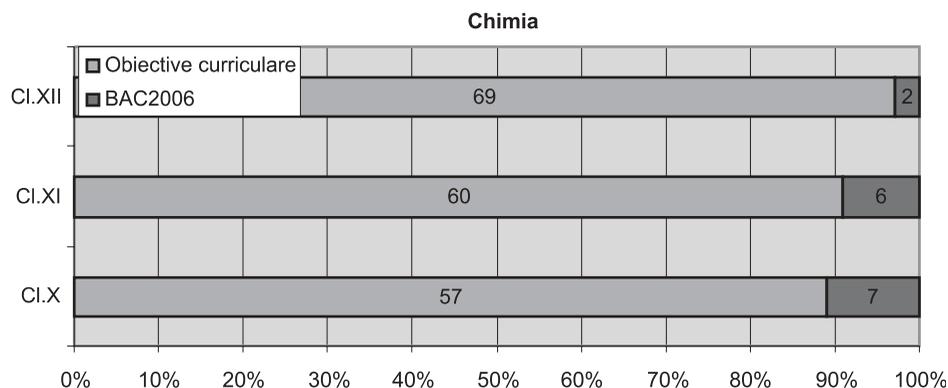
Analiza testelor propuse pentru BAC 2006 permite a constata faptul că se evaluează 10% din obiectivele curriculare. BAC-ul 2006 la chimie a evaluat 5% din obiectivele de referință indicate în Curriculumul liceal (*Diagrama 3*).

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

Estimarea rezultatelor și calitatea instruirii sînt determinate de:

- modul în care se elaborează curricula și se formulează scopurile disciplinelor școlare;
- modul în care metodiștii selectează materia de studiu și suporturile didactice;
- modul în care profesorii aleg cele mai eficiente forme de organizare a procesului educațional pentru un anume contingent de elevi și stabilesc căile de realizare a obiectivelor propuse;
- modul în care se efectuează orientarea profesională și socială a elevilor;
- modul în care este adusă la cunoștința părinților informația despre activitățile desfășurate;
- modul în care sînt formate competențele necesare pentru viață în baza disciplinelor școlare mai importante (un „start pentru toți”).

Astfel, este necesar a analiza critic problemele și



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

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

Drept concluzie, să meditam asupra afirmației lui I. Garin: „Dacă dorim cu adevărat să devenim europeni, trebuie să depășim mentalitatea de șerb, să nu negăm cultura și gândirea europeană, ci să le acceptăm. Să nu uităm că, de fapt, conștiința determină existența și, prin urmare, fără o conștiință lucidă, fără a urma ce e mai bun în natura umană nu putem crea nimic valoros...”.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

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

**BAC 2006 (umanist)**

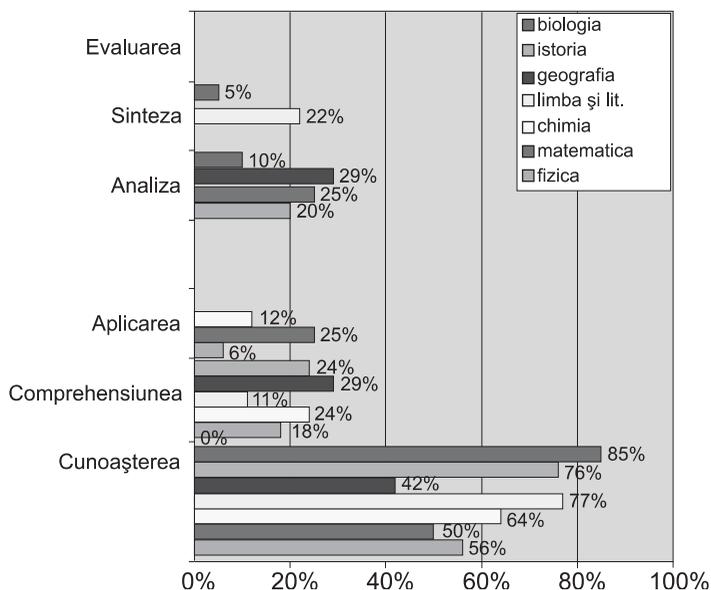


Diagrama 4. Analiza BAC-ului 2006 în ciclul umanist prin prisma taxonomiei lui Bloom.

18. Titze, H., *Die Politicisierung der Schule*, Hamburg, 1973.
19. White, W.F., Burke, C.M., *Effective teaching and beyond*/J. Instructional Psychol., V.20, nr. 2, 1993.
20. Woodhall, W., Blaug, M., *Productivity trend in British Secondary Education*, 1967.

Gheorghe RUDIC, dr. hab., prof. univ.  
Anatol IVANU, șef DETS Botanica, magistru  
în management educațional





Ion SPINEI

Ministerul Educației și Tineretului

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

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

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

Faptul că problemele ce țin de evaluarea rezultatelor școlare se află și în centrul atenției cercetătorilor autohtoni ne demonstrează agenda Simpozionului științific internațional „Problematika educației în mileniul III: național, regional și internațional”, care s-a desfășurat la Chișinău în perioada 2-3 noiembrie în legătură cu aniversarea a 65-a de la fondarea Institutului de Științe ale Educației. Din materialele puse în discuție în cadrul Secției „Evaluarea școlară: conceptualizarea și abordarea teoretico-metodologică” vom menționa comunicările „Evaluarea formativă autentică: obiective, instrumentar” (conf.univ. dr. A.Raileanu, IȘE), „Conceptul de evaluare autentică” (conf.univ.dr. S.Chițu, IȘE), „Conceptul de evaluare integralizată a competențelor școlare” (cercet.șt. dr. M. Hadîrcă, IȘE) ș.a. Recent Colegiul Ministerului

## Cum se conturează astăzi inovația în evaluarea educațională?

Educației și Tineretului a aprobat Concepția Evaluării Rezultatelor Școlare.

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

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

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

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

treilea an consecutiv crearea centrelor la nivel de raion, cu un efectiv de circa 300 de elevi, asigurând astfel condiții egale de participare și de succes pentru toți elevii din raionul dat. Înainte de a propune spre examinare Regulamentele examenelor Colegiului Ministerului, s-au cerut opiniile cadrelor didactice din fiecare instituție de învățământ referitoare la modalitatea de creare a centrelor de examene. Rezultatele au arătat că peste 50% din cadrele didactice dau preferință desfășurării examenelor în instituțiile unde își fac studiile elevii, examenele fiind administrate de către profesorii din aceeași instituție. Argumentele se bazează pe asigurarea confortului absolvenților, excluderea stresului la examene. Aceasta înseamnă, de fapt, că soarta admiterii la facultate se decide în fiecare instituție. Și atunci se impune decizia de a organiza examene de admitere la facultate. Am ajuns astfel de unde am pornit.

În condițiile globalizării economiei, prezenței unei piețe internaționale a forței de muncă, apare necesitatea de a monitoriza standardele educaționale naționale. Acest lucru poate fi realizat fie prin evaluări naționale pe eșantioane reprezentative, fie prin evaluări internaționale.

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

Diagramele alăturate ilustrează modificarea situației în urma implementării noului curriculum.

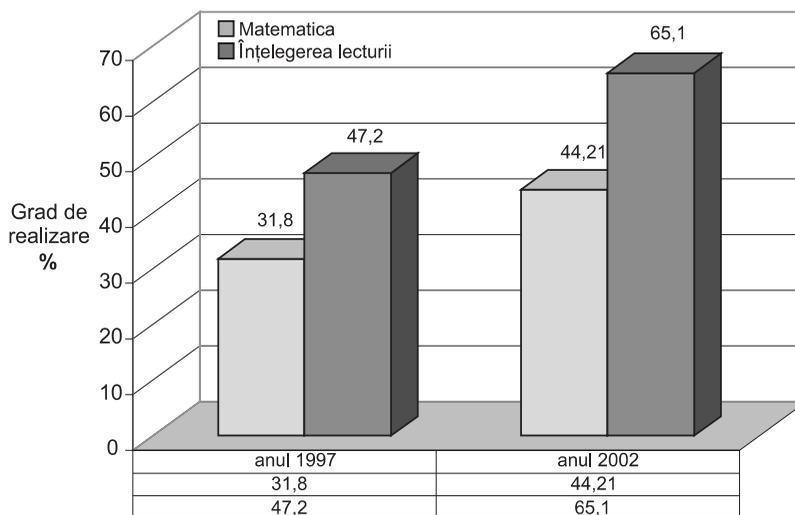
Nivelul de competențe al elevilor rămîne a fi destul de jos. Vom atrage atenția asupra decalajului de rezultate înregistrate în funcție de mediul rezidențial al elevilor.

Pentru anul școlar 2006-2007, în cadrul Proiectului „Educația de calitate în mediul rural din Republica Moldova”, se prevăd evaluări pe eșantion reprezentativ la clasele a VIII-a și a X-a. Rezultatele acestora vor servi drept bază pentru activitățile de redresare a învățământului din mediul rural.

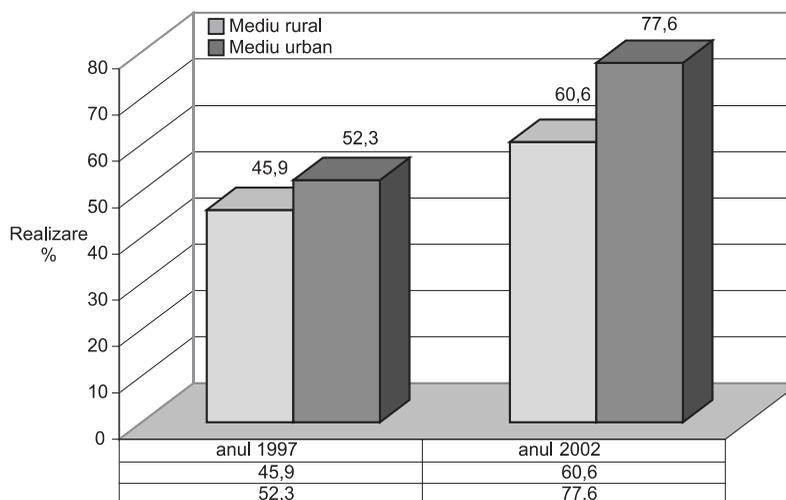
Pe parcursul anilor 1998-2005, în Republica Moldova au fost realizate două proiecte internaționale de evaluare în domeniul matematicii și științelor: TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study Repeat – A treia Cercetare Internațională la Matematică și Științe – anul 1999), TIMSS-2003 (Trends in International Mathematics and Science Study – Tendințe în Cercetările Internaționale la Matematică și Științe – anul 2003), organizate de IEA (International Association for Educational Achievement – Asociația Internațională de Evaluare a Randamentului Școlar).

Cercetările TIMSS au fost efectuate de voluntarii Centrului Național de Evaluare, Testare și Politici Educaționale în colaborare cu laboratorul științific „Evaluare educațională” (cond. șt. prof. univ. Valeriu Cabac) al Universității de Stat „Alec Russo”.

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



**Realizarea testului la limba de instruire în funcție de mediul rezidențial**



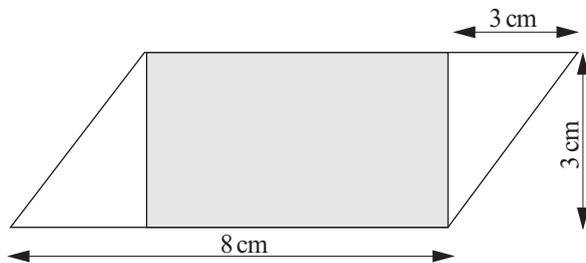
În cadrul evaluărilor internaționale elevii au răspuns la un test și la un chestionar care urmărea, în principal, să identifice contextul (școlar, familiar) în care se produce învățarea. Managerii școlari și profesorii de discipline au răspuns, de asemenea, la chestionare speciale.

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

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

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

1. Într-un paralelogram este evidențiat un dreptunghi.

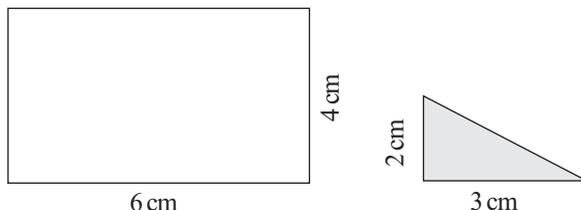


Care este aria dreptunghiului hașurat?

Pentru rezolvarea problemei este necesară cunoașterea definiției paralelogramului și formulei pentru calcularea ariei unui dreptunghi. Aceste cunoștințe trebuie mobilizate pentru a răspunde la întrebare.

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

2. Este dat un dreptunghi și un triunghi hașurat.



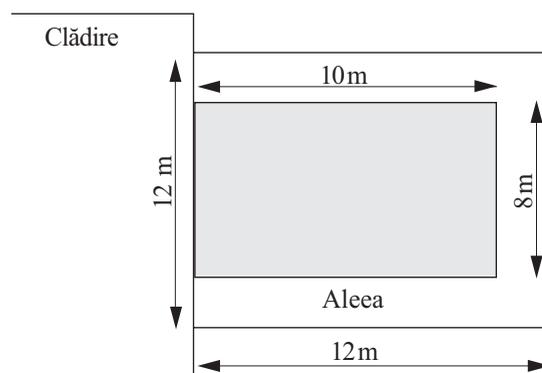
De cîte triunghiuri este nevoie pentru a acoperi exact suprafața dreptunghiului?

- a) 4    b) 6    c) 8    d) 10

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

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

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



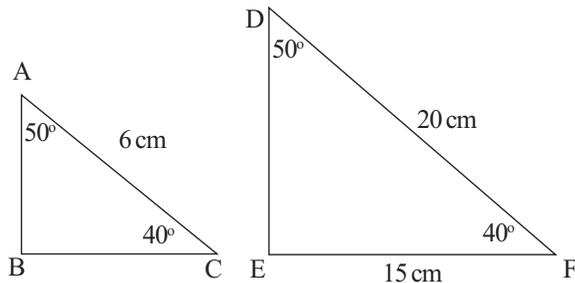
- a)  $144 \text{ m}^2$     b)  $64 \text{ m}^2$     c)  $44 \text{ m}^2$     d)  $16 \text{ m}^2$

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

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

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

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



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

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

### MATHEMATICS

#### TIMSS 1999

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

#### TIMSS 2003

Country	Achievement
1 Singapore	605
2 South Korea	589
3 Hong Kong, SAR	586
4 Chinese Taipei	585
5 Japan	570
6 Belgium (Flemish)	537
7 Netherlands	536
8 Estonia	531
9 Hungary	529
10 Malaysia	508
11 Latvia	508
12 Russian Federation	508
13 Slovak Republic	508
14 Australia	505
15 United States	504
16 Lithuania	502
<b>TIMSS 1999 Avg.</b>	<b>500</b>
17 Sweden	499
18 Scotland	498
19 England	498
20 Israel	496
21 New Zealand	494
22 Slovenia	493
23 Italy	484
24 Armenia	478
25 Serbia	477
26 Bulgaria	476
27 Romania	475
<b>TIMSS 2003 Avg.</b>	<b>467</b>
28 Norway	461
29 MOLDOVA	460
30 Cyprus	459
31 Macedonia	435
32 Lebanon	433
33 Jordan	424
34 Iran	411
35 Indonesia	411
36 Tunisia	410
37 Egypt	406
38 Bahrain	401
39 Palestine	390
40 Chile	387
41 Morocco	387
42 Philippines	378
43 Botswana	366
44 Saudi Arabia	332
45 Ghana	276
46 South Africa	264

**Moldova**

No (in ranked list)	Number of items	No (in ranked list)	Number of items
1	1	30	10
8	2	31	3
10	3	32	3
11	2	33	5
14	3	34	4
15	3	35	3
16	4	36	3
17	4	37	1
18	13	38	1
19	10	39	3
20	12	40	1
21	6	42	3
22	10	43	2
23	11	44	2
24	16	45	0
25	15	46	0
26	15		
27	13		
28	14		
29	7		
		Total	208

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

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

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



Otilia DANDARA

Universitatea de Stat din Moldova

## Continuitatea – dimensiune inerentă a fenomenului educațional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Continuitatea trebuie să fie prezentă în contextul strategiei didactice atât prin stabilirea conexiunii dintre toate elementele procesului, cât și în cadrul fiecărui

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

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

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

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

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

ților, cât și al conținuturilor, tehnologiilor). În contextul celor trei forme ale educației, continuitatea este apreciată mai ales din perspectiva complementarității. Continuitatea și complementaritatea sînt caracteristicile de bază ale învățării pe parcursul întregii vieți, proces care exprimă noi tendințe ale educației continue ancorate în noi realități.

Continuitatea procesului educațional semnifică astăzi și crearea șanselor de integrare socială de succes, prin racordarea dimensiunilor de personalitate la cerințele mereu schimbătoare ale mediului de viață. Stabilim deci o conexiune între continuitate și schimbare. Caracterul continuu al schimbării plasează accentul pe dimensiunea continuității procesului educațional care, în ultimă instanță, este asociat cu permanența educației ca act de formare a personalității.

Este necesar să subliniem și corelația dintre educație și autoeducație. Calitatea și intensitatea autoeducației rezidă în continuitatea și integritatea educației ca proces de influență din exterior. Cu cât personalitatea a avut parte de un proces educativ calitativ sub aspectul orientării valorice, clarității mecanismului de influență, cu atît mai plină de sens și mai intensă este autoeducația.

După cum am menționat, continuitatea reprezintă o dimensiune firească a educației. Această dimensiune îi asigură caracteristicile de esență ca proces proiectat, organizat, cu finalități bine definite. Continuitatea imprimă procesului consecutivitate, complementaritate, iar

rezultatului/finalității – integralitate și funcționalitate.

Lipsa de continuitate este un pericol, deoarece se perturbază conexiunile stabilite anterior. Dificultatea identificării și înlăturării urmărilor este legată de caracterul fiabil al educației. Aparentul succes sau lipsa de probleme pot fi depășite de unele efecte întîrziate reflectate în lipsa de integralitate a personalității umane.

Continuitatea se impune cu statut de principiu, de normă ce trebuie respectată și, în această ipostază, ea devine parte componentă a sistemului de autoreglare a fenomenului educațional. Necesitatea continuității, atît în context teoretic/conceptual, cât și în context practic/aplicativ, trebuie să se reflecte în politicile educaționale, în reformele inițiate, în strategiile educaționale la nivel de macro- și microsistem.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2000, p. 62. Încadrarea acestui principiu în sistemul de principii o identificăm și la I. Nicola, I. Bontaș, și în lucrări mai vechi, precum Iu. Babanschi etc.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, 2000, p. 298-299.
3. *Idem*.
4. Bîrsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, București, 1962, p. 24.
5. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, București, 1999, p. 39.

## De la a înțelege spre a conștientiza pînă la convingere – o trilemă a învățămîntului formativ

**Rezumat:** *Ce este totuși un învățămînt formativ, care sînt coordonatele lui, de ce formarea ocupă spațiul modern al educației – iată doar cîteva aspecte analizate în prezentul material. Această abordare se datorează unor observări ale modului de folosire și de înțelegere de către cei implicați în educație a sintagmei învățămînt formativ. Este o punere de problemă și o expunere de viziune în raport cu această problemă.*



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

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

Actualmente, formarea în învățămînt a devenit o realitate și un deziderat în măsura în care cei implicați în educație văd perspectivele prin prisma formării. Sintagma *învățămînt formativ* a devenit fundamentală. Elevul este plasat în centrul formării, „încredîndu-i” și funcția de *agent*, și de *beneficiar*, și de *apreciator*, și de *responsabil* etc. Se

utilizează, de asemenea, lexemele *formator*, *formare*, *format*. Ce semnificații pedagogice am dat totuși acestui cuvânt? Este oare utilizarea lui îndreptățită?

Cuvântul *formă* presupune, după sensul de dicționar, *structura internă și externă a unui conținut, modul de organizare a elementelor din care se compune un obiect sau un proces*, iar *a forma* înseamnă *a da ființă și formă unui lucru, a face sau a educa, a crește o ființă conform unor reguli* (DEX, 1975, p. 345-346). Prin extensie semantică, *formator* nu mai desemnează muncitorul calificat care confecționează forme de turnătorie, ci *profesorul calificat* care pregătește, ajută, susține colegul în activitatea profesională. Ca adjectiv, *formator* presupune o persoană care are capacitatea, posibilitatea de *a forma* (DE, 2001, p. 350). *Formare* are sensul de pregătire, instruire, educare, iar *format* presupune *cultivat, cu o educație completă, maturizat* (DE, p. 350). Prin urmare, ideea formării este îndreptățită chiar pornind și de la sensul etimologic al cuvântului, *formă* avînd în latină și sensul de *frumusețe*. Reiese că **pedagogia formală** are ca idee centrală **a forma frumos elevul** pe baze foarte exacte, clare, precise. În acest caz, diferența dintre *exactitate* și *frumusețe* se îmbină organic în a da elevului atît *siguranță practică în viață*, în sensul pedagogiei vitaliste, cît și *siguranță spirituală*. Acesta a fost pasul pe care l-a făcut pedagogia atunci cînd a acceptat ideea învățămîntului formativ.

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

Dar, de fapt, nu învățămîntul formativ ca atare este obiectul acestui articol, ci, după cum anunță și titlul, **trilema înțelegerii, conștientizării și a convingerilor** ca factor al unui învățămînt formativ eficient. În practica școlară profesorii de multe ori recurg la sintagme de tipul *elevii trebuie să înțeleagă, elevii vor conștientiza*, acest fapt presupunînd premise destul de complexe și exigente. Ce-i drept, mai puțin se apelează la ideea convingerii, deși anume *convingerea este finalul procesului de înțelegere și conștientizare*. Vom încerca să întemeiem această afirmație în continuare.

Atunci cînd se găsesc într-un proces de transmitere/receptare a informației, *spunînd ceva și înțelegînd ceea ce se spune*, profesorul și elevul iau o atitudine de *consens motivat*, luînd parte simultan la funcția principală a relației educaționale – **explicarea lumii prin implicarea experiențelor**. Cu atît mai mult că fiecare

profesor e de dorit să se conducă de următoarea regulă: în cadrul unui proces de înțelegere, actual sau virtual, nu este decis în mod sigur cine pe cine trebuie să înțeleagă, deoarece profesorii și elevii lor nu provin din aceleași practici și premise, iar orice cunoaștere folosită în activitatea educațională este foarte cuprinzătoare.

*A înțelege ce se spune* cere din partea ambilor subiecți *participare*, nu observare. Rolul de participant al elevului, în acest caz, constă nu numai în a da o semnificație informației primite, cît în a explica această semnificație.

Configurația acțiunii educaționale orientată spre înțelegere, pornind de la ideile lui Jurgen Habermas (1, p. 31), ar fi următoarea:

1. Orientarea *pe înțelegere* versus orientarea *pe succes*. Interacțiunea educațională este mai mult sau mai puțin stabilă și cei doi implicați în acest proces își pot coordona planurile, evitînd riscul, doar în măsura în care sînt orientați **exclusiv pe succese**. În acest caz este recomandabil ca fiecare dintre ei să *acționeze din exterior* în baza unui **contact strategic** unul cu altul, îmbinînd fiecare într-o modalitate de beneficiu calculele egocentrice. Gradul de cooperare a profesorului și elevului vor depinde deci de contextul în care sînt prezente atît interesele profesorului, cît și cele ale elevului.
2. Înțelegerea, ca mecanism acțional, presupune că în activitatea educațională aceasta depinde de *consimțămîntul motivat* al elevului, care nu poate fi impus prin manipulare, ci trebuie să se bazeze pe convingeri comune. Actul informativ al profesorului are succes numai dacă elevul acceptă **oferta conținută în el**. De aceea întrebarea permanentă a profesorului trebuie să fie următoarea: *Sînt eu oare convins că ceea ce-i ofer elevului poate să-l convingă că îi este necesar?* Dacă nu are această convingere, profesorul este dezavantajat enorm.
3. Participanții la actul educațional, dacă vor să se înțeleagă, trebuie să convină asupra **a trei lumi: lumea obiectivă, lumea personală, lumea relațională**, ale căror reguli le vor urma cu strictețe. Din păcate, acest lucru nu se produce prea frecvent în demersul educațional, profesorul neglijînd necesitatea respectivei convenții obligatorii. El are de ales între aceste trei lumi fundamentale și între perspectivele lor educaționale care reglementează o atitudine conformă cu regulile de interacțiune și una expresivă, față de trăirile elevului.

Înțelegerea, ca proces de gîndire și semn distinctiv al ei, constă în *stabilirea relației dintre ceva necunoscut și ceva deja cunoscut*, deci profesorul are sarcina să faciliteze determinarea acestor legături astfel ca elevul să încorporeze noile cunoștințe în cele vechi. Înțelegînd diferite informații, fapte, fenomene, elevul stabilește un

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

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

*A conștientiza* derivă de la *conștient*, adică de la *cel înzestrat cu conștiință*. Începînd cu părintele filozofic al conștiinței – Descartes, cu fundamentala lui maximă *Cogito, ergo sum* – semnificația lui rămîne la fel de controversată. Esențial însă este faptul că procesul conștientizării trebuie să se bazeze pe existența nemijlocită a elevului, pe experiența lui de viață, în caz contrar, acest proces care se produce în creier nu-și poate îndreptăți uzajul atît de frecvent în activitatea educațională. Atunci cînd conștiința elevului este un cîmp al prezenței lui în realitatea educațională și în lumea înconjurătoare, conștientizarea este o „priză” a acestei conștiințe.

**Al doilea vector** al învățămîntului formativ – **conștientizarea** – indică faptul că *înțelegerea* se transformă în „știință”, în un *a ști* activ, care pricepe și poate dirija activitatea proprie, care poate să dea sens acestei activități și este responsabil de ea în contextul unei realități concrete și al unei existențe personale. Prin urmare, prin **conștientizare înțelegerea** elevului **devine activă**, el *știe* de ce ceea ce știe îi este necesar, unde și cînd va putea să folosească această cunoaștere. Cunoașterea elevului trebuie să fie proporțională cu utilitatea și cu energia investită în acțiunea de conștientizare. O cunoaștere, oricît de inutilă ar părea la un moment dat, are utilitate, chiar dacă nu este justificată în mod categorial. În acest caz, necesitatea informației poate fi cuantificată prin efortul depus, interesul ce i-a fost acordat, investiția elevului în a-și produce plăcerea cunoașterii acestei informații. A înțelege acest lucru înseamnă a conștientiza utilitatea cunoștințelor achiziționate. Prin urmare, conștientizarea se leagă de utilitatea cunoașterii și a informațiilor oferite elevilor. Valoarea conștientizării se situează în *miezul calității*

învățămîntului formativ, ea este cheia obiectivelor educaționale.

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

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

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

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

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

că ceea ce formea ză el, forma ză întreaga comunitate de profesori din Europa!

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

1. Învățământul formativ solicită abordarea *înțelegerii, conștientizării și convingerii*, raportate la elev, atât la nivelul formării acestora, cât și la nivelul de analiză a activității cadrelor didactice care realizează învățământul formativ.
2. Este necesar ca la nivelul dezvoltării profesionale să se aplice activ tehnici de lucru care ar ilustra modalitățile ce i-ar face pe elevi să înțeleagă cunoștințele transmise, să le conștientizeze utilitatea, să-și formeze convingeri în utilitatea lor.
3. Unul din criteriile de bază în evaluarea profesionalismului cadrelor didactice este nivelul de credibilitate a acestora, adică gradul în care pot

forma convingeri elevilor privind necesitatea cunoștințelor și competențelor formate.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

*Recenziți:*

dr. hab. Nicolae SILISTRARU

dr. hab. Stela CEMORTAN



Adrian GHICOV

Ministerul Educației și Tineretului

## Implicația inteligenței ca factor al performanței în procesul educațional

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

În acest cadru, *inteligenta* este una dintre coordonatele performanței. Definițiile inteligenței sînt cele mai diverse: capacitatea minții de a stabili legături, relații; capacitatea de adaptare la mediu; instrument al reușitei; instrument al cunoașterii etc. Un elev inteligent, conform lui C. Rădulescu-Motru, este acela care obține, prin gîndirea sa, maximum de rezultate, iar unul neinteligent este acela care nu-și poate folosi propria

gîndire [Apud 1, p. 44]. Inteligența (lat. *intelligentia: deșteptăciune*) – grecii, de altfel, nu aveau un cuvînt echivalent – este o trăsătură caracteristic umană, amplă și complexă, o funcție cognitivă generală, fundamentată pe abstracție, în construcția de modele și soluționarea problemelor [2, p.105]. Gilles Azzopardi susține că inteligența este o aptitudine mentală care implică capacitatea de a raționa, de a prevedea, de a rezolva probleme, de a gîndi abstract, de a înțelege idei complexe, de a învăța repede și de a folosi experiența acumulată. Ea reflectă o mare capacitate de a înțelege mediul, de a „prinde din zbor”, de a da un sens lucrurilor și de a imagina soluții practice” [3, p. 6]. Concret, inteligența este capacitatea generală de a rezolva probleme în mod eficient, adică aptitudinea de a face față tuturor obligațiilor ce solicită o anumită facultate de adaptare, spirit de observație, de deducție logică etc.

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

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

D.C.Hebb și Ph.Vernon au făcut o clasificare a inteligenței luînd la bază raportul *natură/educație*. În felul acesta, *Inteligența A* constituie potențialul de bază al organismului uman de a învăța și de a se adapta la mediu. *Inteligența A* este determinată de gene și nu se dezvoltă independent de mediu. Gradul în care se realizează potențialul *Inteligenței A* este dependent de o stimulare adecvată din partea mediului în care se formează elevul. *Inteligența B* reprezintă nivelul de capacitate probat de elev în comportamentul său: înțelepciune, eficiență și complexitate a percepției, a învățării, gândirii și rezolvării de probleme. *Inteligența B* este dobîndită, fiind produsul unor legături între potențialul genetic și stimulul mediului și se manifestă în performanțele elevului [Apud 1, p. 47]. Însă nu este suficient, afirmă G.Văideanu, să trezești la viață resursele latente ale inteligenței, ci este necesar să le orientezi spre scopuri și activități de valoare. În felul acesta, se proclamă unul dintre principiile fundamentale ale performării în cadrul învățămîntului formativ: *dreptul de a fi inteligent și datoria de a fi inteligent* [5, p. 146].

Pentru a înțelege rolul și funcțiile inteligenței, putem aduce ca dovadă și definiția dată de P.Popescu-Neveanu, care consideră că inteligența este puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături [6, p. 362].

Prin urmare, în abordare educațională, inteligența are următoarele funcții: adaptarea cu succes la situații noi; rezolvarea, prin gândire, a unor probleme noi; asigurarea generală a eficienței mentale; perceperea raporturilor dintre cunoștințe; conferirea îndemînării; determinarea rezultatelor maxime de calitate, prin activitatea mentală [7, p. 77]. Ca exemplu servește succesul japonez, deoarece dacă există un factor care să-l explice acesta este căutarea permanentă a cunoașterii. La baza fiecărei performanțe se găsește mereu același material, același exploziv: inteligența valorificată temeinic [Ibidem, p. 79].

În pluridimensionalitatea personalității elevului, inteligența generală, aptitudinile speciale și creativitatea sînt definatorii pentru performanță. Un rol esențial în dezvoltarea inteligenței îl are gândirea divergentă, care presupune capacitatea de a da mai multe soluții aceleiași probleme, prin *concasaj* (schimbarea unui punct de vedere sau a unei concepții înguste, limitate, privitoare la obiecte sau fenomene, aplicîndu-se distrugerea, disocierea, relativizarea, diminuarea, inversarea), în vederea eliminării șablonului, stereotipurilor de gândire. A vedea cu „ochii minții” este o capacitate ideativ-perceptivă a elevului, formată în special prin *eureme* (gr. – *a afla, a descoperi, a*

*crea, a inventa*). *Eurema* se referă la amplificarea energiilor ce generează starea de continuă concentrare a celui inteligent, care rămîne activ pînă nu descoperă adevărul. În acest cadru de referință, I.Moraru elaborează un *model al euremelor*: *eurema* de acumulare și comprehensiune a informației (participă memoria, gîndirea, limbajul, interesele etc.); *eurema* asociativ-combinatorie (inteligența, imaginația, memoria, conștientizarea etc.); *eurema* energetică-stimulatorie, la care participă pasiunea, sentimentele, motivația, interesul, curiozitatea, efortul, voința, curajul, nevoia, ambiția, plăcerea etc.; *eurema* critică, realizată de gîndirea analitică, inteligența, valorizarea conștiinței etc.; *eurema* ideativ-perceptivă (reprezentarea, concretizarea ideii, vizualizarea ei) [Apud 2, p.84]. Prin urmare, *eurema* este o structură alcătuită dintr-o grupare de părți funcționale în relație, care îndeplinește o funcție calitativ distinctă în producerea performanței.

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

J. Guilford elaborează modelul tridimensional al structurii inteligenței (prin 1967), bazîndu-se pe următoarele criterii: (a) criteriul materiei pe care elevul o gîndește (conținutul gîndirii); (b) criteriul operațiilor prin care se dobîndesc cunoștințe noi, ce constituie esența capacității de a descoperi, inventa, crea; (c) criteriul produsului realizat (al performanței). Conținutul este materia asupra căreia elevul lucrează „cu inteligența” [Apud 8, p. 38].

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

Spearman Charles, Burt Cyril și Vernon Philip, toți făcînd parte din așa-numita școală londoneză, au elaborat un model al inteligenței bazat pe existența unui factor general, care influențează toate aspectele funcționării umane. Ei au fost inițiatorii testelor pentru aptitudini mentale și au constatat că *performanța* unui subiect la un test nu se armonizează neapărat cu performanța la un alt test [9, p. 14].

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

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

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

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

Karl Steinbuch, analizînd produsul din perspectivele: psihologică, socială, culturală, economică, propune o secvență din mai multe elemente pentru apariția unui produs nou și atrage atenția asupra rolului pe care îl au, în elaborarea unui produs mai bun, *intențiile conștientizate și motivate* de a realiza ceva nou, mai practic, mai productiv, cu randament. Aceste dorințe, în

opinia cercetătorului, poartă amprenta *duratei, răbdării, așteptării intensive* [Apud 8, p. 68].

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

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

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

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



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

## Competența de cercetare – factor de continuitate în educație

La mijlocul secolului XX s-a observat că instruirea nu reușește să țină pasul cu știința, de aceea companiile, întreprinderile, remarcând că absolvenții nu posedă calitățile necesare pentru activitate în condițiile societății informaționale, lansează la adresa școlii critici serioase. Aceste critici au condiționat un val de reforme educaționale în multe țări, inclusiv în Republica Moldova.

În proiectul „Codul de legi în domeniul educațional” se menționează că „idealul educațional constă în formarea integrală a personalității din perspectiva exigențelor culturale, sociale, economice, politice ale societății libere și democratice”, iar „integrarea în spațiul educațional european și mondial este orientarea strategică a politicii de stat” [2, p. 1].

Se constată, astfel, premise relevante pentru modernizarea continuă a sistemului de învățământ, cum ar fi Programul de activitate “Modernizarea țării – bunăstarea poporului”, Planul de Acțiuni „Republica Moldova – Uniunea Europeană”, Programul de modernizare a învățământului pentru anii 2005-2015, revizuirea curriculumului, practici educaționale de succes, dar și conștientizarea unor probleme legate de învățare, evaluare etc. Educația este orientată spre satisfacerea cerințelor educaționale ale individului, spre formarea competențelor necesare pentru socializare și realizare profesională, precum și a celor de activitate independentă și responsabilitate personală *la toate etapele de învățare*.

Sistemul de învățământ, prin esență, este unul construit pe *principiul continuității*. Drept confirmare ne servește “Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova” care are drept scop transformarea acestui sistem într-un factor prioritar de asigurare a dezvoltării social-economice durabile a Republicii Moldova, racordarea lui la tendințele educației pe plan internațional în vederea integrării în spațiul educațional european.

O preocupare actuală este asigurarea continuității în educație, care se realizează atât la nivel de structură a sistemului de învățământ, cât și la nivel de proces, de

funcționare avînd în vedere formarea și dezvoltarea competențelor, atitudinilor necesare pentru o inserție socială eficientă și continuarea studiilor la următoarele trepte și niveluri:

- Pregătirea copiilor către școală este obligatorie de la vârsta de 5 ani și se produce în grupe pregătitoare (în grădiniță sau școală) sau, la solicitarea părinților, în familie.
- Învățământul primar (clasele I-IV) are menirea de a forma copilul ca personalitate liberă și creativă, de a structura competențele fundamentale necesare continuării studiilor la treapta gimnazială: bazele culturii sociale, tehnicile de învățare, tehnicile de comunicare etc.
- Învățământul gimnazial asigură dezvoltarea aptitudinilor și capacităților intelectuale ale elevilor, concepute drept nivel definitoriu în formarea personalității, orientarea profesională și pregătirea pentru încadrare în învățământul liceal sau profesional.
- Învățământul liceal se realizează în licee (clasele X-XII), asigură pregătirea teoretică fundamentală a elevilor și formarea unei ample culturi generale, necesare pentru continuarea studiilor în învățământul superior, secundar profesional sau postsecundar profesional.
- Învățământul complementar (extrașcolar) este parte integrantă a sistemului de învățământ, include activități complementare procesului educațional, menite să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora prin organizarea utilă și agreabilă a timpului liber.
- Învățământul profesional, parte a sistemului educațional național, are drept obiectiv general formarea și dezvoltarea abilităților, competențelor și atitudinilor profesionale, avînd la bază învățământul gimnazial sau liceal, și se realizează conform standardelor educaționale de stat, racordate la solicitările pieței muncii din republică, la exigențele europene și ale curriculumului de formare profesională, constituit din module, măsurate în credite și coordonate cu catedrele de profil ale instituțiilor de învățământ superior.
- Învățământul superior corelează contingentul de înmatriculare cu cererea pieței muncii din țară, în concordanță cu standardele europene și internaționale, stabilește relații eficiente între

sistemul de învățământ superior și mediul social-economic, drept condiție de dezvoltare a domeniului educațional și a sferei social-economice, iar integrarea cercetării științifice și instruirii devine o condiție de asigurare a calității și dezvoltării sistemului de învățământ.

- Crearea unui sistem de formare profesională continuă în învățământul vocațional.
- Învățământul continuu asigură accesul cetățenilor la realizările științei, culturii și la cele din domeniul profesional, pe parcursul întregii vieți, continuitatea între formarea profesională inițială, continuă și recalificarea cadrelor didactice [1, p. 5-12].

Un alt aspect de continuitate este modernizarea Curriculumului Național din perspectiva exprimării obiectivelor globale ale societății și ale sistemului de învățământ, dezvoltării individului, formării profesionale și pregătirii lui în vederea asumării responsabilităților sociale, profesionale și politice. Curriculumul renovat se axează pe metode active de predare-învățare-evaluare, pe formarea de competențe și atitudini fundamentale și specifice, pe activismul și responsabilitatea proprie față de rezultatele obținute, pe diversitate și opțiuni individuale, pe cooperare și deschidere europeană.

În doctrina națională a învățământului se menționează necesitatea unor tehnologii orientate spre dezvoltarea competențelor, una dintre prioritățile sistemului educațional fiind *integrarea învățământului și cercetării* în vederea asigurării calității și dezvoltării acestui sistem. Cercetarea este indispensabilă de activitatea de instruire, dar moștenirea transmisă de generațiile anterioare creează anumite dificultăți în acest sens. Ce presupune o activitate de cercetare?

Activitatea de cercetare este direcționată spre formarea calităților-cheie ale unei personalități de succes. Un loc aparte în acest proces îl are comportamentul omului. Comportamentul nu este altceva decât un sistem de acțiuni pentru satisfacerea unor necesități de ordin intern sau extern, canalizate spre realizarea anumitor scopuri (Poddiakov A. N.). Comportamentul poate fi considerat un sistem constituit din două tipuri de reacții la condițiile externe: reacții automatizate, stereotipice (stereotip – sistem de reflexe condiționate care se formează prin repetarea acțiunii acelorași stimuli în aceeași succesiune [3, p. 963]) și reacții de căutare, spirit activ. Ambele au un rol important în conduita omului, completându-se în permanență.

A construi stereotipuri este o funcție naturală a minții umane care, dorind să atenueze anxietatea față de necunoscut, simplifică realitatea complexă, ajutând corpul și mintea să dezvolte răspunsuri automate la stimuli similari. Stereotipurile sînt transmise și întărite prin educație și tradiție. Acțiunile automatizate, stereotipice reglează comportamentul în situații obișnuite, tipice

naturale sau simulate, simplifică într-un fel viața, economisesc energia mentală utilizată, dar nu întotdeauna asigură rezultatul dorit.

Conform teoriei behavioriste, într-o situație neprevăzută noi acționăm în baza analogiilor (Bîrzea C.) [4]. Dacă cineva reacționează diferit de noi, devenim, mai întîi, observatori și, în caz de succes, preluăm modelul, completînd arsenalul comportamentelor stereotipice. Dar viața ne pune la dispoziție situații cînd sîntem impuși să schimbăm tipul de reacție, să apelăm la mecanismul activ de căutare ce poate fi orientat spre modificarea situației-problemă sau a atitudinii față de ea. În asemenea cazuri intervine comportamentul de cercetare. Funcționarea lui într-o lume schimbătoare, dinamică este absolut necesară și, după cum am menționat mai sus, situația ce determină un asemenea comportament este una atipică, care nu poate fi abordată prin conduite obișnuite, stereotipizate.

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

1. Comportament orientat la micșorarea gradului de incertitudine, nesiguranță (Berlyne D.) [5, p. 39];
2. Acțiune de căutare a informației (Fein G. G.) [7, p. 42];
3. Comportament orientat la căutarea și achiziționarea informației, o formă fundamentală de interacțiune a ființelor vii cu lumea reală în scopul cunoașterii ei, o caracteristică specifică activității umane (Poddiakov A. N.) [3, p. 325].

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

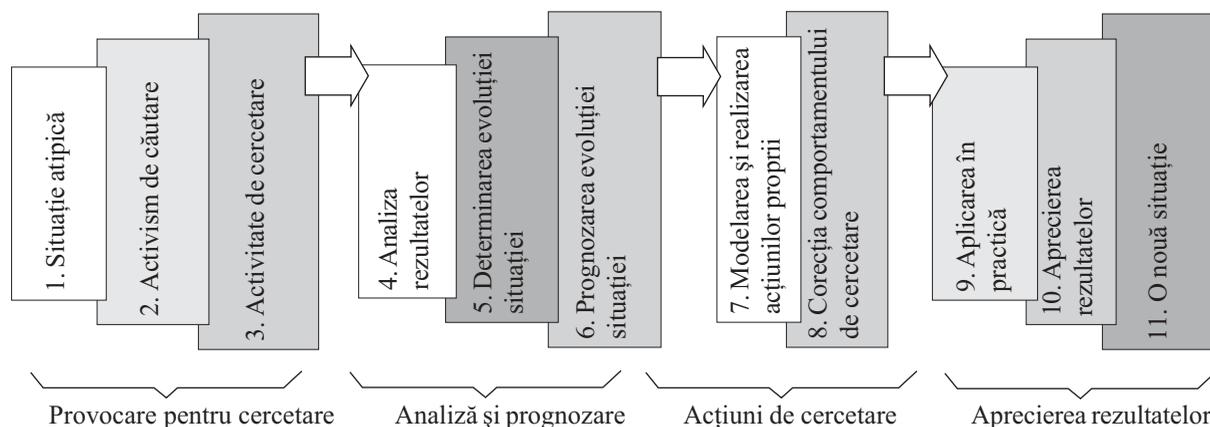
De unde apare dorința de a cerceta? De ce este determinat un comportament de cercetare? Acesta este dictat doar de factori externi și deci îl putem aprecia drept situativ sau este condiționat de necesități interne, de natură biologică?

Și oamenii, și animalele denotă motivație pentru cercetare, însă la oameni necesitatea de căutare, *activismul de cercetare* se manifestă nu atît în procesul de luptă pentru existență, cît într-un proces creativ.

*Comportamentul de cercetare* este stimulat de o situație de incertitudine, motivul principal fiind însă o necesitate psihică, internă, de natură biologică. Experimentele desfășurate în acest sens demonstrează următoarele: comportamentul de cercetare trebuie privit ca o manifestare a activității vitale specifice tuturor vietăților.

*Comportamentul de cercetare* se poate dezvolta spontan, pe baza intuiției, prin metoda probelor și erorilor, dar acesta poate fi orientat și constructiv, conștient, adică

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Etapele procesului de învățare care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale,

transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund categoriei de competențe specifice, organizate în jurul câtorva acțiuni definitorii ce exprimă complexe de operații mentale.

- b) Etapele procesului de cercetare care vizează modelul recunoscut în știință și poate fi prezentat ca totalitate de competențe specifice acestui proces sau subcompetențe.

Prin urmare, competența de cercetare întrunește competențele specifice atât procesului de cercetare cât și procesului de învățare, exprimat în operații mentale, deoarece investigația este direct proporțională cu învățarea (*Figura 1*). Pentru a efectua lucrări de cercetare trebuie, mai întâi, să învățăm pașii de realizare a acestora; fiecare cercetare este o învățare. Dacă înțelegem competența ca rezultat al învățării, atunci procesul de învățămînt are un rol deosebit în atingerea acestei finalități.

În *Figura 1* prezentăm grafic structura competenței de cercetare ca parte componentă a competenței informaționale. În baza ei și a celor relatate mai sus, putem lansa ipoteza că formarea competenței investigaționale, de cercetare, care derivă din competența informațională, va crea condiții pentru asigurarea continuității în învățămînt prin funcționalitatea unei structuri cognitive de cercetare ce va contribui la pregătirea unui om competent, capabil să rezolve probleme.

Odată preluat acest comportament va depăși limitele cadrului școlar de învățare, manifestînd calități de integrare și transfer specifice competenței. Această ipoteză scoate în evidență două direcții de activitate:

- formularea sarcinilor care orientează acțiunile elevilor;
- identificarea mediilor/situațiilor educaționale în care se rezolvă probleme importante pentru elevi și care pot deveni activități de integrare, context, condiție pentru formarea competențelor.

Este binecunoscut că elevii trebuie pregătiți pentru viață, dar nu mai puțin cunoscută este și ideea că școala înseamnă viață, elevul învață și dezvoltîndu-se în mediul școlar. În acest sens, este foarte interesantă viziunea lui John Dewey: „să lași copilul să vină la școală cu toată experiența căpătată în afara ei și să plece de la școală cu ceva care să fie folosit imediat în viața de toate zilele” [6, p. 130].

Procesul de învățare reprezintă doar o parte a vieții școlare. Învățînd, copilul însușește competența de elev, dar, în același timp, mediul școlar îi oferă situații cînd el este nevoit să ia decizii, să rezolve diferite probleme personale și de grup. Anume respectivele situații pot fi folosite pentru dezvoltarea competențelor.

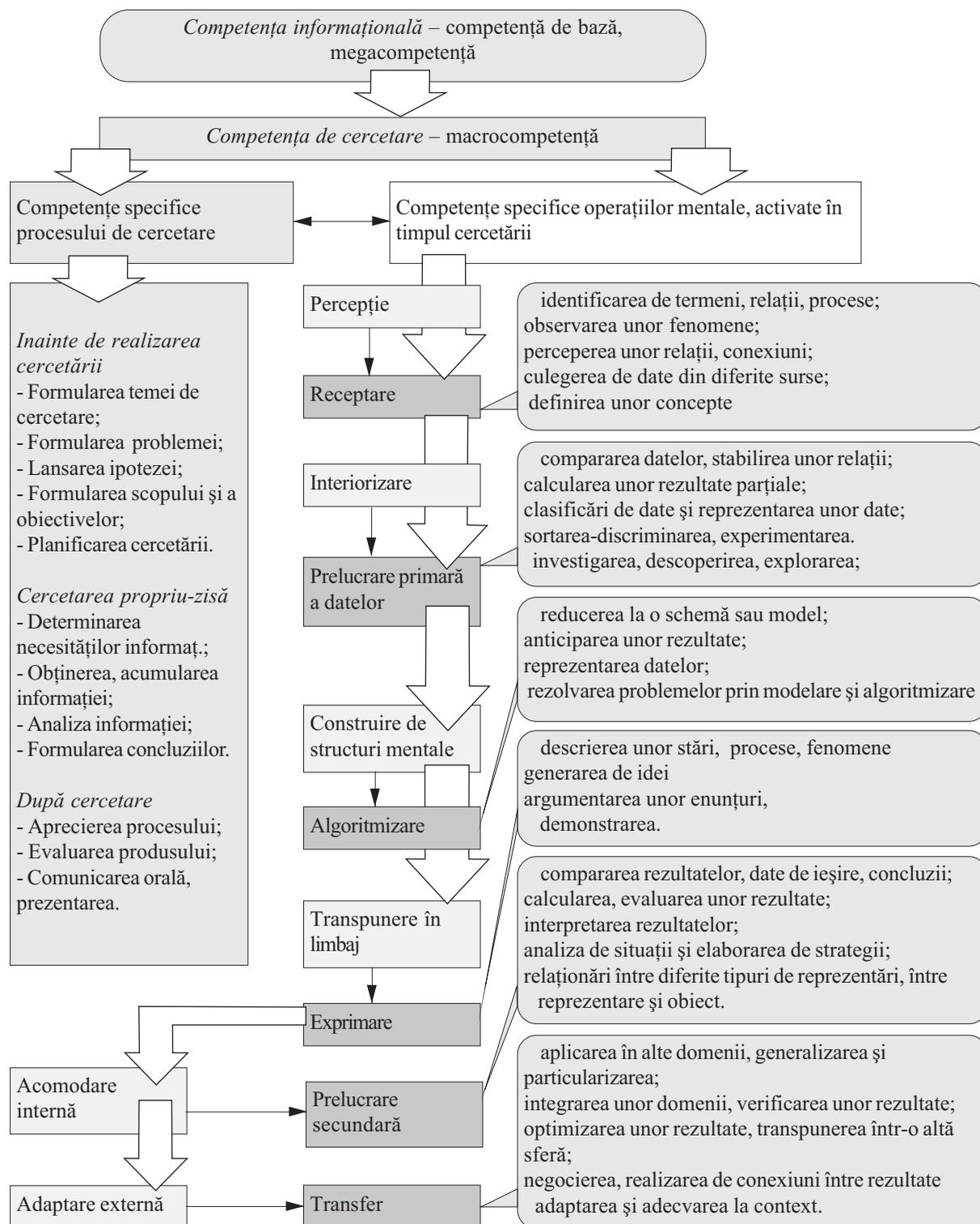
Elevul trăiește într-o viață reală și sistemul propriu de valori i-l formează nu doar școala. În acest context, nivelul de corespondență dintre modelul de viață școlar și cel

real determină eficiența educației. Achizițiile școlare sînt cu atît mai funcționale, cu cît pot fi aplicate în diferite situații de viață: obținerea independentă a cunoștințelor necesare, lucrul cu informația, identificarea și rezolvarea problemelor, formularea scopului și proiectarea strategiei, planificarea, comunicarea scrisă, comunicarea orală și în grup, aprecierea procesului și a produsului etc. Toate acestea sînt competențe specifice care derivă din competența de cercetare și asigură formarea ei.

Cercetarea este un mod esențial de satisfacere a necesităților cognitive. Sarcina principală a școlii constă în implicarea copiilor într-un proces activ de autocunoaștere, cunoaștere a lumii înconjurătoare. Această sarcină se simplifică în cazul cînd profesorii sînt purtători ai tradițiilor științei și activității de cercetare pe care le transmit prin relaționare elevilor. *Activitatea de cercetare a elevilor* constituie un proces creativ în vederea rezolvării unor probleme, în rezultatul căreia are loc un transfer de valori culturale ce finalizează cu formarea concepției despre lume. Profesorul intervine aici ca purtător al experienței de organizare a activității și nu ca sursă de cunoștințe. În cercetare se produce o interrelaționare activă, fiecare avînd rolul și obligațiile sale. Prin activitatea de cercetare înțelegem nu doar scrierea unor lucrări de investigație, dar ceva mult mai profund, pentru că învățarea este tot o cercetare realizată în comun de profesor și elev.

Cu alte cuvinte, sarcina profesorului este de a institui un climat adecvat dezvoltării elevilor, de a crea condiții pentru activitatea de cercetare, datorită căreia acestora li se formează motivația intrinsecă de a trata orice problemă de ordin științific sau social de pe poziții creative, de cercetare. De aici deducem unul dintre scopurile cele mai importante: transformarea necesității externe de investigație în necesitate internă, adică interiorizarea acestei necesități.

Există o vîrstă cînd fiecare copil tinde să devină cercetător, există o perioadă cînd lecțiile la școală încă nu au tăiat pofta și interesul pentru știință, percepută ca o activitate romantică, atrăgătoare. Mai există și necesitatea internă de a fi matur și a avea ocupații similare. În aceste condiții, cercetările științifice vor servi drept colac de salvare pentru elevi și școală, în general. Nu putem afirma însă că activitatea de cercetare a elevilor reprezintă o alternativă pentru programa școlară. Ea este o formă de organizare a procesului de învățare. Elevii antrenați în cercetări își dezvoltă gîndirea creativă, abilitatea de a-și susține opinia, responsabilitatea. În procesul de cercetare elevul este figura principală, „soarele, în jurul căruia se rotește procesul educațional” (J. Dewey), de aceea se cere a-i identifica potențialul, a-i satisface interesele, a-i exersa aptitudinile. J. Dewey considera că această reorientare în pedagogie echivalează după importanță cu descoperirea lui N. Copernic în astronomie [6, p. 123].



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

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

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

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

Tehnologia învățării prin cercetare reprezintă activitatea autonomă a elevilor în procesul didactic, în care acestuia îi revine ipostaza omului de știință, a cercetătorului, și care presupune abordări și demersuri creative, adesea interdisciplinare, urmate de rezultate remarcabile. „Pentru a asigura eficiența învățării, tendința de dirijare specifică

activității profesorului se reduce, iar implicarea elevului devine mai accentuată. În acest context situațiile de învățare se pot apropia cu cele de cercetare științifică, de descoperire a adevărului grație propriilor eforturi ale elevului și independenței gândului acestuia” [8, p. 290].

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

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

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

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

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

Cercetarea științifică și cercetarea școlară au anumite similitudini, dar și diferențe.

Dacă în știință scopul major este obținerea unui rezultat nou prin elaborarea de noi teorii, cunoștințe, atunci în învățămînt scopul activității de cercetare este unul instructiv, de formare a competențelor de cercetare ca metodă universală de cunoaștere a realității, dezvoltarea gândirii investigative, activizarea poziției elevilor în baza cunoștințelor acumulate, implicarea în procesul de învățare prin obținerea independentă de noi achiziții, importante și valoroase pentru un elev concret într-o situație concretă. Îmbinînd munca de cercetare, de învățare cu cea practică, de implicare, de integrare în contexte reale, autentice, elevii însușesc concomitent cunoștințe teoretice, științifice și își dezvoltă propriile achiziții intelectuale în condiții de experiență socio-culturală, profesională, cognitivă și spirituală.

Activitatea de cercetare are un caracter permanent. Prin urmare, ea poate și trebuie să se desfășoare pe parcursul întregii vieți, avînd la fiecare etapă diferite funcții:

- În educația preșcolară și clasele primare – menținerea comportamentului investigativ al elevilor ca mijloc de dezvoltare a interesului cognitiv și formarea motivației pentru activitatea de învățare;
- În gimnaziu – asigurarea didactico-metodică a activității de învățare cu mijloace de realizare a proiectelor de cercetare ca mod de înnoire a conținuturilor învățării;
- În liceu – dezvoltarea competențelor de cercetare și a abilităților preprofesionale specifice profilului ales;
- În instituțiile extrașcolare – crearea condițiilor pentru dezvoltarea abilităților și aptitudinilor specifice în raport cu necesitățile individuale, pregătirea preprofesională a copiilor talentați;
- În învățămîntul profesional – creșterea culturii profesionale prin dezvoltarea abilităților de pronosticare și analiză cu ajutorul mijloacelor de cercetare;
- În sistemul de reciclare și recalificare a cadrelor – dezvoltarea abilităților de proiectare creativă a activității în baza unor cercetări și experiențe personale.

Astăzi, odată cu creșterea complexității structurilor economice și de gospodărire crește și procentul serviciilor administrative, procentul implicării angajaților în luarea deciziilor colective și independente, fără antrenarea oamenilor de știință capabili să prognozeze, analizeze posibilele urmări ale acestor decizii. De aici deducem importanța formării competențelor necesare pentru a face față provocărilor societății în continuă schimbare și dezvoltării culturii investigaționale, care să permită anticiparea efectelor și, în anumite situații, conștientizarea oportunității colaborării cu specialiști din diverse domenii.

Cu certitudine, nu vrem să educăm un funcționar care gîndește și acționează prin analogii și stereotipuri, care se conduce doar de documente normative, fără a vedea

soarta oamenilor, fără a se pătrunde de situația lor. Vrem să educăm un om care posedă competențe, un comportament activ de cercetare, care rezolvă probleme autentice. În așa mod vom contribui la formarea autonomiei morale în scopul împlinirii personale, profesionale și al promovării unei vieți de calitate.

În concluzie putem afirma:

1. Competența de cercetare derivă din competența informațională – competență de bază în viziunea multor autori.
2. Competența de cercetare întrunește competențe specifice atît procesului de cercetare, cît și procesului de învățare, exprimat în operații mentale, deoarece cercetarea este direct proporțională cu învățarea.
3. Competența de cercetare poate fi formată în școală grație activităților de integrare puse la dispoziție de procesul cercetării.
4. În aspect motivațional, dorința de a cerceta este determinată atît de factori interni, biologici, precum și de factori externi, profesorului revenindu-i sarcina de a-i activa.
5. Cultura investigațională, gîndirea științifică este un imperativ al timpului, iar competența de cercetare este un factor important de continuitate în învățămînt.

#### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concepția modernizării sistemului de învățămînt din Republica Moldova*, Proiect, 2006.
2. *Codul de legi în domeniul educațional*, Guvernul Republicii Moldova, Ministerul Educației al republicii Moldova, Proiect, 2006.
3. Поддьяков, А., Н., *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт*, М., Просвещение, 2000.
4. Bârzea, C., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
5. Berlyne, D., *Structure and direction in thinking*, New York, Wiley, 1965.
6. Dewey, J., *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
7. Fein, G., G., *Child development*, New Jersey, 1978.
8. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2005.
9. Леонтович, А., В., *Исследовательская деятельность учащихся*, Москва, 2002.
10. Обухов, А., С., *Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения/Народное образование*, nr. 10, 1999.
11. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Scifos, L. et al., *Evaluarea în cheia gândirii critice, Învățămînt universitar și preuniversitar*, Chișinău, 2005.

Recenzenți:

dr. Otilia DANDARA  
dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Emilia **TARABURCA**

Universitatea de Stat din Moldova

## O viziune asupra condiției umane: teatrul absurdului

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

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

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

Premisele apariției, în linii generale, sînt aceleași care alimentează și viziunea pesimistă despre realitate a filozofiei existențialiste, dar cu unele „descoperiri” recente ce caracterizează situația din timpul și de după război, cînd crimele contra umanității, inumanitatea omului, criza

valorilor ating dimensiuni incontestabile. În „Note și contranote” (culegere de articole, polemici, interviuri și studii despre artă și teatrul de avangardă) E. Ionesco confirmă că antiteatrul devine mărturie a crizei universale a gîndirii. Părți componente ale realității tragice și absurde sînt regimurile totalitare, dictaturile, experiența teribilă a lagărelor de concentrare, amenințarea atomică, acutizarea divizării bipolare a lumii prin intermediul războiului rece ș.a. Într-o astfel de conjunctură social-politică apare defnirea omului drept cadavru în concediu, obsesia morții, certitudinea inutilității și absurdului oricărui eforturi întreprinse pentru a realiza ceva. Stări firești ale eroului devin suferința, angoasa, nesiguranța, singurătatea ș.a., principalele nuclee tematice investigate fiind: lipsa de sens a existenței, ineficiența acțiunii, claustrarea, incomunicarea, retragerea în neant, dominația automatismelor și a stereotipurilor, dezarticularea limbajului etc.

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

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

parabolică, caracter deschis din punctul de vedere al semnificațiilor. Aici lipsesc atât răspunsurile la întrebări, cât și explicațiile, interpretările directe și unice.

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

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

Subiectul piesei lui S. Beckett „Așteptîndu-l pe Godot” are, de asemenea, conotații absurde. Autorul prezintă o nesfîrșită așteptare a unor evenimente presupuse, care însă nu se realizează. Pentru Vladimir și

Estragon speranța, așteptarea, se transformă în ultimă și unică rațiune de a exista și, deoarece enigmaticul Godot nu vine, viața lor este privată de sens. Acești doi vagabonzi, care revin în fiecare seară în locul unde li s-a dat întîlnire, sînt și ei personaje absurde: fără vîrstă, fără domiciliu, fără profesie, niște „nimeni”; trăiesc într-o lume incertă în care nu se întîmplă nimic. (Repetabilitatea, automatismul acelorași situații, expresii ș.a. este un procedeu specific operelor lui Ionesco, Walser, Simpson; se creează impresia că aceeași acțiune, în orice moment, poate fi reluată de la capăt.) În piesa „Așteptîndu-l pe Godot” acțiunea propriu-zisă este substituită prin așteptare, printr-un suspans: „nu vine nimeni, nu pleacă nimeni”. Cotidianul este adus la gradul zero al semnificațiilor. Reproducînd drama așteptării derutante, inutile, autorul sugerează imaginea existenței ca eșec.

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

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

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

are capacitatea și nici dorința de a se desprinde din anonimul zilnic anost, care, de fapt, nici nu mai este cel ce crede că este. Există însă și excepții: Berenger, erou întâlnit în mai multe opere ale lui E. Ionesco („Rinocerii”, „Regele moare”, „Pietonul văzduhului”, „Ucigaș fără simbric”). Acesta reprezintă personalitatea angajată în existență care încearcă prin diverse modalități să-și păstreze individualitatea, propriul spațiu. În „Rinocerii” (piesă ce surprinde alegoria angoaselor colective, a fanatismului produs de mutațiile de conștiință – în cazul dat, procesul fascizării) Berenger, care își vede concetățenii, prietenii, iubita schimbându-se, caută să se opună, apărându-și identitatea, conștient de faptul că pe parcursul secolelor civilizația și-a construit un anumit sistem de valori, o filozofie, o morală, o spiritualitate, superioare acestor noi ființe (rinocerii) care reprezintă degradarea, pierderea calităților umane și, cu toate că nu este înfrânt, se simte neputincios, singur în fața stihiei iraționale ce i-a asimilat pe ceilalți.

În teatrul absurdului protagonistul nu are antagonist, conflictul nu rezultă din opoziția dintre personaje. Acesta-i conflictul între individ și sistem, între individ și forțele anonime, impersonale, indifferente ale existenței. Adversari pot fi chiar propriile angoase ce suplinesc evenimentele reale. Astfel, fabula pieselor nu presupune acțiune din exterior, aceasta deseori se retrage în spațiul imaginar și se reproduce prin fixarea mecanică a fluxului gândirii. Ceea ce acordă o tensiune dramatică intrigii sînt uneori evenimentele, iar de cele mai multe ori – anxietățile, obsesiile ș.a.

În calitate de loc al acțiunii teatrul absurdului dă prioritate spațiilor închise, convenționale, mici, clausturate, care vorbesc despre retragere, izolare, frică de ceilalți, alienare, lipsă de comunicare ș.a. Cel mai des întâlnit este camera (oricare: de mansardă, de pensiune, demisolul, salonul de bolnavi din ospiciu ș.a.). Într-un astfel de loc se pierde noțiunea de timp cronologic, succesiv, stabil. Acesta se transformă într-o durată interioară, deseori lipsită de conținut, de consistență, emanație subiectivă a eului, relativă, elastică, cu capacitatea de a se dilata și comprima; se poate dezintegra în imaginar și trimite consecvent spre moarte.

Antieroul din teatrul absurd (ca și eroul din literatura existențialistă) nu este prezentat în complexitatea manifestărilor umane, ci în situații concrete, fenomenologic. În lipsa evenimentelor, a acțiunii, subiectul deseori este menținut doar prin limbaj. Fiind vidat de sens, acesta încetează să mai fie mijloc de comunicare între oameni, nu mai asigură înțelegerea. Descompunerea limbajului este una dintre cele mai frecvente teme în opera lui E. Ionesco, S. Beckett, H. Pinter, N. Simpson ș.a. Tragedia eroului rezultă și din incapacitatea lui de a găsi căile de comunicare cu ceilalți. În consecință, se pierde încă o punte de salvare, singurătatea, înstrăinarea omului devin și mai evidente. Eroi vorbesc, dar nu spun nimic;

expresiile sînt expropriate de conținut. „Omul este devorat de cuvinte, dar nu poate alunga cuvintele decît prin cuvinte” [2, p. 255]. Dialogul este incoerent, banal, stereotipic, alcătuit din jocuri de cuvinte, expresii ce se anihilează reciproc, clișee verbale și formulări standard. De exemplu, o parte din piesa „Cîntăreața cheală” constă doar în fixarea cuvintelor, pe care personajele le repetă constant, iar opera în ansamblu – dintr-o înșiruire de expresii absurde, lipsite de corelații semnificative. Personajele vorbesc, dar nu se ascultă, fiecare își urmărește propriul gînd, și acesta lipsit de sens, deoarece într-un singur enunț se descoperă un amestec total de idei, noțiuni, contexte etc.

În antiteatru nu mai există dialogul tradițional, fiindcă lipsește ideea comună, receptivitatea. În delirul verbal cu discursiuni ambigue ce se pot dezvolta (și relua) la infinit, limbajul își pierde funcția de comunicare, nu reprezintă nimic. Anume astfel este, în interpretarea reprezentanților teatrului absurd, starea de lucruri în realitatea contemporană.

Așadar, printr-o viziune specifică asupra condiției umane *teatrul absurdului – teatrul existenței* surprinde încă o variantă a gândirii artistice contemporane, caracterizată, în primul rînd, prin spiritul negației, ca derivată a crizei valorilor ce domină conștiința universală de la începutul secolului XX. Este o concepție deosebită despre existență și om (ca alternativă la cele acceptate și mai comode), deloc simplu de asimilat, în special de către elevi, dar care, totuși, reprezintă o parte componentă a autoconștientizării umane, deci, necesită a fi cunoscută, chiar dacă mulți nu-i împărtășesc mesajul.

Pentru a facilita asimilarea unor astfel de texte profesorul va diviza tema în segmente informative (contextul apariției, imaginea realității, personajul, fondul tematic, timpul și spațiul, limbajul artistic ș.a.) pe care le va ilustra prin intermediul exemplelor din lucrări literare, dar și din realitatea de zi cu zi, cu atît mai mult cît aceasta continuă să-i mențină resorturile ce-i sprijină actualitatea (bunăoară și astăzi omul se confruntă cu situații-limită sau cu pericolul de a nu fi auzit și înțeles).

În pofida unor constatări evidente ale absurdului, tema respectivă totuși nu va promova nonvalorile. Dimpotrivă, prin cunoașterea mai multor concepții despre existență elevul, studentul va fi mai liber în a forma propriile opinii.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Lilia FRUNZE

Liceul "A. Pușkin", mun. Chișinău

## Vorbirea ca tip al activității verbale în însușirea limbii și literaturii române de către elevii alolingvi

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

La faza inițială se creează doar ideea enunțului, iar modalitatea emiterii acestuia este determinată la etapa lecturii. Anume atunci are loc „realizarea ideii enunțului în procesul formării raționamentului prin intermediul limbii”.

Pentru a comunica în limba română elevul alolingv trebuie să „aleagă” cuvintele depozitate în memorie (analiză) și să le includă în actul verbal (sinteză). Dar pentru a le fixa în memorie este necesar să aibă relații asociative: paradigmatică sau sintagmatică. Cu cât numărul lor este mai mare, cu atât mai înalt este gradul „pregătirii” cuvântului pentru a fi inclus în vorbire.

Relația paradigmatică presupune asocierea ca rezultat al comparației cuvintelor după diferite criterii:

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

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

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

Următoarea etapă este partea executivă sau forma exterioră a enunțului.

Dezvoltarea vorbirii include deprinderile de vorbire monologată și dialogată, fiecare avînd particularități psihologice și lingvistice specifice.

Pentru o bună organizare a activităților la lecțiile de limba și literatura română, profesorul trebuie să ia în considerație faptul că vorbirea are diverse aspecte: **imitarea realității** (alcătuirea unui dialog în baza cuvintelor-cheie), **simularea activității de vorbire** în situații reale de comunicare (jocul de rol) și **vorbirea autentică** (exprimarea de la persoana I, prezentarea opiniei, asaltul de idei etc.).

Un bun profesor trebuie să tindă a le cultiva elevilor abilități de comunicare autentică. Modalitățile de formare a vorbirii monologate au, de cele mai multe ori, un caracter de reproducere (se povestește pe fragmente sau de la persoana I, III etc.), pe cînd competențele vorbirii dialogate se bazează pe modalitățile de producere și reproducere activă (jocuri-dialog, dialog după repere, dialog cu începutul sau cu sfîrșitul dat etc.).

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

- redați textul (după întrebări, după plan, după repere etc.);
- exprimați-vă atitudinea față de personajul central, discutați ideile-cheie ale textului etc.;
- alcătuiți planul textului, divizați textul în fragmente, intitulați-le, redați unul la alegere etc.

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

Pentru etapa inițială (primară) se recomandă ca profesorul să atragă atenția la: replici complete, expresii de satisfacție, de admirație, de aprobare sau dezaprobare etc. Apoi se vor utiliza celelalte tipuri de dialoguri (incomplete, propriu-zise). Dialogul e legat întotdeauna de o anumită situație de comunicare și de un set de forme gramaticale-tip.

Cele expuse ne permit să tragem un șir de concluzii:

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

c) însușirea vorbirii dialogate va fi eficientă în baza situațiilor de comunicare.

Profesorul trebuie să se asigure că elevii înțeleg sensul replicilor folosite într-un dialog, că rolurile se inversează astfel ca toți elevii din clasă să aibă posibilitatea atât să întrebe, cât și să răspundă, atât să afirme, cât și să reia afirmația. De îndată ce un segment al dialogului a fost învățat, elevului i se dă prilejul de a-l folosi în situații spontane, într-o conversație cu un coleg. Schimbul de replici poate să se desfășoare ca un „dialog dirijat”, când profesorul îi sugerează unui elev că trebuie să pună o anumită întrebare, iar celuilalt – să răspundă într-un anumit fel.

Profesorul va aborda replicile din toate genurile de dialog ca tipuri de propoziții fundamentale și îi va învăța pe elevi să le folosească, cu variațiuni pentru situații din ce în ce mai complicate și mai diverse. Însușirea enunțurilor nu poate constitui un scop în sine. Ca tehnică ea se justifică numai dacă îl înzestrează pe elev cu un bagaj de elemente lingvistice, aplicabile în procesul comunicării. Vorbirea monologată și dialogată este deci modalitatea principală de intervenție în interacțiune socială prin comunicare. Ea „nu reprezintă un efort gratuit de a se exprima, ci are un scop precis, acela de a transforma un conținut psihic într-un fapt obiectiv, pentru a-l transmite interlocutorului prin intermediul mesajului (cu tot ce cuprinde acesta ca elemente explicite și implicite)”. Vorbirea dialogată și monologată ajută elevul

alolingv la schimbul de idei, la transmiterea și acumularea cunoștințelor, fiind, totodată, un mijloc de dezvoltare a gândirii.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Soluții didactice. Conform curriculumului la disciplina Limba și literatura română în școala alolingvă*, Ghid pentru profesori, Editura Cartier educațional, Chișinău, 2002.
2. *Predarea și învățarea limbilor prin comunicare*, Ghidul profesorului, Chișinău, Cartier educațional, 2003.
3. *Limba română în școlile alolingve* (schite de metodică), Editura Lumina, Chișinău, 1994.
4. Rivers, Wilga M., *Formarea deprinderilor de limbă străină*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
5. Goia, V., Drăgotoiu, I., *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
6. Caproș, Iu., Nicolaescu-Onofrei, L., *73 de activități practice pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi*, Chișinău, 2004.

Recenzenți:

dr. Tatiana CARTALEANU

dr. hab. Al. BURLACU



Veronica BÎLICI

Institutul de Științe ale Educației

## Conștientizarea valorii în formarea conștiinței lingvistice a elevului

aceea nu trebuie rezumată doar în prefața conștiinței, ci schițată ideatic în ființa elevului, pentru a anihila inerția instalată de obișnuința de a nu conștientiza lucrurile.

Educația lingvistică reclamă, în acest sens, *conștiința lingvistică* a elevilor, care se formează din variate materiale semiotice – cuvinte, imagini, sensuri, idei, fraze, respectând anumite reguli în cadrul diverselor strategii educaționale și prin utilizarea unor variate mijloace (limbaj, vorbire, mesaj, comunicare etc.) și instrumente specifice (competențe lingvistice, verbale, conceptuale, pragmatice, reflexive, analitice etc.). Conștiința lingvistică, ca fenomen pedagogic, are un larg cadru de referință, de aceea necesitatea abordării ei devine evidentă în contextul căutării unor procedee adecvate în raport cu educația lingvistică a elevului. În acest sens, acțiunea educațională se bazează pe convingere și valoare, fiind mărturia faptului că elevul *este el însuși în ceea ce face*, având formată conștiința lingvistică.

Conștiința, în sens larg, este o stare prin care fiecare se simte participant la tot ceea ce se întâmplă în lume sau în realitatea în care trăiește. Evenimentele de pe mapamond constituie astăzi expresia unei viziuni mereu în devenire asupra existenței umane și a formării omului pentru viitor.

Ca fenomen pedagogic, conștiința urmează să ne spună cum se vor întâmpla lucrurile în experiența educației, cum pot fi exploatate acestea pentru a dovedi faptul că schimbarea, în orice început, necesită alocații mari de energie intelectuală. Educația nu se realizează de la sine, de

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

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

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

Devenirea, fără îndoială, trebuie să ne intereseze doar în spațiul libertății. *Aconștiința* libertății conduce la dispariția tradiției și educării libertății. G. Liiceanu scrie: “O societate este liberă atunci când formează euri apte să se hotărască și nu doar să fie hotărâte”. Or, “actul *hotărârii* este actul ontologic suprem”, deoarece “hotărându-mă, fac dovada faptului că știu ce am de făcut” [4, p. 39].

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

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

În această ordine de idei, Hegel a demonstrat cum mișcarea spiritului în câmpul culturii reflectă progresul

conștiinței. Or, cultura semnifică faptul de “a pune în valoare” spiritul. M. Eliade a subliniat în repetate rânduri că singura valoare din lume este *creația*, facultatea de a produce și restaura *valori*. De aceea, nici o “ordine socială nu se poate clădi decât pe noțiunea de *valoare*” [3, p. 140].

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

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

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

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

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

M. Cimpoi arată în ce mod educatorii ar putea profita de criza timpului nostru, indicând printre atuurile pe care le avem pe cel mai important: autocunoașterea, adică “înapoi spre conștiința de sine”. Mai exact, vom forma conștiința de sine în “contextul vieții națiunii, poporului, neamului”. De aceea, școala trebuie să se bazeze pe cunoașterea științifică a etnicului, a potențialului său sufletesc [9, p. 103-108].

Problema constă în a răspunde la întrebarea cum putem forma capacitatea elevilor de a-și asuma viitorul culturii. Cei educați, susține L. Antonesei, trebuie să fie conduși de un *nissus formativus* spre valorile autentice, realizându-se, astfel, *idealul educativ* care îl constituie *tipul de personalitate* dezirabilă [10, p. 39]. După cum se știe, omul, universalizându-se prin autocunoaștere, autoapreciere, devine liber. Fiecare elev trebuie să participe la emanciparea sa.

Cei educați trebuie deci să-și trăiască educația ca pe un fenomen al libertății. De aceea, menționează Vl. Pâslaru, “schimbarea ființei umane prin educație” este o “schimbare de atitudine” [11, p. 55]. Sau, educația trebuie să fie dinamică, formativă și centrată valoric, deoarece mentalitățile elevilor pot fi schimbate doar prin educație. Revenirea, așadar, la *valorile-scop* de umanitate și demnitate, aprobarea *valorilor etern umane*, a *valorilor comunității naționale* și a *valorilor saeculum*-ului trebuie să se realizeze prin repotențializarea valorilor imanente ale educației, în rezultatul căreia se poate forma o nouă mentalitate, afirmă cercetătorul. Așadar, actul educațional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale înglobate în termenul generic *cultură*.

Dacă ești privat de valorile care contează în comunitatea ta culturală și, în același timp, preocupat mai mult de lucruri comune, dar lipsit totuși de o comunitate în sensul tradițional al cuvântului, eul devine victima fragmentării, a inconștienței.

Pentru a conferi un spor de credibilitate afirmațiilor de mai sus, propunem o secvență dintr-o activitate practică la clasă, interesul focalizându-se pe *soluționarea dificultăților* ca proces de conștientizare și *libertatea cugetării* ca indicatori ai conștiinței lingvistice. Elevilor li s-a propus să realizeze următoarele: să examineze o listă dată, să mediteze și să aleagă o idee în funcție de următorii factori: reprezentarea sinelui; claritatea semantică; formula lingvistică; travaliul reflexiv de dezvoltare a ideii într-un paragraf, paragraful fiind o unitate structurală de conținut care se plasează „deasupra” propoziției/frazei și poate cuprinde un ansamblu de idei, având granițe fizice clar delimitate; dezvoltarea ideii în următorul paragraf, utilizând diverși conectori.

Înregistrând variantele pentru care s-a optat, constatăm că din 29 de elevi dintr-o clasă de a XI-a, de exemplu, pentru *Ce bucurie că viața nu are sens. Pot să-i dau eu unul* (C. Noica) au pledat 6; pentru *Cei a căror*

*viață are mare preț se tem cel mai puțin de moarte* (Im. Kant) – 5; pentru *Fiecare clipă a vieții poartă în ea o valoare de miracol* (B. Camus) – 4; pentru *Viața nu merită să fie, dacă e trăită în genunchi în fața altora* (C. Petrescu) – 4. Dar nici un elev nu a făcut opțiune pentru varianta *Simțul eternității? Sentimentul că tot ce facem nu are înțeles decât prin proiectarea la veșnicie* (G. Călinescu).

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

Dacă urmărim alte variante pentru care au optat elevii, constatăm o pronunțată tendință de reformulare a ideii, însă în același cadru ideatic: *Consider că viața trebuie trăită așa cum vrei, în același timp să nu încalci libertatea altora. Să procedezi așa cum crezi, dar nu cum dorește altul. Viața e una și tu ești stăpînul ei. Mai bine-zis (conector de reformulare), ia tot ce dorești și ce-ți place, deci (conector al concluziei) tu ești stăpînul vieții tale*. Gîndirea lingvistică a elevului s-a construit secvențial, în relație cu sistemul său intelectual și atitudinal, contribuind la controlul și justificarea elevului în viața lui privată. Elevul refuză o orientare de ansamblu, nu oferă o soluție generală, ci este în căutarea unei viziuni, fiind pe deplin conștient atît intelectual, cît și lingvistic, utilizînd corect conectorii lingvistici. Efortul lui de modelare lingvistică se soldează cu succes, într-un comportament verbal inteligent, animînd dorința de a se exterioriza necontradictoriu, într-o formă înțeleasă și acceptată. Se remarcă o structuralitate calitativă destul

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

S-au atestat și lucrări în care elevii nu au fost de acord cu unele idei formulate, încercând a construi, de fapt, o argumentare a opiniei personale: *Cu această afirmație nu sînt de acord categoric; consider că este invers. Cei care au realizat multe în viață se tem de moarte, deoarece au și mai multe scopuri de atins și le pare prea scurtă viața pentru a le atinge pe toate. Însă cei care nu tind la stele, ale căror vieți trec fără evenimente, fără momente importante, privesc moartea liniștiți. Ei și-au trăit viața pentru dinșii, adică știu cît durează viața și cîte se pot face în ea.* În acest exemplu depistăm momente ce indică conștiința lingvistică: explicarea individualizată a faptelor; justificarea lingvistică a conectorilor folosiți; utilizarea paralelă a ideilor (nu sînt de acord/este invers; cei care au realizat/cei care nu tind la stele); insistența explicației manifestă în șirul verbal al convingerii; încrederea în adevărul celor relatate (reflectată în sintagme structurale de tipul: *deoarece au mai multe scopuri de atins, privesc moartea liniștiți* etc.). Elevul dă de înțeles că opinia lui este corectă, deoarece poate aduce argumente, are o viziune morală acceptabilă și competența de a construi un demers explicativ coerent, neambiguu, în baza unor bune temeuri lingvistice: alternarea corectă a ideilor, concordanța și expunerea convingătoare a acestora, prin selectarea și ordonarea corectă a cuvintelor în propoziție.

Observăm efectul unui conținut bine încheșat și substanțial formulat asupra elevilor care, prin gîndire operațional-formală, caracterizată prin abilitatea de a raționa și a testa ideile făcînd sau nefăcînd referire la obiecte concrete, însă valorificînd, în temei, un raționament într-o gamă diversă de alternative, propune idei originale, uneori chiar neașteptate. Este relevant faptul că prin această activitate elevii denotă un anumit grad de corelare a cunoașterii cu fenomenul conștiinței lingvistice; de analiză a cunoașterii gîndirii personale în domeniul multiform al mentalului. De asemenea, dacă ne referim la celebra formulă, care spune că frumosul este „apariția sensibilă a ideii”, această activitate legitimează, într-un fel, practica elevilor de a „produce idei” și a dezvolta idei. Această relație a producerii și dezvoltării ideilor marchează cadrul gîndirii lor critice, dar și estetice. Actul evident al rațiunii lor relevă aspecte nuanțate estetice și valorice, fiind specificat într-o anumită formă și un anumit conținut. Dimensiunea frumosului se dezvoltă printr-o experiență a elevului, pe care acesta încearcă să o prezintă în diferite forme de valabilitate.

În următorul exemplu, elevul autor modelează, în măsura în care se bazează pe un construct al rațiunii personale, o exprimare a eului personal puternic nuanțată de atitudine categorică, redată prin *nici unui om, unicul*

*lucru, trebuie*, de cunoaștere a laturilor vieții (*sensul existenței, pentru unii, pentru alții*), de examinare a cauzalității, conturată sumar (*stimulent*), de confruntări permanente cu ceea ce trebuie să se realizeze și ceea ce se realizează de fapt etc. Elevul demonstrează, în acest caz, una dintre laturile esențiale ale gîndirii sale prin manifestarea unei atitudini active, corecte, profunde. Există deci un șir de temeuri de a afirma că autorul, și prin configurația lingvistică a textului, este conștient de impactul structurilor cognitive, funcționale ale gîndirii sale relaționate nemijlocit cu utilizarea liberă și adecvată a structurilor lingvistice care să exprime experiența lui cognitivă și existențială: *Nici unui om viața nu-i este dată cu un sens anume. Iată de ce fiecare își poate pune un scop, realizarea căruia s-o urmeze cît timp trăiește. Aceasta și devine sensul existenței sale, unicul lucru pentru care luptă.*

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

*Sensul vieții este deci factorul care ne domină viața și trebuie stabilit corect.*

Așadar, putem concluziona că alegerea ideilor corespunde orientărilor valorice ale elevilor la această vîrstă și a posibilităților lor de gîndire abstractă. Elevul-adolescent poate reflecta în afara prezentului și poate elabora păreri despre o mulțime de lucruri. El este capabil să reacționeze în mod ipotetic și deductiv cu ajutorul unor aserțiuni simple, de multe ori fără relația necesară cu realitatea sau cu credințele sale, fiind sigur de raționamentul său ca atare. Formula semantică și lingvistică este clară, reprezintă interesul reflexiv al elevilor (angajarea activă în viață, prețuirea vieții, dragostea de viață, demnitatea etc.). Ei pot *opera cu operații* și acest lucru le permite să ocupe o poziție implicativă în raport cu informațiile pe care le pun în mișcare și denotă voința de a traversa informația prin prisma alternativelor posibile sau anticipativ, imaginativ.

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

- Formarea conștiinței lingvistice poate fi plasată în cîteva zone determinante:
  - umanismul și libertatea față de tine însuși ca o conștientizare a faptului de a fi și de neutralizare a *aconștiinței* libertății;
  - cultura ca instrument de înnoiere a umanității și mijloc de educație;
  - valoarea ca motiv al acțiunilor, ca o conștiință a identității personale;
  - limba ca exponent al culturii.
- S-a constatat că elevii trebuie să beneficieze de educație ca de un fenomen al libertății, iar entitățile

valorice de bază în formarea conștiinței lingvistice pot fi *libertatea* ca premisă a identității și responsabilității; *adevărul* ca semnificare a acțiunilor și claritate a gândirii; *frumosul* ca esență a culturii și ordinii lucrurilor.

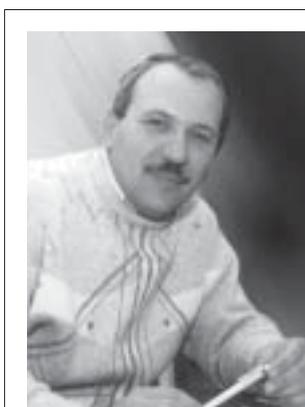
#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Kant, Im., *Prolegomene*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
2. Schopenhauer, A., *Lumea ca voință și reprezentare*, Vol. I, Editura Moldova, Iași, 1995.
3. Eliade, M., *Profetism românesc*, Editura Roza vânturilor, București, 1990.
4. Liiceanu, G., *Despre limită*, Editura Humanitas, București, 2004.
5. Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
6. Delors, J., *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI, Editura Polirom, Iași, 2000.
7. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997.
8. Cimpoi, M., *Critice. Centrul și marginea*, Fundația "Scrisul Românesc", Craiova, 2002.
9. Cimpoi, M., *Critice. Fierăria lui Iohan*, Fundația "Scrisul Românesc", Craiova, 2001.
10. Antonesei, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.
11. Pâslaru, Vl., *Valoare și educație axiologică: definiție și structurare*, în *Didactica Pro...*, 2006, nr. 1(35), pp. 3-8.

Recenziți:

dr. hab. Nicolae SILISTRARU

dr. Angela CARA



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

## Educația, televiziunea și slăbiciunile omenești

### Abstract

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

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

Televiziunea aduce omul la simpla (lui) vedere, la primitiva lui trăire și aspirație. Ea îi afectează nu numai înțelegerea, dar și opțiunile, pretențiile și valorile personale.

Televiziunea îi atrage, în mod expres, pe leneși și pe obosiți care, preferind să stea și să privească, omoară timpul (Sartori, 2005, pp. 40-42). Mai mult, ea poate încuraja și întreține lenea.

În același timp, șederea (îndelungată, fără sens) în fața micului ecran ne închide în casă. Că ne-o dorim sau nu, se instalează sau ne așteaptă – ceea ce G. Sartori numește – o „singurătată electronică” (2005, p. 104); micul ecran reduce la minimum interacțiunile domestice. Și chiar dacă – să zicem – avem mai multă informație, sîntem tot mai puțin capabili (și chiar tot mai puțin doritori) să ne angajăm firesc în relațiile cu ceilalți, să comunicăm cu ei fără sincope și asperități (afectiv-emoționale). Individul rămîne doar cu libertatea de a face

Orice om civilizată nu mai poate trăi astăzi fără să petreacă în fața televizorului cîteva ore pe zi. Și așa cum automobilul, telefonul (mobilul), calculatorul nu mai pot lipsi unei familii cu un standard obișnuit de viață, tot astfel nu mai poate lipsi nici televizorul. Odată cu mijlocul secolului XX are loc o ruptură: pare a se produce o distincție netă – cu efecte considerabile asupra vieții noastre – între cărți, ziare, telefon, radio, pe de o parte, și televiziune, pe de altă parte. Dacă primele sînt, toate, purtătoare de comunicație lingvistică, cea din urmă (cu cei mai mulți consumatori) este, prin excelență, purtătoare de imagine. În cazul televiziunii, vederea este precumpănitoare în raport cu vorbirea, în sensul că textul, comentariul depinde de imagine.

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

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

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

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

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

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

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

Aspirațiile individului sînt „reduse la lucruri și închise în lucruri” (*Idem*, p. 26). Cu mai mult sau mai puțină

tenacitate, totul funcționează astfel încît să cufunde telespectatorul „într-o stare hipnotică, fals euforică și disciplinată, unde nu-i rămîne decît să urmeze sirenele consumului”, după cum precizează Fr. Brune (1996, p. 18). Prin reclame (atît prin conceperea, prin numărul, dar și prin repetarea lor), el se transformă într-un consumator infantilizat, „în același timp adult nostalgic și copil înapoiat, etern spectator al unei lumi pe care nu și-o asumă, cetățean care își petrece viața maimuțărind un mod de trai care nu este niciodată al lui și consumîndu-se pe sine în loc să evolueze” (Fr. Brune, 1996, p. 70). Telespectatorul se lasă sedus de forța imaginii.

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

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

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

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

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

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

Prin aceasta, și pentru foarte mulți dintre noi, fie fete sau băieți, femei sau bărbați, este consolidată importanța sexului drept centru obsesional al existenței. Referindu-se la particularitățile reclamelor actuale – în mod deosebit – la cele prezentate pe micul ecran, Fr. Brune observă: „Omniprezența produselor care solicită libidoul public, dincolo de faptul că provoacă dorințe fără să le satisfacă într-adevăr [...], consolidează importanța sexului drept centru obsesional al existenței. Nu mai existăm decât sexual, este anormal să nu ne conformăm acestei morale înconjurătoare, să nu ne profităm ca și ceilalți” (1995, p. 225).

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

- a) Partenerul este în chip fundamental un obiect de plăcere, nimic mai mult; este dorit și imediat consumat. „Nu mai e vorba decât de o plăcere pe termen scurt, fără profunzimea afectivă, care nu poate depăși perspectiva egocentrică eu-dorința mea-produsul, perspectivă aproape instituțională [...] în publicitate” (*Idem*, pp. 226-227).
- b) Concepția însăși despre dragoste este una funcționalistă: „iubim pentru că sîntem – făcuți – ca – să – facem – dragoste. Ne utilizăm pe noi înșine în acest raport ca un bun de consum” (*Idem*, p. 227).
- c) Dorința de obiect, dorința de celălalt este nerăbdătoare, imediată. Totul se reduce la: „vreau, vreau tot, vreau imediat: iată domnia dorinței tiranice, aceea a copilului răsfățat” (*Ibidem*). Inovația este la mare preț. Ea ne cere să încercăm, să comparăm, să schimbăm. „Viața de îndrăgostit nu poate scăpa legii bunurilor de consum, cîtă vreme celălalt este obiect.

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

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

Prin reclame, dar și prin multe alte produse de televiziune, ni se sugerează că sezualitatea este măsura actuală de evaluare a lucrurilor, serviciilor și oamenilor.

Pentru mulți indivizi, aceasta reprezintă – pe lângă bani – singurul lucru care le dă sensul vieții.

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

Omul este doar epidermă. El este învățat să trăiască epidermic și împins la a fi doar „un automat al momentului prezent” (*Idem*, p. 80). Acest individ învățat să trăiască numai la periferia lui însuși aparține – conform reclamelor – ordinii sociale, normalității.

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

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

Cum știm, sîntem mereu ademeniți cu opțiunile majorității; sau, altfel spus, sîntem amenințați că, dacă vrem să facem conform unei alegeri personale, *rămînem singuri*. Iar singurătatea este o problemă pe care o suportă foarte puțini.

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

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

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

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

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

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

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

Chiar dacă sînt înzestrați, capabili, talentați, video-copiii trec prin școală – cum ar zice Francesco Albertoni (1997, *apud* Sartori, 2005) – „ca niște clandestini”. Ei „ascultă apatici niște lecții pe care le uită repede” (p. 27).

Video-copilul este marcat pe viață de o predispoziție la joc; el va fi mai tîrziu „un adult marcat pe viață de atrofie culturală” (Sartori, 2005, p. 28). Creștem un copil care nu se maturizează psihosocial. Doar biologic, el va fi un adult. Căci, el va rămîne pentru toată viața „ca un om căzut în mintea copiilor” (Sartori, 2005, p. 104). Video-copilul devine un adult nevertebrat cultural, uman. Și, probabil, vom ajunge ca lumea în care vom trăi să se sprijine pe umerii firavi ai acestuia.

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

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

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

Și pentru că mulți părinți și chiar tineri deveniți – de curînd – profesori sînt foști video-copii sau video-tineri, riscăm – cu mari șanse – să instaurăm și să perpetuăm „cultura golului interior” de care vorbește autorul italian (*Idem*, p. 152).

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

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

<sup>1</sup> Internetul poate deveni și el un mod formidabil de a (ne) omorî timpul, un surogat jalnic al vieții reale, un formidabil multiplicator de tîmpenii (vezi Sartori G., (2005), p. 43).

- b) ar opta pentru producțiile de calitate în funcție de propriile gusturi și preocupări și, în același timp, ar respinge ceea ce i se pare îndoielnic, gunoi, comercial, kitsch.

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

În actualele și viitoarele condiții este – între altele – necesar să ținem seama de forța (tot mai mare de atracție a) televiziunii (și a internetului). Pare că sîntem pe cale să pierdem (sau să nu mai putem aduce lîngă noi) sufletele și mințile copiilor; că pierdem tot mai mult teren în opțiunile lor (pe termen scurt, mediu și lung).

Școala devine o tot mai palidă dorință pentru elevi.

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

Ajungem la concluzia că nu numai televiziunea este din ce în ce mai agresivă și mai persuasivă, dar și că avem (foarte) mult de lucru cu noi înșine. Este mereu oportun să ne (re)vedem și să ne studiem slăbiciunile, compromisurile, mediocritățile, superficialitățile, comoditățile, confuziile. Și aceasta nu pentru a deveni inaccesibili, ci pentru a fi cît mai firești, cît mai apropiați de copiii noștri, oameni pur și simpli.

În concluzie, educația școlară tinde să fie tot mai palidă întrucît:

- a) pleacă de la un sol prost cultivat: video-copilul;  
b) găsește ca parteneri tot mai mulți părinți

nepregătiți să-și asume responsabilitatea actului lor de educație; este omul gol interior, cu trebuințe și poftă imediate, aflați la discreția rutinelor conservării de sine; mereu foarte ocupați și încordați;

- c) educația este tot mai puțin atractivă și neputincioasă, întrucît au apărut (mulți) profesori fără cultul adînc al cărții și fiorul seducător al studiului constant, sistematic.

În această educație, tot ceea ce putem face este – credem noi – să-i dăm cărții și studiului strălucirea care o merită și pe care au avut-o în viața s piritelor exemplare. Adevărații cercetători, adevărații căutători vor citi în continuare cărți (Sartori, 2005). Cartea este (și va rămîne probabil) un fundament solid al oricărui suflet bine clădit.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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





Silvia GOLUBIȚCHI

Institutul de Științe ale Educației

## Perpetuarea valorilor naționale ca principiu al educației populare în romanul „Frații Jderi”

Orice popor își are cultura și tradițiile sale, care reprezintă specificul național și care se manifestă în limbă, literatură/folclor și artă. Între cultura și pedagogia populară este o relație de parte față de întreg. Experiențele educaționale ale unui neam, mai exact valorile acestuia, ca o componentă a culturii, se transmit din moși-strămoși prin viu grai (obiceiuri, tradiții, datini), precum și prin opera scriitorilor. Ele constituie memoria spirituală a poporului, dar și a fiecărui om în parte, dăinuind prin simboluri și semne, inclusiv prin cele de natură artistică. „Folclorul reprezintă unul din principalele mijloace educative folosite de pedagogia populară; el oglindește, totodată, și gândirea pedagogică a poporului” [4, p. 15]. Astfel, tezaurul folcloric – totalitate a valorilor create de comunitatea etnică – se transmite noilor generații prin educația populară și prin cea cultă.

Folcloristul N.Băieșu, referindu-se la tradiții și obiceiuri, susține că acestea sînt „legi nescrise ale poporului, care pătrund adînc în viața socială, [...] reglează într-o măsură relațiile dintre oameni. Din această cauză ele au o puternică influență educativă asupra generațiilor tinere, constituind solul și climatul moral în care cresc și se formează aceste generații” [1, p. 87].

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

Valorile educației populare sînt parte a ritualurilor de naștere, botez, nuntă, înmormîntare, a diferitelor obiceiuri cotidiene. Realizarea acestora este o prioritate a femeilor, despre care călugărul Nicodim îi zice lui Manole: „În țara asta muierele grăiesc cam mult; și la botezuri, și la nunți, și la înmormîntări” [3, p. 335].<sup>1</sup> „Toată ziua umblă femeile la Timiș, cu visuri, descîntece, bobi și vrăji” [3, p. 569].

**Ritualul nașterii.** Femeile pe timpuri nășteau acasă, asistate de moașa satului. În epopea lui Sadoveanu aceasta-i Chira, țigancă cămărășită, care mai ghicește și

în bobi, desface toate și știe tot ce se întîmplă în ținut. Ritualul nașterii este unul complex, descris în legătură cu diverse alte credințe și obiceiuri: femeia care urma să nască avea corpul înfășurat în pinze albe și capul „cu o grimea de mătasă roșă, ca să nu se deoache”; se schimba cu această ocazie uleiul din candela de la icoana Născătoarei de Dumnezeu; se punea feștilă proaspătă de iască; viitoarei mame i se înfățișa un păhărel de vinars amestecat cu untdelemn sfințit din care aceasta trebuia să bea „măcar cît ar bea o păsărică”; pe frunte i se punea un ștergar ud; era chemat și popa; cînd o apucau durerile nașterii, femeia era mutată jos din pat, căci „așa li-i dat femeilor după datina din veac, să nască pruncul pe pămînt” [3, p. 597]; copilul era dat tatălui său, apoi primit de bunică-sa, care avea palmele unse cu untdelemn binecuvîntat și care porunca (făcea urarea) ca acest copil să fie un bărbat/femeie vrednic/ă, și-i dădea un nume. Dacă ieșea mai întîi brațul stîng al copilului, se zicea că el „are să fie stîngaci”; se constatau semne (pete etc.) care arătau apartenența la neam. Se declara că nou-născutul reprezintă minunea dăinuirii „într-un veac viitor”, bunicii lui agonisindu-și astfel „nepot care să le ducă pomenirea” [3, p. 600]. De aceea băieților li se dădea, de regulă, numele bunicului, pentru continuitatea neamului, a generațiilor.

**Botezul (creștinarea) copilului:** „Hărman Neamțu cel Bătrîn duse pe prunc la episcopia catolică în Cotnari, ca să-i toarne popii lor în creștet agheasmă din niște Cănașii de sticlă. Asta s-a săvîrșit la opt zile după nașterea copilului și se cheamă la dînșii botez” [3, p. 255] (acest copil avea să fie căpitanul Petrea). Apoi copilul era înfățișat la domnie, ca fiu al unuia din oamenii Măriei Sale. Astfel, prin botez, se săvîrșea și o relație lumească, nu numai una cu divinitatea.

**Prioritatea educației populare,** în roman, este sugerată de atitudinea personajelor față de carte. Deși diferită, ea evidențiază comunitatea principiilor educației populare care promovează aceleași valori. Carte știau acei care erau pe lîngă mănăstiri, ca de exemplu părintele Nicodim, copilul lui Manole. El zice că „învățătura de carte i-a fost mîngîierea vieții” [3, p. 45]. Alexăndrel învăța limba sîrbească, fiind o tradiție la curte [3, p. 105]. Jder mezinul însă afirmă că „Tuța spune că cei care învață prea mult nebunesc de cap. Iar dacă nu știe dumnealui carte, de ce

<sup>1</sup> Trimiterile s-au făcut după ediția: M. Sadoveanu, „Frații Jderi”, Editura Literatura artistică, Chișinău, 1989.

să știu eu?” [3, p. 36], iar Ionuț că și comisul Manole de la Timiș spune: „gîzei i-i dat să zboare, mînzului să zburde, iar popei să citească” [3, p. 128]. Manole nu apreciază învățătura de carte, dar venerează înțelepciunea, care se transmite și se învață experiențial. Bărbatul trebuie să dobîndească înțelepciune, crede el [3, p. 128].

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

Or, dragostea, ca valoare lumească și ca precept biblic („Dacă dragoste nu e, nimic nu e”. Cf. *Deuterom*) [2] reprezintă principiul definitoriu al vieții personajelor din „Frații Jderi”. Acesta este demonstrat de *complexitatea ritualului nunții* – poate cel mai amplu, mai complex și mai puternic ritual al românilor. În roman, principiul este certificat de descrierea amănunțită a nunții lui Ștefan-Vodă și a miresei sale Maria de Mangop: întîmpinarea lui vodă de către optzeci de răzeși tineri din Ținutul Lăpușnei,



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

Modul în care este întîlnit domnitorul în țara sa o face pe împărătița Maria să aibă „o simțire de liniște și de tihnă”, menționează autorul, deci Maria de Mangop se integrează într-un univers axiologic benefic.

Educația populară este desfășurată într-un spațiu etnic-spiritual, care comportă atît valori lumești „din veac”, cît și relația cu divinitatea. „Din veac” marchează perenitatea valorilor educației populare, continuitatea lor în timp. O activitate semnificativă în acest sens este **hramul localității** (satului/orașului). Cu acest eveniment important în viața poporului se deschide romanul „Frații Jderi”: Hramul citoriei Neamț de Sfînta Înălțare. În preajma zidurilor se strînsese o mulțime de norod: „Unii veniseră s-asculte slujba, alții ca să ieie binecuvîntarea ori năforă, alții pentru scrisori de friguri, alții cu femei lunatice, ca să le supie sub patrafir la ieromonahi cu darul cetitului” [3, p. 12].

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

O tradiție în ziua hramului este „înfățișarea Măriei Sale a Evangheliei”, ca s-o sărute, semn de respect

pentru cele sfinte: „Vodă făcu semnul creștinesc și sărută Evanghelia, apoi îndemnă printr-un semn mic, din ochi, pe coconul său să săvârșească acest lucru. Trecu apoi la icoanele de smalt, așezate în chip de cruce; li se închină” [3, p. 26].

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

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

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

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

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

**Patriotismul** este o stare perenă la curte. Personajele sînt atașate congenital de pămînt și de țară, luptă pentru independența ei, identificîndu-se cu propria lor libertate de a stăpîni pămîntul care le asigură viața. Ștefan-Vodă este foarte îndurerat de pierderea răzeșilor în lupta de la Vaslui și oficiază ritualul închinării morților în fața oștenilor, acțiune profund educativă: „După îngenuncherea sa, Voievodul ridică în răstimpuri privirile,

chemat de acea tăcere înghețată a oștenilor săi. Nu și-a putut stăpîni tulburarea și a rupt din sufletul său aceste vorbe în auzul celor din juru-i: Cînd răsare soarele avem să ne aducem aminte de ei. Și avem să-i jelim de asemeni cînd soarele asfințește. Și cînd ne vom trezi la bătaia miezului nopții avem să-i simțim în jurul nostru și ne vom afla nemîngiați de pieirea lor” [3, p. 719].

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

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

**Hora. Alte tradiții de sărbători.** „Adevărat este, scrie Sadoveanu, că hora nu îmbătrînește și nu se întristează niciodată; dar în dosul bucuriilor celor mai aprige stă la pîndă aceeași grijă crîncenă de care vorbește un poet vechi” [3, p. 683].

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

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

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

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

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

„Tinerețile și averile trec; dorul de care vorbește rămîne pînă la bătrînețe” [3, p. 80];

„Ți-ai făcut cruce și ai jurat” [3, p. 93];

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

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

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

„Un holteiaș ca Ionuț mai poate aștepta pînă ce or trece războaiele și apoi se va așeza, dacă i-a veni gustul” [3, p. 464];

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

„Ai ajuns la bărbăție și ți s-a copt căpățîna” [3, p. 482];

„Cum se află în sămînța grîului toate puterile de a răsări, a înflori și a robi, așa în sămînța omenească se află puteri ori scăderi; cum zice și învățătura din veac: „Ce mi-i scris, în frunte mi-i pus” [3, p. 523];

„Corb la corb nu-și scoate ochii” [3, p. 464].

**Medicina populară** include, în roman, nu numai remedii populare, dar și ritualuri cu caracter religios și spiritual. Unele doctorii erau ținute la icoana făcătoare de minuni 99 de zile [3, p. 38]. Vrăjitoria este condamnată, babele care o practică urmînd „să se ducă în focul cel neatins al Ghienei”. Concomitent cu credința în Dumnezeu, manifestată mai ales prin „alungarea necuratului”, medicina populară este însoțită și de

practici precreștine: „Baba Sofronia mormăia singură la gura sobei ... și stupea în cotruță, ocrotind acolo ulcelele cu unsori” [3, p. 395].

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

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băieșu, N., *Folclorul ritualic și viața*, Editura Știința, Chișinău, 1981.
2. *Biblia*.
3. Sadoveanu, M., *Frații Jderi*, Editura Literatura Artistică, Chișinău, 1989.
4. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003.

*Recenzenți:*

dr. hab. Vlad PÂSLARU

dr. hab. Nicolae SILISTRARU





## Lansarea ghidului "Învăț să fiu"

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

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

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

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

Prezentăm cîteva secvențe din relatările participanților la lansare:

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

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

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

Larisa Cuznețov, dr. hab. în pedagogie

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

Violeta Mija, colaboratoare la Institutul de Științe ale Educației

*„Prin intermediul acestei lucrări ne-am propus să îndreptăm pașii copilului înspre sine însuși, ca, regăsindu-se, să-și poată construi destinul în conformitate cu „a fi”, fără a cădea pradă modulului de viață „a avea”.*

Violeta Dumitrașcu, autoare și coordonatoare a grupului de lucru

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

Tatiana Turchină, formatoare

Violeta DUMITRAȘCU,  
Coordonatoare de Proiect

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

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

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

În cadrul conferinței au luat cuvântul din partea:

a) *persoanelor oficiale:*

- Viorica Goraș-Postică, director adjunct al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a menționat că acest proiect s-a înscris cu succes în șirul de activități/proiecte cu tematică similară, pe care le-a promovat și le-a implementat Centrul pînă în momentul de față.
- Lilia Snegureac, directorul Biroului de Informare al Consiliului Europei, și Ala Nichitenco, șefa Direcției Învățământ grupuri etnice, Ministerul Educației și Tineretului, au vorbit despre importanța și necesitatea promovării toleranței și a înțelegerii diversității în rândurile profesorilor școlari, asigurîndu-i pe aceștia de tot sprijinul din partea instituțiilor pe care le reprezintă.
- Sofia Rusu, specialist la Direcția Generală Învățământ, Tineret și Sport, UTAG, a ținut să



sublinieze importanța participării în proiect a profesorilor școlari din Găgăuzia – teritoriu unde locuiește o diversitate mare de etnii – și faptul că Centrul Educațional PRO DIDACTICA întotdeauna i-a implicat în activitățile sale pe aceștia.

- Alexandra Barbăneagră, decanul Facultății de Filologie de la Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, s-a referit la importanța pregătirii viitoarelor cadre pedagogice nu numai din perspectiva aspectului didactic al disciplinelor predate, ci și din perspectiva oferirii acestora a unor instrumente de lucru foarte necesare pentru promovarea toleranței și înțelegerea diversității în mediul școlar.
  - Ala Saftenco, director adjunct pentru educație la Gimnaziul Moldo-Turc din Chișinău, a consemnat despre desfășurarea mai multor activități, cu tematică corespunzătoare denumirii proiectului, organizate în instituția sa de către profesorii participanți în proiect, care activități s-au bucurat de un interes deosebit din partea colectivului profesoral și al elevilor.
- b) *echipei de formatori și a profesorilor școlari:*  
 Tatiana Ponomari, Liceul „Gaudeamus”, și Iulia Iordăchescu, Liceul „N. Milescu-Spătarul” din Chișinău – formatori în proiect; Ala Guțu, profesoară de limbă engleză, Gimnaziul Moldo-Turc, Chișinău; Liubovi Crutaia, profesoară de limbă ucraineană, Gimnaziul Unguri, Ocnița; Larisa Apreotesei, profesoară de limbă franceză, Liceul “Spiru Haret”, Chișinău; Larisa Horozova, profesoară de limbă germană, Liceul Teoretic „A. Pușkin”, Basarabeasca; Tatiana Coseric, profesoară de limbă rusă în școala națională, Liceul Teoretic “D. Cantemir”, Rîșcani; Larisa Galeru, profesoară de limba română pentru alolingvi, Gimnaziul Moldo-Turc ș.a.

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

larizare a experiențelor avansate în domeniul promovării toleranței și a înțelegerii diversității; au fost făcute sugestii pentru desfășurarea în teritoriu a unui număr impresionant de activități pentru profesori, părinți și elevi.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a oferit certificate suplimentare profesorilor care au organizat un șir de activități, neprevăzute de proiect, apreciind în acest fel meritul și eforturile celor implicați.

Fiecărui participant la conferință i-a fost oferită o donație de carte din partea Centrului, care a cuprins două suplimente tematice ale revistei de teorie și practică educațională „Didactica Pro...”: *Educație pentru democrație și Educație civică*.

Persoanele prezente și-au exprimat gradul înalt de satisfacție pentru posibilitatea de a participa în cadrul proiectului și au apreciat atmosfera benefică de lucru în cadrul conferinței.

Silvia BARBAROV,  
Coordonatoare de Proiect

#### Cîteva referințe ale profesorilor și formatorilor

„Din experiența mea, din discuțiile cu participanții la cursuri și cu alți profesori, am tras următoarea concluzie: principiile toleranței și înțelegerea diversității trebuie să fie promovate la fiecare oră de clasă, la fiecare disciplină școlară. Este important ca fiecare profesor să poată beneficia de asemenea cursuri de formare, încît prin propriul exemplu să poată promova aceste valori”.

Tatiana Ponomari,  
formator, Liceul „Gaudeamus”, Chișinău

„Programul de formare la care am participat este unul de succes. Implicarea în calitate de formator a însemnat posibilitatea unei creșteri profesionale și a unui util schimb de experiență, a condiționat sporirea încrederii în forțele proprii, constituind, în același timp, o nouă experiență de viață”.

Iulia Iordăchescu,  
formator, Liceul „N. Milescu-Spătarul”, Chișinău

„Cînd predăm o limbă, le transmitem elevilor nu numai anumite cunoștințe despre aceasta, ci îi învățăm să cunoască, să înțeleagă și să își apropie spiritual cultura și inteligența poporului a cărui limbă este studiată, formîndu-le deprinderile necesare pentru a putea trăi în condițiile diversității...”.

Tamara Moisei,  
profesoară, Liceul Tehnologic „B. Herțli”, Chișinău

„La cursurile de formare au participat mai mulți profesori din diferite școli și localități de pe teritoriul UTAG (Găgăuzia): Comrat, Vulcănești, Ceadr-Lunga. Implicarea lor în acest proiect este una foarte importantă, deoarece aceștia predau în clase de elevi care reunesc copii de diferite



etnii conlocuitoare în Republica Moldova: găgăuzi, bulgari, ucraineni, ruși etc. Oferind profesorilor instrumentele de lucru necesare pentru promovarea toleranței și înțelegerea diversității, nu facem decît să îi sprijinim și mai mult în activitatea lor educațională”.

Sofia Rusu,  
specialist la Direcția Generală Învățămînt,  
Tineret și Sport, UTAG

“Sînt recunoscătoare organizatorilor cursurilor pentru tot ceea ce am învățat, pentru posibilitatea de a afla multă informație nouă, de a împărtăși propriile experiențe și pentru că asemenea activități ne sînt foarte necesare și utile. Folosesc foarte des materialele oferite în program care sînt receptate cu plăcere de elevi. Nici colegii mei nu au rămas indiferenți față de ele”.

Larisa Horozova,  
profesoară, Liceul “A. Pușkin”, Basarabeasca

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

Liubovi Crutaia,  
profesoară, Gimnaziul Unguri, Ocnița

„Școala poate fi considerată un mic univers sau o zonă culturală publică, unde elevii dobîndesc competențe sociale ca, de exemplu, gestionarea situațiilor de conflict – lucru indispensabil pentru coexistența pașnică a tuturor celor care pe parcursul unei perioade mai mari se află împreună în cadrul acestui spațiu. Este evident că doar promovarea insistentă a valorilor toleranței și dezvoltarea capacităților de aplanare/rezolvare a conflictelor pot permite o coeziune socială sănătoasă a tuturor membrilor ei”.

Ala Guțu,  
profesoară, Gimnaziul Moldo-Turc, Chișinău

## Proiectul „Un viitor pentru copiii noștri”

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

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

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

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

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

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



- Inițierea Unității Specializate de Informare și Resurse care a achiziționat 215 titluri noi de carte cu tematică ce vizează obiectivele proiectului.
- Lansarea unei rubrici permanente în revista „Didactica Pro...”, avînd drept scop sensibilizarea permanentă, la nivel național, a publicului cititor cu privire la problemele copiilor din familiile dezintegrate.
- Dezvoltarea și oferirea unor servicii de consultanță echipelor comunitare implicate în proiect.
- Elaborarea unor proiecte educaționale de lungă durată pentru implementarea ghidului *Învăț să fiu*.

Rezultatele proiectului „Un viitor pentru copiii noștri” ar putea fi consolidate printr-o serie de activități desfășurate de către organele de resort: Ministerul Educației și Tineretului, Direcțiile Raionale de Învățămînt, administrația publică locală, licee și școli. Aceste măsuri, în viziunea Centrului Educațional PRO DIDACTICA, trebuie să aibă un spectru de acțiune foarte larg, de la facilitarea integrării sociale a copiilor din familiile

dezintegrate la obiective ce ar ține de interesul și atitudinea majoră a societății pentru crearea unor condiții reale de inserție a acestora.

Violeta DUMITRAȘCU,  
Coordonatoare de Proiect



## Programul „Parteneriat pentru o educație de calitate”

Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Centrul de Dezvoltare și Susținere a Inițiativelor Civice “Rezonanța” (Tiraspol) și cu suportul Proiectului „Dezvoltarea Sectorului Asociativ” al Centrului Național CONTACT/PBF, desfășoară Programul „Parteneriat pentru o educație de calitate”. Proiectul prevede colaborarea partenerilor în scopul optimizării și armonizării procesului de ridicare a calității educației în Republica Moldova.

În cadrul proiectului s-au inclus 37 de profesori de pe ambele maluri ale Nistrului, membri ai diverselor ONG-uri, care au beneficiat de un training de însușire a tehnologiilor educaționale interactive și de dezvoltare a gândirii critice. La programul de instruire (30 octombrie-5 noiembrie) au fost realizate toate obiectivele propuse, implicarea și motivația de schimbare a cursanților fiind destul de mare. Accentele puse pe sporirea calității educației prin intermediul metodelor interactive au sensibilizat participanții și i-au antrenat în exersări utile pentru aplicarea lor corectă și potrivită în practica de fiecare zi. Grupele au fost foarte eterogene, atât ca vîrstă, ca experiență pedagogică, după disciplinele predate, dar și ca dezvoltare profesională generală. Peste 60 la sută dintre cursanți nu au mai fost niciodată la cursurile organizate de CEPD și au estimat calitatea training-urilor și prestația formatorilor – Tatiana Cartaleanu,

Olga Cosovan, Lia Scifos și Serghei Lîsenco – cu note foarte mari. S-a apreciat, îndeosebi, atmosfera colegială și comunitățile de învățare create, noutatea materialului didactic oferit și schimbul de experiență, cu evidențierea aspectelor pozitive tradiție-inovație, puse în valoare în cadrul programului de formare. Doleanța de a mai veni la asemenea cursuri, faptul că au rămas plăcut surprinși și satisfăcuți – au fost aprecieri importante pentru impactul proiectului. Relațiile stabilite între profesori și ONG-uri, înțelegerea rolului acestora în evoluția echilibrată a societății au fost, de asemenea, puncte forte ale programului. În perioada de după training cursanții își vor monitoriza activitatea, vor face autoanaliza succeselor și problemelor, beneficiind de posibilitatea de a discuta cu partenerii prin intermediul poștei electronice.

La încheierea proiectului, în vacanța de iarnă, va avea loc sesiunea de follow-up și conferința de totalizare. Unul dintre obiectivele proiectului este și constituirea perechilor cooperante din parteneri de pe ambele maluri ale Nistrului, pentru a face schimb de experiență și a-și dezvolta competența profesională.

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

## Servicii CEPD

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

- Pentru managerii principali ai ONG-urilor din agricultură, la solicitarea **Federației Naționale AGROinform** – Modulele de Formare *Managementul Resurselor Umane și Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației*
- Pentru profesorii școlari de la **Liceul Teoretic Giurgiulești, Cahul**, la comanda **Asociației Părinților și Pedagogilor “Tandem”** – Programul de Formare *Tehnici interactive de predare-învățare*
- Pentru cadrele didactice de la **Gimnaziul Gura Galbenă, Cimișlia** – Programul de Formare *Stimularea/formarea motivației în procesul educațional*
- Pentru cadrele didactice de la **Gimnaziul Onișcani, Călărași** – Seminarul *Managementul proiectării activității instituțiilor de învățământ*
- Pentru profesorii de la **Liceul Teoretic „Alexandru cel Bun”, Slobozia, Ștefan Vodă** – Programul de Formare *Tehnici interactive de predare-învățare*
- Pentru învățătorii și educatorii de la **grădinița nr. 120**, de la **grădinița-școala nr. 120**, de la **Gimnaziul PRO SUCCES**, la solicitarea **Centrului de Zi „Speranța”** – Programul de Formare *Toleranță și incluziune. Aspecte*

*psihopedagogice și recomandări practice (în ajutor profesorilor care lucrează cu copii CES)*

- Pentru elevii și profesorii de la **Liceul Teoretic, Taraclia, Căușeni**, la comanda **Asociației Obștești „Vicon”** – Programul de Formare *Toleranță – valoare și competență socială*
- Pentru directorii adjuncți responsabili de procesul de instruire din **raionul Călărași** – Programul de Formare *Metodologia și tehnologia instruirii și a educației*
- Pentru învățătorii din **raionul Ungheni**, la **solicitarea DGÎTS Ungheni** – Programul Complex de Formare Continuă cu modulele: *Curriculumul de limba română la clasele primare. Aspecte teoretice și recomandări practice; Proiectarea didactică în învățământul primar; Evaluarea didactică în învățământul primar; Aspecte psihologice în lucrul cu elevii: Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală; Tehnici interactive de predare-învățare*
- Pentru **Centrul informativ educativ al Liceului Teoretic Mărculești, Florești** – Seminarul *Școala și familia: cadru unic pentru copil*

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



## Clubul PAIDEIA – 2007

*Clubul Paideia este un proiect de inițiere a unor discuții în probleme curente din domeniul educațional și a împărtășirii de opinii pentru soluționarea acestora. Pentru a participa la una din ședințele clubului trebuie să vă înscrieți în lista de participare.*

### CLUBUL PROFESORILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

1	Tehnici eficiente de predare a operei epice (școala națională)	2 februarie 15.30 – 17.00	Viorica Bolocan
2	Predarea operei literare în școala alolingvă	16 februarie 15.30 – 17.00	Iulia Iordăchescu
3	Evaluarea didactică la orele de limba română în școala alolingvă	23 februarie 15.00 – 17.00	Tatiana Ponomari
4	Formarea competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor (școala națională)	16 martie 15.30 – 17.00	Viorica Goraș-Postică

### CLUBUL PROFESORILOR DE LA DISCIPLINELE EXACTE

1	Aspecte interdisciplinare în cadrul orelor de matematică	26 ianuarie 15.00 – 17.00	Lidia Beznițchi Roman Copăceanu
2	Elaborarea testelor sumative	9 februarie 15.30 – 17.00	Tatiana Iacubițchi
3	Metode de cercetare în cadrul orelor de biologie	23 martie 15.00 – 17.00	Nina Bernaz

### CLUBUL PSIHOLOGILOR ȘCOLARI

1	Prevenirea traficului de ființe umane și promovarea unei atitudini tolerante față de persoana traficată	2 februarie 15.30 – 17.00	Tatiana Moca
2	Crizele de vîrstă. Adolescentul	9 februarie 15.30 – 17.00	Maria Lungu
3	Psihologul școlar: Managementul stresului personalului didactic	30 martie 15.30 – 17.00	Tatiana Turchină Ludmila Șchiopu
4	Facilitarea integrării copiilor cu dizabilități/ CES în școala de cultură generală	27 aprilie 15.30 – 17.00	Viorica Cojocaru

### CLUBUL DIRIGINȚILOR

1	Parteneriatul diriginte-familie în procesul educațional	19 ianuarie 15.30 – 17.00	Otilia Dandara
2	Problemele elevilor cauzate de nesatisfacerea trebuinței de afiliere	30 martie 15.30 – 17.00	Viorica Bolocan
3	Educație pentru toleranță la orele de dirigenție	20 aprilie 15.30 – 17.00	Viorica Goraș-Postică

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

Persoana de contact: Violeta DUMITRAȘCU

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



**CUNOAȘTEREA DE SINE ȘI COMUNICAREA INTERPERSONALĂ**

**Sesiunile de formare** sînt organizate în baza ghidului *ÎNVĂȚĂȘĂ FIU*, lucrare elaborată în ajutorul psihologilor școlari, diriginților și profesorilor din învățămîntul preuniversitar. *Fiecare participant primește în calitate de donație un ghid.*

**Modalitatea de evaluare finală** – prezentarea proiectului individual de acțiune întru aplicarea cunoștințelor și abilităților formate în cadrul training-ului.

**Durata activității** – 24 ore academice

**Numărul de participanți într-un grup** – 12-16 persoane

**Costul modului pentru un participant** – 360 lei (taxa se achită în ziua înscrierii la cursuri)

**Desfășurarea activității** – la momentul completării grupelor

**Locul desfășurării atelierelor** – Centrul Educațional PRO DIDACTICA

**Sînt invitați toți doritorii – psihologi școlari, diriginți și profesori din învățămîntul preuniversitar**

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

E-mail: [vdumitrascu@prodidactica.dnt.md](mailto:vdumitrascu@prodidactica.dnt.md);  
[lnahaba@prodidactica.dnt.md](mailto:lnahaba@prodidactica.dnt.md)

[www.prodidactica.md](http://www.prodidactica.md)  
Telefoane de contact: 54-25-56, 54-29-77, 54-19-94

**În 2007, Vă așteptăm ca parteneri și ca beneficiari în următoarele proiecte și servicii:**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un viitor pentru copiii noștri. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii: cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală</li> <li>• Asigurarea succesului în procesul de învățare a lecturii și scrierii pentru copiii aflați în dificultate</li> <li>• Dezvoltarea școlii comunitare</li> <li>• Educație pentru echitate de gen și șanse egale</li> <li>• Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală</li> <li>• Parteneriat pentru educație de calitate</li> <li>• Modernizarea învățămîntului vocațional</li> <li>• Sporirea calității în educație și a durabilității schimbărilor prin descentralizarea dezvoltării curriculare și a perfecționării cadrelor didactice etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psihopedagogie generală</li> <li>• Didactici particulare la fiecare disciplină</li> <li>• Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice</li> <li>• Management educațional</li> <li>• Program pentru psihologi școlari</li> <li>• Program pentru diriginți</li> <li>• Educație pentru toleranță</li> <li>• Educație pentru dezvoltarea comunității</li> <li>• Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova</li> <li>• Consultanță psihopedagogică</li> <li>• Servicii de informare și documentare în biblioteca Centrului etc.</li> </ul> |
|--|---|

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

Echipa PRO DIDACTICA



Angela CREȚU

Grădinița Waldorf, mun. Chișinău

“Nu veți deveni buni educatori dacă vă veți uita numai la ceea ce sînteți, iar nu la ceea ce faceți”.

(R. Steiner)

Copiii noștri sînt poarta spre viitor. Ei sînt cei care vor trebui să găsească soluții pentru provocările globale cu care ne confruntăm în prezent. Acest lucru cere capacități umane în domenii pe care abia începem să le tatonăm, să le înțelegem. Pedagogia Waldorf tinde spre acest țel – dorește să însoțească evoluția oamenilor în așa fel, încît aceștia să poată deveni promotorii noului.

Grădinița Waldorf din Chișinău activează din anul 1992 în cadrul învățămîntului de stat cu program educațional de alternativă. Ea face parte din complexul Waldorf care include și școala cu trei trepte (primară, gimnazială, medie de cultură generală) și are la bază concepția pedagogică a filozofului austriac Rudolf Steiner (1861-1925).

În 2007 vom consemna 15 ani de implementare a ideilor steineriene în Republica Moldova și 100 de ani de la lansarea acestora în lucrarea „Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale”.

În instituția noastră continuitatea instruirii și educației este ușor realizabilă, fiindcă grădinița și școala constituie un tot întreg. Aflîndu-se în aceeași clădire, chiar spațial grupele de grădiniță sînt amplasate alături de clasele primare. Educatorii și învățătorii fac parte din același Colegiu profesoral care, întrunindu-se în fiecare joi, discută diferite aspecte ale procesului educațional, asistă

## Continuitatea instruirii și educației copiilor în grădinița și școala Waldorf

reciproc la activități, la serbări și concerte care au loc aproape lunar în grădiniță și în școală. Astfel se dezvoltă diverse forme de cooperare, trecerea de la grădiniță la școală presupunînd o responsabilitate comună.

Însăși dezvoltarea omului este o continuitate; ea nu cunoaște granițe între perioadele de pînă la școală, din timpul școlii și din tinerețe, luînd însă în considerație specificul și importanța fiecăreia pentru maturizarea lui.

În grădinița Waldorf continuitatea mai este asigurată și prin modul de desfășurare a procesului instructiv-educativ, care poate fi organizat corect doar în baza unei cunoașteri profunde și multilaterale (ca trup, suflet și spirit) a ființei umane. Această știință despre om constituie fundamentul pedagogiei Waldorf, care se deosebește de alte pedagogii prin viziunea-i proprie asupra dezvoltării umane.

Pornind de la această perspectivă, activitățile din grădinița Waldorf urmăresc să pună o temelie stabilă pentru evoluția ulterioară sănătoasă a copilului.

Individualitatea umană parcurge un proces complex în devenirea sa, fiecare dintre cele 3 elemente constitutive (voința, simțirea și gîndirea) dezvoltîndu-se diferențiat. Astfel, de la naștere pînă la maturitate (21 de ani) omul parcurge 3 etape (de cîte 7 ani), de care trebuie să se țină cont în procesul de învățămînt:

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

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

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

lumea este bună lumea este frumoasă lumea este reală

0 21/3 42/3 7 91/3 112/3 14 161/3 182/3 21

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

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

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

Etapă de la 2 la 5 ani este dominată de învățarea limbii materne. Totodată, copilul însușește prin **imitație** comportamentul și limbajul civilizat, salutul, ordinea etc. Imitația, pusă în evidență în cursul jocului, este forța principală care susține copilul în perioada preșcolară și



chiar pînă la 9 ani. La această vîrstă deci copilul învață prin acțiune. Scopul educatorului Waldorf este ca prin imitare repetată să-i cultive copilului deprinderi pentru activități cotidiene, să-i stimuleze creativitatea și libertatea de exprimare, să-l încurajeze să se autoafirme.

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

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

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

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

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

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

Ritmul sănătos din familie și cel din grădiniță îl vor sprijini pe copil în perioada școlarității și pe parcursul întregii vieți. Această continuitate de ritm al zilei, al săptămânii și al anului din grădiniță se reflectă prin forma și structura predării în școala Waldorf. Puntea de legătură grădiniță-școală este asigurată și prin modul de organizare a procesului instructiv-educativ. Realizarea țelurilor educaționale generale în grădiniță se soldează cu rezultate concrete, care îl ajută pe copil să se încadreze mai ușor în procesul de învățământ.

În acest context, programul instructiv-educativ din grădiniță Waldorf cuprinde următoarele activități:

- **jocul liber** – le permite copiilor să facă schimb de impresii, să-și manifeste ingeniozitatea. Toate rolurile presupun însușirea regulilor de comportament social. Prin jocul liber copilul învață să cunoască lumea, să se distingă prin originalitate, spontaneitate și, mai ales, spirit creator.
- **jocul ritmic** – ocupă un rol central printre activitățile din grădiniță. În acest demers complex, educația are loc prin îmbinarea versurilor, cântecelor, mișcărilor și gesturilor. Jocul este învățat timp de 2-3 săptămâni și prezentat părinților, oaspeților în cadrul unui matineu. Prin jocul ritmic urmărăm: exersarea vorbirii, lărgirea orizontului de cunoaștere, cultivarea unui limbaj al mișcării, realizarea educației muzicale. Aceste obiective vor fi un suport în perioada anilor de școlarizare.
- **jocul în aer liber** – contribuie la dezvoltarea fizică a copilului, consolidarea forțelor lui de viață, la perceperea naturii și cultivarea dragostei pentru mediul înconjurător.

Dintre activitățile artistice distingem:

- **desenul** – pedagogia Waldorf îi conferă acestei activități rolul de instrument de cunoaștere. Activitatea are loc o dată pe săptămână, însă copiii au posibilitatea să deseneze ori de câte ori doresc, în timpul jocului liber. Desenul constituie un mijloc de comunicare prin intermediul formelor și culorilor, prin el copilul ne dezvăluie lumea sa interioară: interesele, orizontul de cunoaștere, raporturile cu realitatea înconjurătoare. De aceea, desenul este inclus în probele de testare a copiilor pentru clasa I.
- **pictura** – are un rol terapeutic ce influențează pozitiv sănătatea, simțul estetic, spiritul de ordine. Parcurgând întregul proces artistic, copiii percep sensul acestei activități, în care bucuria, răbdarea, concentrarea și perseverența se împletesc armonios. Realizarea acestor obiective conduce la orientarea pe o suprafață plană, la exersarea atenției, a creativității și libertății de exprimare a copilului.
- **modelajul** – este o activitate artistică care are ca scop dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor



motrice necesare viitoarelor activități școlare. Plin de încredere în sine, împăcat cu materia pe care o poate stăpîni și entuziasmat de puterea sa de a modela frumos, copilul se apropie treptat de maturitatea școlară.

Activitățile de exersare socială (practice) sînt:

- **lucrul manual** – ocupă un loc dominant în activitatea grădiniței Waldorf. Bucuria pe care copilul o trăiește în timpul activității, considerîndu-se partener al adultului, este însoțită de formarea unor abilități **necesare viitorului școlar**: răbdare, atenție, concentrare, perseverență, îndemînare, coordonare a mișcărilor, orientare spațială. Prin contactul cu materialele naturale de bună calitate (lînă, bumbac, mătase), prin folosirea lor corectă copilul manifestă interes pentru frumos și creație artistică.
- **munca în gospodărie** presupune activități la care copiii participă cu plăcere, asumîndu-și anumite responsabilități. Ajutînd la servirea mesei, aranjarea jucăriilor, udatul florilor etc., copiii trăiesc bucuria de a se simți utili, de a lucra asemeni adulților. Astfel educăm voința, simțul estetic și gospodăresc, încrederea în forțele proprii.
- **poveștile teatralizate** încheie prima jumătate a zilei în grădiniță. Ele nu sînt doar momente distractive. Conținuturile poveștilor oferă copiilor posibilitatea de a-și lărgi sfera de cunoaștere, de a-și îmbogăți limbajul, de a veni în contact cu modele și valori morale demne de urmat. Poveștile satisfac vîrsta întrebărilor „De ce?”. În grădinița Waldorf, o poveste este redată zilnic, timp de o săptămîină-două. Acest fapt favorizează cultivarea memoriei, atenției, puterii de concentrare.

Îndeplinirea cu succes a obiectivelor tuturor activităților desfășurate în grădinița Waldorf conduce la apropierea copilului de o maturitate necesară integrării în școală.

*Maturitatea școlară* este puntea de trecere de la grădiniță la școală care presupune atingerea unui anumit nivel fizic, intelectual, afectiv.

Materia predată devenind pe parcursul anilor mai dificilă și mai încărcată, determină decizia părinților de a-și înscrie copiii la școală la vârsta de 7 ani.

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

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

În grădinița Waldorf perioada preșcolară constituie așa-numita „muncă a copilului de școală”, avînd un caracter formator, de exemplu: confecționarea păpușilor din noduri și a caselor pentru păpuși, a corăbiilor cu pînză, țesutul covorașelor etc. Realizînd această muncă, copilul de vîrstă preșcolară exersează capacitatea de a se concentra mai îndelungat asupra unei activități, precum și de a acționa logic. Copilul stabilește singur cît de mult lucrează și cît de mult rezistă.

În acest context, „munca copilului de școală” se constituie printr-o punte de trecere între grădiniță și școală, pornind de la joc spre muncă.

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

#### *Matematica*

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

#### *Limba maternă*

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

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

Un mesaj bine ales, bine prezentat, contribuie la

sensibilizarea față de expresivitatea, muzicalitatea și ritmul limbii. De asemenea, ajută la îmbogățirea vocabularului și la exersarea memoriei.

Învățarea versurilor, cîntecelor și jocurilor în limbi străine este o activitate practică opțional în ultimul an de grădiniță. Învățarea interdisciplinară este folosită în toate acțiunile din grădinița Waldorf.

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

Prin întreaga sa activitate, educatoarea urmărește să dea școlii copii sănătoși și plini de elan. În acest context, ea pregătește cîte o caracterizare pentru fiecare copil de școală, care include următoarele informații:

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

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

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

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

Criteriile de evaluare vizează:

Condiții corporale:

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

Condiții psihologice și cognitive:

- dezvoltarea intelectuală;
- dezvoltarea afectivă;
- încrederea în forțele proprii,
- gîndirea.

Condiții sociale:

- recunoașterea autorității;
- asumarea responsabilităților;
- rezolvarea situațiilor-problemă.

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

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Maria BURUIANĂ

Liceul Național "Mihai Viteazul", mun. Chișinău

## "Pragul" dintre două trepte

aceste acțiuni pentru ca elevii să cunoască viitorii profesori și invers. În mare parte, realizăm o activitate de cunoaștere.

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

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

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

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

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

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

În școli se desfășoară multe activități care să conducă la trecerea fără dificultate peste acest „prag”. Totuși, sînt elevi care se descurcă greu și această perioadă îi marchează pentru toată școlaritatea.

În practica mea didactică am încercat să creez o punte permanentă între aceste două cicluri, concretizată în diverse acțiuni, cum ar fi: ședințe de cadre în problema respectivă, lecții deschise în clasa a IV-a. Organizăm

copiii vin de la treapta primară cu abilități și cunoștințe inadecvate unei adaptări firești, imediate.

- Profesorii nu cunosc în detaliu conținutul manualelor la disciplinele de bază (l. română și matematică) și specificul treptei primare, ținându-și primele ore la un nivel greu accesibil.
- Lipsa interesanțelor. Profesorii ar putea desfășura interesanțe la clasa a IV-a pentru a observa ce este specific în predarea disciplinei la această clasă și ce poate transfera la clasa a V-a, pentru ca elevii să treacă mai ușor „pragul” în discuție.

Toate aceste nepotriviri sînt condiționate de lipsa unei strategii coerente a învățămîntului preuniversitar.

Ce-i de făcut?

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



- b) Învățătorul clasei a IV-a ar trebui să elaboreze *seturi de obiective* și să evalueze periodic gradul de realizare a lor. Aceste analize pot fi făcute împreună cu profesorul care va preda disciplina respectivă la clasa a V-a.
- c) Testările de la sfîrșitul clasei a IV-a pot fi folosite atît de învățător, cît și de profesor. În clasa a V-a profesorul testează din nou elevii, numai că după o recapitulare serioasă a cunoștințelor de la ciclul primar. Lucrările date chiar la început de an școlar *nu sînt edificatoare, categoric!* Cu mult regret, am trăit clipe din acestea, profesorul de matematică spunîndu-le elevilor că învățătorul nu i-a învățat matematică. Rezultatele testării de după recapitulare se compară cu cele de la sfîrșitul clasei a IV-a, doar în felul acesta profesorul poate concludiona. Acum, avînd informații corecte despre clasa respectivă, profesorul își poate face proiectarea materiei.
- d) Consider că ar fi necesar să se facă interesanțe la clasa a V-a, pentru a studia problemele adaptării elevilor în ciclul gimnazial, precum și stilul de predare al profesorilor care vor lua clasa a V-a. În același timp, profesorii asistă la clasa a IV-a, pentru a observa ce este specific în predarea disciplinei la această clasă și ce poate transfera la clasa a V-a, pentru ca elevii să treacă cu ușurință „pragul” despre care am vorbit mai sus.

Impactul psihologic al trecerii în clasa a V-a este foarte mare pentru micii școlari. În clasa a IV-a, erau doar ei cu învățătorul, îl cunoșteau, știau ce comportament trebuie să aleagă, era un climat la școală aproape familial. În clasa a IV-a ei erau „cei mai mari”, acum sînt „cei mai mici”, timizi și speriați, supraaglomerați, suprasolicitați.

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

În încheiere, țin să mulțumesc celui mai important forum publicistic-pedagogic pentru problema pusă în discuție și sper că cele prezentate vor îndrepta atenția către această perioadă din viața școlarilor.

Rodica **PRODAN**

Institutul de Științe ale Educației

## Interdependența învățămîntului preuniversitar

Precum se succed anotimpurile anului, așa se succed și ciclurile de școlaritate: preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Precum fiecare anotimp are însușirile, caracteristicile, schimbările, culorile sale, așa și fiecare ciclu de școlaritate are particularitățile de vîrstă, interesele, nivelul de dezvoltare, necesitățile, obligațiunile, competențele sale. Ne vom referi în continuare la competențe, deoarece la fiecare treaptă se formează abilități noi sau continuu dezvoltarea celor formate anterior.

*Competența* este, în accepțiunea lui X. Roegiers, „un ansamblu de capacități, care permite a stăpîni în mod spontan o situație și a reacționa la ea în mod adecvat”. Această definiție ar putea fi reprezentată prin următoarea formulă:  $C = CCC$ , competențele sînt *cunoștințe* funcționale, *capacități* aplicative (priceperi, abilități, deprinderi), *comportamente* constructive (atitudini pozitive). În acest context, vom analiza specificul fiecărui nivel de școlaritate, vom urmări trecerea de la un nivel la altul, legăturile, asemănările și deosebirile dintre cicluri, deficiențele întîlnite de elevi la trecerea dintr-un ciclu în altul și, în final, atingerea obiectivului general al educației: elevarea unei personalități libere și armonioase.

Este cunoscut faptul că în intervalul de vîrstă cuprins între 6 și 7 ani se produce un salt calitativ în evoluția psihologică a copilului. Bineînțeles, această dezvoltare intensă este favorizată și de educația oferită atît în familie, cît și la grădiniță. La vîrsta dată copiii se plictisesc de activitățile din grădiniță. Ei au nevoie de o stimulare mai complexă în domeniul cognitiv. Acest lucru îl pot obține abia atunci cînd sînt implicați în rezolvarea sarcinilor de învățare din cadrul programului școlar.

Debutul școlar poate fi însoțit de bucurie, dar și de stres. Pentru a fi cît mai reușit, le propunem părinților cîteva recomandări:

1. Insuflați-i copilului că întîia zi de școală este o sărbătoare.
2. Încurajați copilul să fie independent, să se descurce singur.
3. Învățați-l să-și exprime dorințele, să se adreseze și să răspundă politicos.

4. Vizitați împreună școala înainte de începerea anului de studii, explicați-i copilului orarul și programul pe care îl va avea, răspundeți la cît mai multe întrebări despre școală.

Orice schimbare este însoțită de emoții. Numai cu răbdare, înțelegere copilul se va adapta la atmosfera de lucru din școală. Implicat în procesul de învățare, el devine tot mai activ, responsabil.

Învățătorul reprezintă din ce în ce mai puțin o sursă a cunoștințelor și din ce în ce mai mult un mediator al activității de cunoaștere și formare a elevilor. Dascălul este omul după care copiii se aliniază și cu care se compară.

Pentru clasele primare sînt specifice următoarele etape:

- În clasele I și a II-a se pun bazele activității de învățare; se însușește scrisul, cititul, calculul aritmetic; se formează deprinderile motrice elementare, motivația pentru învățare;
- Clasele a III-a și a IV-a includ formarea concepției elementare despre lume, dezvoltarea convingerilor, achizițiilor lingvistice, competențelor de comunicare atît în limba maternă, cît și în limbi străine, dezvoltarea gîndirii.

A-l regăsi „pe elev în sine însuși” și „pe sine în elev” este cheia cu care învățătorul deschide poarta succesului în acțiunea educațională. Din punct de vedere comportamental, învățătorul trebuie să fie activ și să gîndească pozitiv. El conduce, dirijează, informează, oferă, ajută, susține, simpatizează, iubește, laudă, cooperează, admiră, aprobă, este corect și loial.

Următoarea etapă de școlaritate este învățămîntul gimnazial, conceput drept nivel definitoriu în formarea personalității [Legea Învățămîntului, art. 19 (2)], care asigură dezvoltarea aptitudinilor și capacităților intelectuale ale elevului.

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

1. Stabilirea cerințelor unice față de elevi la toate disciplinele;
2. Fixarea modalității de pregătire a temelor de casă de către elevi.

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

- Colaborarea între învățător și profesorii care urmează să predea în ciclul gimnazial ar fi benefic să înceapă cel puțin în semestrul II al clasei a IV-a;

- Stabilirea de către profesori a unor cerințe unice la toate disciplinele, ținând cont de specificul fiecăreia;
- Studiarea potențialului elevilor, a particularităților lor psihologice, individuale;
- Inițierea parteneriatului cu părinții, îmbunătățirea condițiilor de pregătire a temelor de casă;

- Cunoașterea de către profesori a stilului de predare al învățătorului.

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

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

*Tabelul nr. 1*

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

*Tabelul nr. 2*

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

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

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

Trecerea de la gimnaziu la liceu este mai puțin dificilă, deoarece elevii conștientizează utilitatea cunoștințelor. Învățământul liceal asigură o pregătire teoretică fundamentală și formarea unei ample culturi generale, necesare pentru continuarea studiilor în învățământul superior, mediu de specialitate sau în instituții de învățământ secundar profesional [Legea Învățământului, art 20(1)].

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

Dacă se va ține cont de caracteristicile de vîrstă, de capacitățile individuale ale fiecărui elev, de obiectivele fiecărui ciclu de școlaritate, vor fi mulțumiți și educatorii, și învățătorii, și profesorii, și părinții; vor fi formate

competențele necesare continuității studiilor în învățământul universitar.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculumul de bază. Documente reglatoare*, Cimișlia, 1997.
2. *Curriculumul școlar*, Editura Lumina, Chișinău, 2003.
3. *Ghid metodologic privind implementarea curriculumului claselor primare*, Editura Știința, Chișinău, 1998.
4. Joița, E., *Management educațional*, Editura Polirom, București, 2000.
5. *Legea învățământului Nr.547-XIII din 21.07.95.*
6. Petrescu, P., Șirinian, L., *Management educațional*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
7. *Proiectarea curriculumului de bază*, Ghid metodologic, Cimișlia, 1997.
8. Țoca, I., *Management educațional*, București, 2002.

Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

## Reflecții asupra corelației dintre continuitate și funcționalitate în context educațional

Afirmația conform căreia omul învață cât trăiește este fundamentată astăzi tot mai mult de reperatele teoretice ale științelor educației. Integritatea ființei umane, exprimată printr-un sistem de valori și atitudini și demonstrată în context comportamental, este rezultanta/finalitatea învățării pe parcursul întregii vieți. Nu în zadar educația, ca fenomen social și ca proces de formare a personalității, este abordată sistemic, calitatea ei fiind determinată de calitatea sistemului educațional. Acum circa 400 de ani, J.A.Comenius încadra evoluția umană de la naștere pînă la moarte în 8 școli ale vieții. Astăzi documentele elaborate de comunitatea academică europeană identifică, de asemenea, 8 niveluri ale sistemului de învățămînt, precizînd obiectivele fiecăruia (de la educația preșcolară la studiile de doctorat), punînd accent deosebit pe LLL (long life learning).

Dimensiunile personalității umane sînt edificate consecvent prin atingerea finalităților educaționale ale fiecărui nivel din sistemul educațional. Fiecare treaptă pe care o parcurge omul constituie un reper experiențial și cognitiv pentru determinarea unor perspective de dezvoltare și autorealizare. Analizînd literatura pedagogică, constatăm că unul dintre accentele puse la nivel metodologic și praxiologic constă în necesitatea asigurării continuității instruirii și educației. Continuitatea este apreciată drept condiție a calității educației și funcționalității achizițiilor de ordin cognitiv, psihomotor și afectiv. Succesul obținut la o anumită etapă a procesului educațional este condiționat, fără îndoială, și de rezultatele învățării precedente. Pentru a confirma cele expuse mai sus, am încercat să analizăm părerile mai multor studenți față de rolul cunoștințelor obținute în liceu în procesul de formare profesională, pentru a reliefa gradul de funcționalitate a achizițiilor școlare.

Opiniile tinerilor intervievați le considerăm reprezentative, deoarece am analizat 60 de chestionare ale studenților de la USM, Facultățile de Drept, Matematică și Informatică, Istorie și Psihologie. Toți cei implicați în eșantion au stabilit o legătură funcțională

între studiile din liceu și interesul/motivația pentru alegerea profesiei. Studenții au indicat cîteva discipline (de obicei, cele de profil) care le-au creat o anumită bază de cunoștințe pentru viitoarea specialitate. Fiind rugați să numească disciplinele școlare care le facilitează studiile la universitate, majoritatea s-au referit nu doar la obiectele de profil, ceea ce denotă că formarea culturii generale este percepută adecvat și apreciată de către discipoli.

Procesul de formare profesională inițială este însă orientat atît spre crearea culturii generale, cît și a culturii de specialitate. Conexiunea și complementaritatea acestora rezidă în respectarea principiului continuității. Analizînd răspunsurile, am constatat o continuitate atît pe verticală (legătura dintre studiile în cadrul liceului și cele în cadrul facultății), cît și pe orizontală, exprimat prin interferența finalităților educaționale, orientate spre formarea acestor două dimensiuni ale ființei umane.

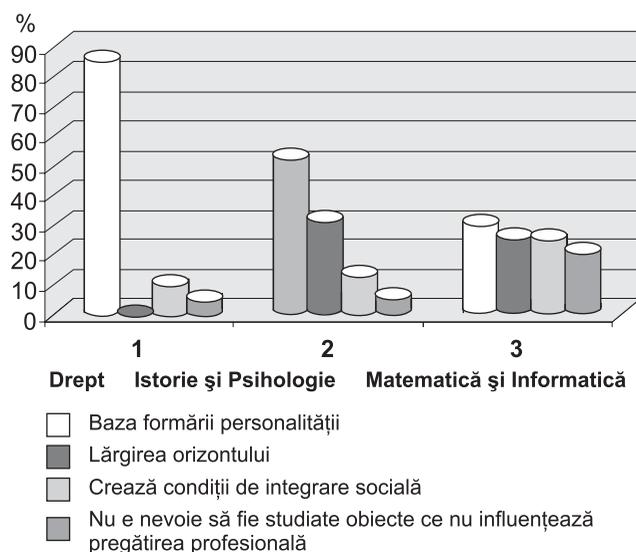
La întrebarea dacă este necesar ca în liceu să se studieze discipline care nu influențează nemijlocit pregătirea profesională în universitate, cele mai frecvente răspunsuri au fost următoarele:

- prin obiectele studiate în școală se dezvoltă personalitatea;
- disciplinele școlare largesc orizontul de cultură generală, contribuie la îmbogățirea bagajului de cunoștințe;
- disciplinele școlare pregătesc terenul și creează condiții de integrare socială.

Analizînd opiniile respondenților, am constatat că 80

Tatiana **VLAICO**

Universitatea de Stat din Moldova



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

De menționat că o parte din actualii studenți nu percep importanța continuității studiilor din învățământul preuniversitar și universitar. Acest fapt poate avea multiple explicații: particularitățile de personalitate; gradul de motivare pentru însușirea competențelor profesionale; calitatea studiilor la nivel preuniversitar; anul de studii la facultate (de obicei, în anul întâi tinerii sînt dezamăgiți de faptul că nu urmează doar cursurile de specialitate). Această categorie de studenți consideră că în liceu nu este necesar să studiezi toate disciplinele, ci doar cele de profil, care îți asigură baza cognitivă pentru asimilarea specialității. Mai practic gîndesc studenții de la Facultatea de Matematică și Informatică (20%), dar de aceeași părere sînt și 10% din tinerii de la Facultățile de Drept, Istorie și Psihologie.

Este știut că în pregătirea profesională a viitorilor specialiști din domenii sociumaniste interferența dintre cultura generală și cultura de specialitate, competențele generale și competențele specifice este mai amplă. Multe dintre conținuturile învățate în liceu sînt percepute drept cunoștințe care susțin și condiționează formarea profesională inițială. În acest context, am constatat aprecierea continuității prin prisma funcționalității.

Părerii diferite despre relația dintre studiile de liceu și cele universitare atestăm și în funcție de genul respondenților. 20 la sută din băieții intervievați au negat

necesitatea studierii tuturor disciplinelor școlare. Îi putem considera pe băieții mai pragmatici, că ar pune preț pe competențele profesionale și mai puțin pe cultura generală, că ar aprecia mai puțin importanța continuității în procesul educațional? Aceste întrebări rămîn cu multiple puncte de suspensie și pot constitui obiectul unei investigații suplimentare.

Din analiza răspunsurilor date de către studenții chestionați, am constatat că ei identifică necesitatea continuității nu doar în conținuturi, dar și în tehnologiile didactice. Cu referire la conținuturi, am identificat, după părerea noastră, sugestii destul de utile pentru concepătorii de curriculum și pentru cei încadrați nemijlocit în realizarea procesului de învățămînt. 40 la sută din intervievați susțin că în sistemul nostru de învățămînt studiile liceale pe profiluri au un caracter formal. Profilul nu influențează admiterea la nivelul următor de învățămînt și nici studiile la facultate (sau nu influențează considerabil). Această constatare ne demonstrează slaba conexiune dintre continuitate și funcționalitate. Alegerea profilului în liceu este dictată prioritar de viziuni subiective ce domină într-un anumit mediu școlar. *Sau aleg profilul real, pentru că așa fac cei mai buni și deci îmi asigur o anumită apreciere sau Îmi aleg profilul umanist, că oricum mă înscriu la o facultate care nu cere prea mult efort la matematică, fizică, biologie etc.* Aceste viziuni sînt diametral opuse, dar incorecte, deoarece funcționalitatea studiilor într-un nivel nu este apreciată prin prisma continuității procesului educațional. Respondenții ne sugerează modalități de redresare a situației create. 35 la sută au remarcat că anume continuitatea studiilor din liceu și facultate poate fi asigurată prin reconceptualizarea programului de studii din liceu. Însușirea unui trunchi comun de discipline care contribuie la formarea culturii generale poate fi completat cu alegerea unor obiecte ce vor avea menirea să asigure condiții optime formării profesionale. Libertatea alegerii va genera și creșterea gradului de responsabilitate față de opțiunile făcute și deciziile luate.

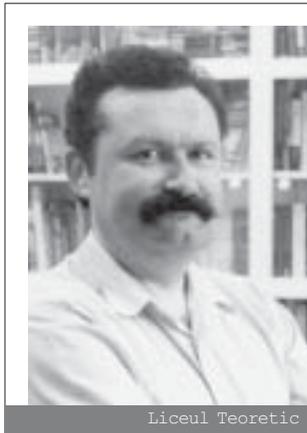
După cum menționasem, continuitatea nu se asigură doar prin conținutul procesului de instruire. Studenții remarca și necesitatea continuității în aplicarea strategiilor didactice. Atît în liceu, cît și în universitate trebuie diversificate formele și metodele de educație, trebuie desfășurate conferințe și mese rotunde, training-uri. Aceste modalități de organizare a procesului de învățămînt vor facilita însușirea disciplinelor. La universitate, ca și în liceu, vor fi utilizate metode interactive de predare-învățare. Continuitatea modului de a educa duce la formarea unor competențe de învățare și previn frustrarea în momentul cînd discipolul trece de la un nivel la altul al sistemului de învățămînt.

Un aspect important relevat de cei intervievați este

constatarea lipsei continuității, mai bine-zis a legăturii dintre studiile liceale și piața muncii. Cu toate că misiunea liceului constă în asigurarea bazei cognitive pentru învățământul superior, totuși diversitatea situațiilor de viață și complexitatea relațiilor social-economice necesită prevederea condițiilor de asigurare a continuității dintre toate mediile educaționale (formal, informal). Pentru a spori gradul de funcționalitate a achizițiilor școlare, apreciat drept condiție de realizare a continuității procesului de dezvoltare a personalității, respondenții propun introducerea în liceu a unor activități practice ce ar contribui la formarea unor abilități indispensabile aște

urmării studiilor la facultate, cât și unei posibile inserții pe piața muncii.

Tratarea procesului educațional din perspectiva asigurării corelației dintre continuitate și funcționalitatea achizițiilor academice scoate în evidență multiple probleme ce necesită a fi soluționate. Așa cum reforma educației/învățământului devine în condițiile actuale un proces continuu, un punct important de referință abordat sub aspect conceptual și strategic va rămâne conexiunea dintre continuitate și funcționalitate.



Valeriu GORINCIOI

Liceul Teoretic "M. Sadoveanu", or. Călărași

## Moldova-Scoția: învățarea prin cooperare - accente noi

*„Între materialul perceput (faptele) și cel conceptual (ipotezele) se stabilesc relații funcționale, astfel încât cel dintâi localizează și descrie problema, pe când cel din urmă reprezintă o metodă posibilă de soluție”.*

(J. Dewey)

Sub egida Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova și a Consiliului Europei, autorul acestor rânduri s-a aflat, în perioada 13-18 noiembrie curent, în or. Edinburgh (Marea Britanie), unde a participat la training-ul „Understanding Cooperative Learning and How it can Transform a School into a Community of Learners” (Învățarea prin cooperare și transformarea școlii într-o comunitate de învățare) în cadrul programului internațional de formare a cadrelor didactice și manageriale Pestalozzi.

*Pentru cadrele didactice și manageriale de la noi există multiple posibilități de a participa la diverse activități de formare în străinătate (mai multă informație pe site-ul [www.edu.md](http://www.edu.md); [www.coe.int/Training](http://www.coe.int/Training)).*

Am trimis în luna august la Consiliul Europei formularul de aplicare și în octombrie am primit invitația de participare – o veste plăcută, dar și neașteptată. După

un zbor de aproape cinci ore am ajuns în or. Edinburgh. Acest oraș istoric, vechea și actuala capitală a Scoției, cu falnice catedrale, castele și cetăți medievale, cu o sumedenie de monumente ale numeroaselor personalități istorice (printre care cel al marelui prozator englez Walter Scott), ne-a întâmpinat cu o ploaie caldă după care a apărut un splendid curcubeu. Parcă era țesut din drapelurile țărilor participante la training: Marea Britanie, Polonia, Germania, Austria, Cipru, Malta, Croația, Letonia și Moldova.

Pe parcursul a patru zile între participanți s-a stabilit o atmosferă caldă, prietenoasă, de o adevărată cooperare și colaborare europeană, unde, cu siguranță, și țara noastră își are locul binemeritat, deoarece poate veni în Europa nu doar pentru a lua, ci, în primul rând, pentru a propune: identitate, obiceiuri, valori culturale și educaționale etc.

Schimbările radicale din sistemul educațional ne determină să căutăm noi dimensiuni ale succesului, dar și factorii ce asigură reușita. Multiplele conexiuni ne conduc astăzi de la calitatea curriculumului elaborat (care e în continuare dezvoltare și perfecționare), de la manuale, ghiduri și alte suporturi didactice la omul ce le va aplica. Afirm cu toată certitudinea că, în mare măsură, succesul (sau insuccesul) funcționării și dezvoltării sistemului educațional național depinde de pregătirea profesorului și a managerului școlar. În acest context, posibilitatea participării cadrelor didactice și manageriale din țara noastră la diverse activități de formare locale, naționale și internaționale este una de importanță majoră pentru democratizarea, umanizarea, eficientizarea sistemului educațional.

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

comunitate a celor ce învață prin cooperare. Desigur, pentru noi, cei din Republica Moldova, care am parcurs mai mulți pași ai reformei educaționale, se pare că subiectul „Învățare prin cooperare” este unul binecunoscut. Totodată, considerăm oportun ca unele subiecte să fie periodic revăzute, cu completarea de noi idei, cu concretizarea unor aspecte, cu valorificarea experienței naționale și internaționale.

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

Ce este învățarea prin cooperare?

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

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

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

Învățarea prin cooperare	Activități în grupuri mici
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupuri eterogene după capacitățile participanților</li> <li>• Activitate bine structurată</li> <li>• Conducere nonformală a tuturor membrilor grupului</li> <li>• Predomină scopul comun asupra celui individual, cooperare</li> <li>• Participare egală a tuturor membrilor grupului</li> <li>• Întîlniri periodice ale tuturor membrilor grupului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupuri omogene după capacitățile participanților</li> <li>• Lipsa structurii activității; deseori structura apare spontan</li> <li>• Există un lider formal</li> <li>• Predomină scopul individual asupra celui comun, (competiție)</li> <li>• Participare inegală a membrilor grupului</li> <li>• Întîlniri sporadice ale membrilor grupului;</li> </ul>

Ce nu este învățare prin cooperare?

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

Care sînt etapele învățării prin cooperare?

- stabilirea conținutului de învățat în echipă: temă, obiective, acțiuni de îndeplinit etc. (le determină membrii grupului, ghidați de profesori);
- împărțirea sarcinilor de învățare pe echipe, iar în cadrul echipelor – fixarea sarcinilor pentru fiecare membru în parte;
- discutarea în echipe a rezultatelor obținute și apoi corectarea, completarea și omologarea acestora în cadrul întregului grup;
- verificarea experimentală a concluziilor (dacă este cazul).

**Care sînt cerințele învățării prin cooperare?**

- formarea la elevi a capacității și deprinderii de a se organiza pe echipe, de a-și desemna coordonatorii (fiecare membru al echipei va exercita funcția de coordonator);
- formarea la elevi a capacității de a identifica

problemele importante, de a le repartiza pe echipe și fiecărui membru în parte;

- cunoașterea de către coordonatorii echipelor, dar și de către membrii acestora, a obiectivelor generale ale temei, cît și ale fiecărei echipe în parte;
- distribuția sarcinilor de învățare în funcție de posibilitățile reale ale echipelor și ale fiecărui membru în parte;
- îmbinarea învățării în echipă (dirijată de profesor), a învățării prin cooperare cu învățarea independentă a membrilor echipei;
- asigurarea unui climat de obiectivitate în dezbaterile problemei, în care determinante vor fi criteriile științifice;
- acordarea de ajutor la evaluarea și omologarea rezultatelor obținute, profesorul încurajînd încercările elevilor de a-și asuma răspunderea pentru corectitudinea științifică a concluziilor formulate (ei își vor putea cultiva, în acest mod, capacități de autocontrol și autoevaluare);
- îmbinarea evaluărilor colective cu cele individuale.

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

1. interdependența pozitivă (Positive Interdependence) a tuturor membrilor grupului de lucru prin cooperare; fiecare membru relaționează cu ceilalți

- 2. responsabilitatea individuală (Individual Accountability); fiecare membru este responsabil pentru rezultatul activității grupului;
- 3. interacțiunea directă a membrilor grupului (Face-to-face Interaction); membrii grupului de lucru comunică direct unul cu altul, această comunicare fiind un proces continuu;
- 4. formarea deprinderilor sociale (Social Skills); membrii grupului de lucru își dezvoltă abilități de ascultare activă, ajutor reciproc, motivare, încredere, leadership, dezbateri, luare de decizii, management al conflictelor etc.;
- 5. autoconducerea de grup (Group processing); toți membrii echipei participă la organizarea și evaluarea activității comune.

Care sînt beneficiile învățării prin cooperare?

- contribuie la creșterea motivației pentru învățare;
- reduce rolul profesorului în timpul învățării și-l sporește pe cel al elevului;
- permite formatorului să monitorizeze mai eficient procesul educațional;
- instituie o atmosferă de cooperare în grup;
- oferă elevilor timizi posibilitatea de a se afirma, de a participa activ la discuții;
- încurajează elevii să-și asume un grad mai mare de responsabilitate;
- contribuie la formarea capacităților de comunicare;
- ameliorează relațiile profesor-elev, elev-elev;
- creează un climat afectiv benefic;

- stimulează autocorectarea și cooperarea în actul corector;
- favorizează negocierea și interacțiunea;
- îmbogățește limbajul etc.

În concluzie:

- Cerințele educației permanente ne distanțează de învățămîntul clasic nu numai în timp. Dacă dorim să realizăm o schimbare în școală, trebuie să operăm o schimbare în formarea și perfecționarea profesorului. În cadrul activității de formare la nivel local, național, dar și internațional acesta redebutează ca elev pentru a încheia ca profesor.
- Învățarea prin cooperare trebuie reactualizată și concretizată, ținînd cont de experiența locală și internațională.
- Profesorul (educatorul), indiferent de disciplina predată, trebuie format ca model uman de civism, model valoric și valorizator la nivelul comunității, la nivelul microgrupului școlar și în diada educator-educat.

Cred că formarea profesorului din Republica Moldova, inclusiv la nivel internațional, în cadrul unor programe ca *Pestalozzi*, constituie o șansă pentru renașterea națională, pentru edificarea unei școli naționale competitive în plan local, european și global. Cine știe, poate îi lipsește cooperarea nu doar la nivel de instituție de învățămînt sau sistem educațional național, dar și la nivel de societate. Poate așadar *cooperarea* ar putea fi ideea noastră națională, așa cum am avut fericita ocazie să o văd realizată în Scoția.





Silviu  
ANDRIEȘ - TABAC

Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM

## Liceul Teoretic din Cuhureștii de Sus: o tradiție școlară de 120 de ani

La 1 decembrie 1886, în satul Cuhureștii de Sus, județul Soroca (actualmente în raionul Florești), s-a deschis o Școală populară de zemstvă cu secție de meserii. Inițiativa înființării acesteia s-a datorat boierului local Vasile Bogdan (1859-1912), mareșal al nobilimii județului Soroca în anii 1899-1911, care încă în 1884 și-a declarat disponibilitatea de a oferi gratuit comunității un teren pentru a construi o școală de zemstvă cu clasă de meserii. Abia peste doi ani, la 24 octombrie 1886, Adunarea zemstvelor din județul Soroca, „întru comemorarea domniei de 25 de ani a împăratului Alexandru II”, a luat decizia înființării instituției de învățământ primar cu dublu profil: general și de meserii, curator al școlii fiind ales însuși Vasile Bogdan.

Conform regulamentului Ministerului Instrucțiunii Publice din 4 iunie 1875, era o școală cu două clase și două complete de elevi, având materiile împărțite pe 6 ani de studiu: primii patru cuprindeau cursul primar propriu-zis, iar ultimii doi constituiau un curs complementar, corespunzător întrucâtva primelor două clase de liceu. În 1907 aici învățau 73 de elevi, iar către 1 ianuarie 1912 numărul lor creștea până la 105, dintre care 78 de băieți și 27 de fete.

În decembrie 1894 s-a deschis prima bibliotecă școlară, cu volume de religie și morală, istorie, geografie și etnografie, beletristică, științe naturale, agricultură și altele. Iar la 1905 a fost construit un edificiu propriu, în stil modern, care a supraviețuit intemperiilor vremurilor și pe care sătenii îl numesc dulce „școala veche”.

O contribuție constantă în educația elevilor de atunci a adus-o familia de profesori Grăjdeanu – Xenofont, directorul claselor de meserii chiar de la înființarea școlii, și Ana, directoarea școlii primare începând cu 1903, precum și preotul satului Theodor Gîrlea.

Guvernul român a menținut în învățământul primar și secundar întregul personal didactic, reciclat în cadrul unor cursuri de vară. Odată cu naționalizarea și sporirea complexității învățământului primar, în școlile sătești din Basarabia au fost trimiși învățători și profesori din Vechiul Regat, care au devenit adevărate elemente

culturalizatoare. Elevii cuhureșteni din perioada interbelică își amintesc cu mare căldură de profesorii Ion Potorac, Mihail Ursu, Iosif Dorogan și alții.

În perioada interbelică școala din Cuhureștii de Sus s-a separat în două instituții distincte: Școala primară mixtă și Gimnaziul Industrial, ambele dăinuind prin succesori direcții până în zilele noastre.

După război, în 1953 Școala primară devine Școală de 7 ani, iar în 1955 este transformată în Școală medie de cultură generală. S-a construit un alt edificiu – „școala nouă”. Aici au activat sau mai activează mari învățători ca Polina Ungureanu, Eugenia Dinu, Valentina Jelobceastii, Efimia Vieru, Olga Pașa, Maria Frațman, Fevronia Gangan, Stela Mija, și mari profesori ca Vasile și Maria Croitoru, Ana și Leonid Crudu, Serghei și Polina Draciuc, Ecaterina și Valentin Golovkin, Efim Brumarețchi, Toma Rudnițchi, Gheorghe Gorgan, Eugenia Romanciuc, Tatiana Pîslaraș, Valeriu Frațman, Valentina Moldovan etc.

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

Cine a trecut prin școala din satul Cuhureștii de Sus a avut ocazia să cunoască un sistem educațional aparte. Încă de la începutul secolului XX satul Cuhureștii de Sus devenise un centru de aspirație culturală pentru localitățile din împrejurimi și în epicentrul acestui magnetism se situa școala.

Tradiția, păstrată mai bine de un secol, se sprijină pe câțiva piloni fundamentali. Primul este cultul adânc înrădăcinat în mentalul colectiv al satului pentru o educație elevată. Acest cult impune exigențe sporite în predarea materiilor. Dacă un tânăr profesor încearcă să se eschiveze și să vulgarizeze nivelul de prestație pedagogică, se va poticni de două piedici foarte eficiente: disprețul și intoleranța colegilor, în primul rând, și pretențiile elevilor și părinților lor, în al doilea rând. Cazurile când un proaspăt și slab absolvent al facultății de pedagogie în 2-3 ani devine un profesor bun și exigent sînt multiple la Cuhureștii de Sus. Pe de altă parte, din câte îmi amintesc din anii de școală, aproape în fiecare promoție au existat petiții ale elevilor cu solicitarea de schimbare a cadrului didactic pe motiv de insatisfacție de prestația lui profesională.

Al doilea pilon fundamental constă în continuitatea în metodică predării. Am arătat mai sus că autoritățile statului român i-au păstrat pe foștii profesori ai Imperiului rus în funcții. Chiar dacă pare un caz mai rar, în școala

sovietică din Cuhureștii de Sus au activat câțiva profesori din perioada interbelică. Experiența pedagogică, astfel, indiferent de încărcătura concretă a obiectului, a fost transmisă pe viu grai din 1886 pînă în zilele noastre, cînd mai mulți veterani ai muncii, septuagenari, fie mai sînt în școală, fie se implică din cînd în cînd în acțiunile școlii. În acest context apare ca deosebit de simbolic faptul că primul clopoțel școlar „Dar Valdaia”, probabil chiar cel de la 1886, sună și azi pe coridoarele școlii (cînd se ia curentul).

Un al treilea pilon ar fi locul pe care-l ocupă matematicile în sistemul de predare. Prioritatea matematicilor în școala locală a fost instaurată de generația profesorilor anilor 1950. Nu este un obiect iubit, nici admirat. Puțini sînt absolvenții care au nevoie, ulterior în viață, de cunoștințe mai mari de clasele primare. Dar utilitatea unanim recunoscută a matematicilor constă în organizarea minții. Logica formată prin această disciplină este aplicabilă și la științele umanistice și la cele ale vieții. Gimnastica minții impusă de matematici este cheazășia unei longevități a agerimii și iuțimii în gîndire, iar tratarea tridimensională a evenimentelor vieții este, sigur, mai profitabilă decît tratarea vieții doar ca o medalie cu două fețe.

Al patrulea pilon, indubitabil, este cel pe care-l construiește activitatea extrașcolară, cea artistică și cea sportivă. Antrenarea masivă cu trup și suflet a majorității elevilor și profesorilor în activitatea extrașcolară și ambiția de a fi lideri la competițiile raionale, zonale sau republicane – vectori de activitate constantă încă din perioada interbelică – a permis solidarizarea colectivelor în și peste generații. Adevărate punți de fortificare a comunicării în timp sînt cîteva cîntece și dansuri tradiționale pentru această școală, pe care le cunoaște și absolventul din 1956 și cel din 2006.

În sfîrșit, cel de-al cincilea pilon, cel pe care au înțeles să-l consolideze generația profesorilor anilor 1990, este vocația civilizatoare a satului: copiii instruiți aici se risipesc în patru zări și în locul lor vin alții, din satele vecine, încît componența populației se înnoiește constant și sîngele nou intrat înprospătează circulația. Miza pe consolidarea școlii și crearea Liceului Teoretic a fost una salvatoare pentru renașterea întregului sat și efectele acestei acțiuni nu vor întîrzia să se simtă.

Este, în general, recunoscut că moldovenii sînt un popor sentimental, nostalgia fiind una din componentele importante ale acestui sentimentalism. Absolvenții de la Cuhureștii de Sus păstrează tradițional și o puternică nostalgie pentru școala natală. Refrenul unuia dintre cele trei imnuri ale satului mărturisește în acest sens:

*La Cuhurești un gînd de dor mereu ne poartă.  
La Cuhurești auzi a mamei caldă șoaptă.  
La Cuhurești e prima noastră-nvățătoare.  
La Cuhurești ne-așteaptă orișicare floare.*



*Un grup de fete de la activitatea extrașcolară, anii 1930*

\* \* \*

Astfel, în anul 2006, Liceul Teoretic din Cuhureștii de Sus a avut prilejul să celebreze două aniversări: 120 de ani de la înființarea Școlii primare și 50 de ani de la absolvirea primei promoții a Școlii medii.

Solemnitățile s-au desfășurat în ziua de sîmbătă, 27 mai, în incintele Liceului Teoretic (primirea oaspeților, expoziția aniversativă), a cinematografului local (partea oficială și concertul) și a taberei de odihnă (masa festivă și dansul) și au fost posibile datorită eforturilor Liceului, Primăriei, contribuțiilor absolvenților și sponsorizărilor oferite de Asociația obștească „Pro-Cuhurești” (președinte Spartac Chilat) și Salonul de electrocasnice „Snaige” din Chișinău (frații Feodor și Sergiu Cugut).

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

#### **Deschiderea**

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

#### **Partea I. Prezentarea școlii**

- În discursul de salut, prof. Petru Gaiu, directorul Liceului Teoretic, remarca cu mîndrie: “Comuna Cuhureștii de Sus are o tradiție seculară de centru cultural, unde cartea și școala sînt la loc de cinste, unde sînt pedagogi cărturari și exigenți și copii educați și capabili”. După o scurtă trecere în revistă a evenimentelor istorice legate de evoluția învățămîntului din localitate, directorul a punctat realizările din ultimii ani și problemele încă nerezolvate. În memoria cadrelor didactice trecute în lumea celor drepti s-a păstrat un moment de

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

- Reprezentantul primei promoții de absolvenți ai școlii medii (anul 1956), prof. Valeriu Frațman, un descendent al familiei ce l-a dat pe academicianul Iustin Frățiman, și-a depănat amintirile din anii grei de după război, plini de lipsuri, dar și de neînvinșă dorință de a face carte și a răzbate la liman.

După acest discurs emoționant, au fost invitați în scenă colegii săi de promoție: Ana Balan (profesoară de matematici la Liceul „Mihai Viteazul” din Chișinău), Maria Cazacu (fostă profesoară de fizică la Școala medie din satul îngemănat Cuhureștii de Jos), Agafia Solonari (profesoară la Colegiul Comercial din Chișinău), Anatol Terlețchi (fost profesor de fizică și matematică), Petru Pașa (fost profesor de istorie în școala natală), împreună cu cei doi profesori ai promoției Nicolae Machidon (biologie și chimie) și Ecaterina Golovkin (educație fizică și sport). Absolvenții au primit din mîna directorului liceului „Foi de laudă pentru succese mari la învățătură și purtare exemplară pe parcursul vieții”.

- Profesoara de istorie Eugenia Romanciuc, veteran al școlii, a salutat audiența în numele colectivului pedagogic. Rolul pedagogului în școală și comunitatea sătească, reîntoarcerea absolvenților în calitate de profesori în școala natală au fost câteva dintre subiectele atinse în această alocuțiune.
- Mariana Lupan, reprezentanta promoției jubiliare 2006, a invocat „cetatea absolvenților” ca pe un pivot al verticalității fiecăruia și al solidarității peste ani a consătenilor risipiți în lume.
- Concertul elevilor a fost conceput ca o călătorie imaginară în anii de școală, de la primul sunet al clopoțelului la balul de absolvire. Primii au intrat



*Învățătorul Ion Potorac împreună cu învățătoarea A. L. Beldiman din Vadul Rașcov și elevii clasei a II-a în fața Școlii primare din Cuhureștii de Sus în anul școlar 1933/1934*

în scenă elevii de la ciclul primar, împreună cu învățătoarea Stela Mija, apoi li s-au alăturat cei din ciclul gimnazial, împreună cu prof. Natalia Cojocari, și, în sfârșit, liceenii, împreună cu prof. Ludmila Olaru. Emoțiile au culminat odată cu interpretarea cîntecului „Casa părintească nu se vinde”, iar în final sala a intonat melodia „Drumurile noastre”.

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

## Partea II. Prezentarea absolvenților

- Poemul „Casa amintirii” de Ion Pillat, recitat în debutul compartimentului, a dat genericul acestei părți.
- Procopie Șura, vicepreședintele Consiliului raional Florești, și Sergiu Rotaru, șeful Direcției raionale de învățămînt Florești, au salutat Liceul Teoretic din partea autorităților raionale. Consiliul raional a dăruit liceului cu ocazia festivității un televizor.
- Primarul comunei Cuhureștii de Sus, Valeriu Lupan, în alocuțiunea sa și-a exprimat mîndria pentru școala din sat, bucuria pentru implicarea Asociației „Pro-Cuhurești” în promovarea sportului și a acțiunilor culturale în localitate, pentru ajutorul acordat de absolvenții cu funcții de răspundere în Chișinău. Din partea administrației publice locale primarul comunei a dăruit liceului un centru muzical.
- Primarul înmînează panglicile de „Cetățean de onoare al comunei Cuhureștii de Sus” următorilor laureați:
  - a) Maria Sagaidac, doctor în matematică, profesor universitar, artistă de cinema;
  - b) Polina Ungureanu, învățător emerit;
  - c) Nicolae Răileanu, jurist, inițiatorul mai multor acțiuni culturale în sat;
  - d) Protoiereu Ioan Grecu, preotul-paroh timp de 48 de ani al bisericii „Sf. Treime”;
  - e) Rita Cacearovschi, soră medicală în satul Unchitești.

În cinstea cetățenilor de onoare s-a intonat unul din imnurile satului, acceștia primind în dar și dedicații muzicale din partea elevului Vasile Golub și a profesoarei Larisa Vicol, voci de răsunset în sat.

- Din partea corpului de directori au vorbit ex-directorii școlii medii Gheorghe Mija și Leonid Crudu. Contemplînd ținuta vestimentară impecabilă, solemnitatea vocilor și mesajelor celor doi, am avut pentru o clipă impresia că sînt din nou elev și am simțit acel fior care ne străbătea cînd treceam odinioară pe lîngă directorii noștri.
- Felicitările din partea școlilor-surori invitate s-au materializat prin salutul Școlii polivalente din

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

- Pe parcurs, efortul organizatorilor a fost susținut de evoluarea ansamblului-model de cîntece populare „Țărăncuța” din localitate (conducător artistic Valentina Vieru, acompaniator Valeriu Armașu).
- Gala promoțiilor a fost segmentul cel mai mare în timp din această parte a festivităților. Reprezentanții celor 50 de promoții ai școlii medii, grupați pe decenii (anii 1950, anii 1960 etc.), au apărut în scenă pe rînd. De la fiecare deceniu au vorbit cîte 3-5 persoane, inclusiv din promoțiile aniversare, amintindu-și de frumoșii ani de școală. Absolventul Vladimir Verdeș, Președintele Agenției Medicamentului, a oferit un set de medicamente pentru profesorii liceului. S-au citit mesaje de felicitare primite din diferite părți ale lumii. A luat cuvîntul și academicianul Gheorghe Cozub.
- Plenul ședinței a votat o moțiune, prin care a solicitat colectivului pedagogic să reia demersurile în vederea acordării numelui lui Vasile Bogdan Liceului Teoretic din sat.
- Ultimul discurs a fost ținut de Spartac Chilat, președintele Asociației „Pro-Cuhurești”. „Preluînd ștafeta de la generațiile profesorilor și părinților noștri, a spus vorbitorul, consider că sarcina noastră este de a consolida potențialul satelor care s-au dezvoltat sub acoperișul școlii din comuna Cuhureștii de Sus... În continuare nu ne rămîne decît să lansăm inițiativa: Dacă o școală a fost în stare să educe 50 de promoții, atunci cîte

ar putea face 50 de promoții pentru școala care i-a ridicat în lume?”. Asociația, împreună cu salonul „Snaige”, a oferit profesorilor pensionari cadouri.

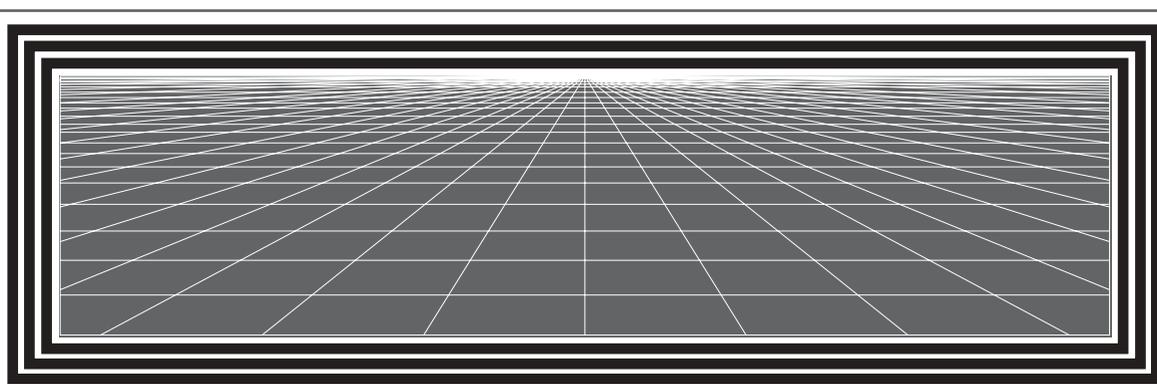
- Poezia „Îmi pare rău”, recitată de prof. Ludmila Olaru, a pus punctul acestei părți.
- Un chestionar, expediat în prealabil foștilor absolvenți, a animat seara. Printre întrebări au fost și următoarele:
  - Ești satisfăcut de specialitate și locul de muncă?
  - Ce profesie ți-ai alege dacă te-ai pomeni din nou tînăr absolvent al școlii?
  - Ai crescut un om? Ai sădit un pom? Ai ridicat o casă?
  - Ai găsit sensul vieții sau poate îl mai cauți?
  - Din tot avutul material și spiritual pe ce pui prețul cel mai înalt?

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

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

*Clădirea Școlii primare din Cuhureștii de Sus, construită în 1905, anii 1930*





## UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL



Tatiana **TAPALAGEA**

Centrul Orașenesc al Tinerilor Jurnaliști, mun. Chișinău

### Dezvoltarea afectivității la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate din Republica Moldova

#### *Abstract*

*Nowadays the temporary disintegrated families become the alternative form of family. There are many causes that lead to it: a difficult economic situation in our country, the indifference to the traditional values. Parents go abroad because they hope: so they will earn*

*more money and thanks of their family's health and happiness. But this way of solving financial problems has negative consequences for our children, for their social and psychological development.*

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

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

Viața afectivă joacă un rol important în tot ceea ce facem. În domeniul profesional, trebuie să ținem cont de ea, căci emoțiile sînt cele care vor determina, pe termen lung, satisfacția, starea de bine și împlinire la locul de muncă. Afectivitatea este procesul reglator ce reflectă relațiile dintre subiect și obiect sub forma unor trăiri subiective, rezultate din satisfacerea sau nesatisfacerea unor trebuințe.

Așadar, dacă motivația poate fi considerată „motorul” vieții noastre psihice, atunci afectivitatea constituie suportul energetic, „combustibilul”, rezonanța în subiect a stimulilor ce acționează din exterior sau din interior. În funcție de starea internă a individului la un moment dat, orice integrare provoacă trăiri afective diferite. De exemplu, vizita unei persoane te poate bucura atunci cînd ai nevoie de comunicare, dar și irita atunci cînd este mai puternică trebuința de odihnă.

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

M. I. Buianov înțelege prin noțiunea de separare nu numai despărțirea dureroasă a copilului de mamă, dar și orice întrerupere specifică între copil și ambianța socială. Separarea este rezultatul distrugerii legăturii reciproce, ea se reflectă atât asupra copilului, cît și asupra părinților. Dacă durează mult timp, separarea trece în izolare socială.

Încă în anul 1946 savantul englez Bowlby scria că separarea condiționează, în primul rînd, dezvoltarea etică și modelarea personalității copilului. Dacă mama demonstrează tandrețe, atenție, sensibilitate la trebuințele și interesele copilului, atunci la copil se formează un sentiment de încredere, securitate. Dacă însă mama nu este suficient de grijulie, e rece și peste măsură de severă,

copilul întâmpină dificultăți de adaptare, devenind exagerat de sensibil (E.O. Smirnova, 2003).

Separarea este foarte periculoasă pentru copii, în special când coincide cu vârsta preadolescență (A. E. Olișanovic, 1982).

După Arpad Rene Spitz (1887-1975), apariția depresiei în cazul separării depinde de modul de acceptare de către copil a înlocuirii mamei, de tipul de relații existente între ei pînă la despărțire. D.B. Elkonin și T.V. Dragunova (1967) au analizat conținutul psihologic al „sentimentului maturității” ca neoformațiune centrală a vârstei preadolescente și au evidențiat trei forme calitativ diferite de manifestare a acesteia. Cercetătorii au arătat că „preadolescenții intră în lumea celor maturi și învață valoarea ei prin diverse căi”. Diferite forme de maturitate dau direcții specifice în formarea montajelor morale (Bowly, 1969). După Ainsworth, atașamentul ca legătură emoțională a copilului cu mama îi cultivă nu numai sentimentul de securitate în fața lumii, dar exprimă și necesitatea lui internă de comunicare. În limitele atașamentului față de mamă, copilul își construiește primul model de relații interpersonale, întrucît fără el dezvoltarea psihică armonioasă este imposibilă. De aceea, atașamentul trebuie privit ca o neoformațiune importantă și necesară.

Cercetătorii acestei neoformațiuni au determinat patru tipuri de atașament: tipul sigur, care corespunde dezvoltării normale a copilului, două tipuri subnormative – agresiv-nelinistit (ambivalent), inhibitor-nelinistit – și dezorganizat, ce apare în cazul unor dereglări serioase în evoluție. Numeroase studii arată că atașamentul influențează dezvoltarea cognitivă, afectiv-emoțională, comunicativă și socială a personalității (I. Racu).

C. Horney (1993) presupune că suferințele traumatice în familie contribuie la formarea așa-numitului „fundament al îngrijorării”. În cazul dat, la copil se dezvoltă sentimentul propriei inconsistențe, neajutorării, abandonării, trădării, predispunere către pericol, deschidere către ofensă, decepție, invidie. În opinia autoarei, cu cît mai mult copilul ascunde nemulțumirea față de familia sa, cu atît mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, inoculîndu-și convingerea că lumea întreagă este periculoasă. Copilul pierde încrederea în puterile sale, în aprecierea altora, devine agresiv, înapt să se apere.

E. Erikson (1993) afirmă că trăsăturile copilului depind de relațiile lui cu părinții la diferite stadii de dezvoltare. La vârsta preadolescență, atunci cînd în fața acestuia stă problema de a înțelege rolurile sociale, se produce identificarea personalității. Preadolescentul neîncrezător, rușinos și nehotărît, cu facultăți reduse se confruntă cu dificultăți de identificare.

C.G Jung (1995) susține că rolul familiei în formarea personalității preadolescentului este esențial. După

părerea cercetătorului, problemele din viața părinților, atmosfera din familie, metodele de educare au o mare influență asupra stării lui psihologice, dezvoltării sistemului nervos, deoarece sînt aproape mereu „inițiatorii direcți ai nevrozei copilului sau componenții principali ai acesteia” (C. Jung, 1995, p.76).

Separarea îl afectează pe copil pentru o durată îndelungată de timp. Eul său suferă foarte mult. În asemenea situații – mai ales dacă preadolescentul se învinovățește de cele întîmplate în familie, poate fi ușor influențat de părerea celor din jur. S-a observat că pentru restaurarea respectului de sine, zdruncinat în rezultatul separării de părinți, și pentru învingerea stresului, ei, mai des decît semenii lor din familii cu nucleu puternic, recurg la consumul de alcool, droguri, tutun; sînt insuficient dezvoltați, labili, indiferenți, întâmpină dificultăți în adaptare.

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

Separarea duce inevitabil la schimbări radicale în funcționarea familiei, fapt ce se răsfrînge asupra calității vieții și personalității membrilor săi, în special asupra copiilor. Aceștia, de multe ori, sînt expuși riscurilor, abandonului școlar, traficului, violenței, vagabondajului. Pierderea celor mai apropiate ființe pentru ei înseamnă:

- pierderea mediului familial stabil;
- pierderea contactului cu alți membri ai familiei;
- pierderea atașamentului;
- pierderea dragostei și a sprijinului părintesc;
- pierderea siguranței zilei de mîine (I. Mitrofan, D. Buzducea, 2003).

Separarea temporară de părinți presupune un stres resimțit de copil ca o senzație de insecuritate ce dezvoltă anxietate, nevroze, agresivitate. Desigur, nu toți copiii sînt afectați în mod egal, unii depășesc stresul relativ ușor. Vulnerabilitatea lor depinde de factori genetici și psihosociali. Astfel, mulți dintre ei nu prezintă tulburări afective și comportamentale, în timp ce alții pot manifesta tulburări psihosomatice și psihotice sau depresie.

Depresia, scrie Spitz, se caracterizează prin intensificarea indiferenței, prin pierderea interesului față de anturaj. Avînd o relație emoțională intensă cu părinții, copilul suportă cu mult mai greu separarea decît unul ce are o relație superficială (M.I. Buianov, 1986).

Există diferențe individuale marcate de modul în care copilul acceptă separare, în funcție de vîrstă, sex, coeficientul de inteligență, temperament. Copiii cu un comportament dificil reacționează prin supradimensionarea

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

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

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

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

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

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

De menționat că prin atingerea fazei de acceptare nu

are loc tratarea „leziunii” sufletului. Copiii din această categorie:

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

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

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

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

Astfel, putem formula următoarele concluzii:

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

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Badea, E., *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 la 17-18 ani) cu aplicație la fișa școlară*, Editura Tehnică, București.
2. Bauman, L., Riche, R., *Adolescenții – o problemă, părinții – un necaz*, Editura Antet, București, 1995.
3. Ciofu, C., *Interacțiunea părinți-copii*, București, 1998.
4. Cornelius, H., Faire, S. *Știința rezolvării conflictelor*, Editura Știință și Tehnică, București, 1996.
5. Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
6. Giblin, L., *Arta dezvoltării relațiilor interumane*, Editura Curtea Veche, București, 2000.
7. Golu, P., *Fenomene și procese psihosociale*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
8. Mitrofan, N., *Agresivitatea*, în A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași, 1996.
9. Mitrofan, I., Buzducea D., *Experiența pierderii și a durerii la copil*, Editura Polirom, Iași, 2003.
10. Lambert, W., *Cross – cultural exploration of children's aggressive strategies//Determinants and origins of aggressive behavior*, Den Haag, 1974.
11. Păunescu, C., *Agresivitatea și condiția umană*, Editura Tehnică, București, 1994.
12. Prelici, V., *A educa înseamnă a iubi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
13. Neculau, A. (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iași, 1996.
14. Racu, I., *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare*, Chișinău, 1997.
15. Șchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vîrstelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
16. Șoitu, L., *Comunicarea și acțiunea*, Institutul European, Iași, 1997.
17. Șoitu, L., Hăvărneanu, C., *Agresivitatea în școală*, Editura Universității, Iași, 2001.

Recenziți:

dr. conf. Carolina PERJAN

dr. Larisa ȘAFRON

## Efectele emigrării: ce câștigăm și ce pierdem?

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

În prezent, există mai multe estimări cu referire la numărul migranților din Republica Moldova. Cercetările organismelor internaționale, sursele oficiale, precum și cele neoficiale, prezintă cifre care balansează între 300.000 și 1 milion. Un studiu recent al Organizației Internaționale

pentru Migrație relevă cifra de 567.000 [1], fiecare a patra gospodărie avînd un membru sau mai mulți plecați în străinătate.

Cei care pleacă în căutarea unui cîștig mai mare sau a unor oportunități mai bune sînt, în special, persoane tinere (70% au vîrsta pînă la 40 de ani) [*Idem*]. Majoritatea lor au un anumit nivel de educație (profesional, universitar) și numai 10% nu au nici o pregătire educațională [*Idem*].

În ceea ce privește legalitatea angajării în cîmpul muncii, doar 28% din respondenți au lucrat în baza unui contract individual de muncă, ceilalți (aproape 70%) aflîndu-se în ilegalitate [*Idem*].

În scopuri sintetice, vom face distincție între două grupe mari de efecte: *economice* și *sociale*, lăsînd efectele politice pentru o abordare ulterioară. La rîndul lor, aceste efecte pot fi pozitive sau negative, în funcție de impactul asupra comunității și modului ei de viață.

### Efecte economice

Un factor determinant al emigrării se referă la calitatea vieții migrantului. Aici se include: venitul, locul de muncă și perspectivele pe care le oferă acesta, nivelul de trai ș.a. Totodată, cîștigurile mari de peste hotare determină decizia de a pleca în alte state. La prima vedere, remitențele (banii și alte bunuri pe care migranții le trimit acasă) au un rol pozitiv, contribuind la ridicarea nivelului de trai al



familiei migrantului (achiziționarea mărfurilor de consum, procurarea de locuințe, investirea în educația copiilor, mai rar în afaceri). Pe termen lung însă remitențele produc efecte negative: susținerea artificială a valutei naționale, scăderea exporturilor și indecizia Guvernului de a implementa reforme economice structurale.

Un aspect negativ al emigrării este „exodul creierelor”, ce se caracterizează prin plecarea peste hotare a cadrelor înalt calificate. Astfel, statul care investește în educația acestora nu are de beneficiat. Deși în literatura de specialitate s-a încercat să se argumenteze că „pierderea” este compensată de sumele mari de bani trimise acasă, această legătură nu a fost demonstrată. Adesea, migrații optează pentru reîntregirea familiei, bucurându-se de o serie de avantaje în statul de destinație. Un fenomen și mai grav vizează persoanele care își pierd aceste calificări, angajându-se la munci nepotrivite formației lor. De asemenea, plecarea celor cu o anumită pregătire poate conduce la o insuficiență a personalului dintr-un anumit sector de pe piața muncii a statului de origine. Cifrele alarmante ne confirmă această situație: în anii 2000-2004, 36.000 de medici au părăsit sistemul de sănătate, iar 28.000 de cadre didactice au plecat din sistemul de învățământ [2]. Aproape 3/4 din cei care lucrează peste hotare au activat în medicină, învățământ, agricultură, construcții. Este, de asemenea, adevărat că după întoarcerea migraților, statele de origine pot beneficia de deprinderile dobândite peste hotare, însă date reale și confirmate despre acest fapt nu sînt încă disponibile.

#### Efecte sociale

Probabil, cel mai evident efect social al migrației, în special al celei ilegale, este traficul de ființe umane. Nu ne referim numai la traficul în scopul exploatații sexuale, dar și la traficul în scopul exploatații muncii forțate. Consecințele sînt devastatoare, atît pentru societate, cît și pentru persoana traficată, care poate fi marginalizată, rămînînd cu sechele. Reintegrarea ei în comunitate nu poate fi garantată în toate cazurile.

Un alt efect negativ este separarea familiilor, avîndu-se în vedere modificarea structurii, dinamicii și funcționalității acesteia. Ca suport al afirmațiilor poate fi invocată rata scăzută a nașterilor (unei femei din Moldova îi revine 1,7 nașteri), rata înaltă a divorțurilor și faptul că majoritatea emigraților sînt tineri la vîrsta fertilității. Un studiu al UNFPA arată că în cazul în care situația prezentă va persista, populația Republicii Moldova va scădea în următorii 50 de ani cu 20%.

Migrația afectează, de asemenea, copiii. În 2004, conform unor date de la Ministerul Educației, numărul copiilor ai căror ambii părinți erau plecați peste hotare constituia 23.000, iar al celor cu un singur părinte plecat în străinătate era mult mai mare.

Plecarea părinților este dictată de dorința de a le asigura copiilor un viitor mai bun. Cu toate acestea, riscurile la care sînt expuși copiii din respectiva categorie

sînt multiple, iar lipsa comunicării și afectivității părintești nu pot fi compensate cu nimic.

Analiza unor studii realizate în Moldova, cît și în România cu privire la această categorie de copii arată că ei sînt lăsați în grija bunicilor, a rudelor și chiar a fraților sau surorilor mai mari. Casele de copii sînt, de asemenea, o opțiune pentru părinții care nu pot conta pe ajutorul celor apropiați. În marea parte a cazurilor, părintele plecat este mama, iar acest lucru poate marca profund copilul căruia îi lipsește dragostea și îndrumarea maternă exact în perioada creșterii și formării. Studiul relevă că plecarea părinților este cel mai frecvent întîlnit în familiile ai căror copii au vîrste cuprinse între 13 și 17 ani.

Durata șederii constituie, în mediu, de la 1 la 3 ani. În cazul Moldovei, am putea presupune o ședere mai lungă, părinții aflați în statele Uniunii Europene așteptînd să-și legalizeze șederea. Studiul indică că, în cazul în care sînt plecați ambii părinți, timpul petrecut în străinătate crește, iar cu cît durata de ședere este mai mare, cu atît mai profunde sînt efectele.

Cel mai utilizat mod de comunicare dintre părinți și copii este cel telefonic, frecvența convorbirilor fiind săptămînală. Cu toate acestea, dragostea părintească și comunicarea cu cei dragi le lipsește cel mai mult copiilor.

În ceea ce privește efectele plecării părinților, studiul face distincția între următoarele:

1. creșterea nivelului de trai (familiile au o situație financiară mai bună decît anterior);
2. modificarea structurii familiale (separarea determină o ruptură la nivel familial și poate conduce la divorț);
3. schimbarea exercitării rolurilor (supraîncărcarea și inversarea de rol; rolul poate fi preluat de fratele sau sora mai mare care va neglija activitățile școlare);
4. schimb cultural (părinții se întorc cu o mentalitate nouă, fapt ce poate influența mediul familial);
5. apariția diverselor probleme ale copiilor.

Deși, pe plan material, plecarea părinților este justificată, lipsa de afecțiune și supraveghere pot determina o serie de riscuri. Principalele dificultăți identificate se referă la modul de relaționare cu colegii, la îndeplinirea sarcinilor școlare, la apariția unor probleme de disciplină, la scăderea rezultatelor la învățătură. Toate acestea pot cauza marginalizare, schimbarea anturajului de prieteni, deseori nefast pentru copil. De asemenea, copiii pot fugi de acasă, rămînînd pe străzi și devenind potențiale victime ale traficului. Conform datelor Ministerului de Interne, Republica Moldova constituie o sursă importantă de aprovizionare a minorelor pentru exploatare sexuală. Anual, în Rusia, sînt traficate în jur de 5000 de fete [3]. Copiii din orfelinate, la 16 ani, sînt obligați să părăsească instituția. Fără deprinderi speciale și fără suport din partea terților, ei ajung a fi un alt grup de risc.

Efectele negative ale migrației par a le întrece pe cele pozitive. Mediarea acestora este posibilă prin gestionarea

eficientă a fenomenului dat, prin includerea instituțiilor specializate, a societății civile, a organismelor internaționale care ar facilita cooperarea între state și a comunității academice. Stoparea migrației, prin impunerea de politici restrictive, nu este un răspuns. Crearea unor oportunități pentru atragerea migranților și a investițiilor în comunitatea locală, promovarea unei migrații circulatorii și crearea unui cadru instituțional și legal adecvat realității ar putea soluționa efectele negative ale fenomenului vizat.



Maria LUNGU

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

„Multe din lucrurile ce ne sînt necesare  
pot aștepta,  
numai nu *copilul*.  
Acum e timpul  
cînd se formează trupul și sufletul lui.  
Copilului nu i se poate spune:  
„Așteaptă pînă mîine!”  
Numele lui se cheamă *azi*”.

(Gabriela Mistrali)

Aceste cuvinte „pline” de sens sînt cunoscute de mulți dintre colegii noștri învățători, educatori, psihologi, asistenți sociali, părinți, de multă lume din comunitate, pentru care soarta copilului în realitatea noastră constituie o valoare.

Alteori aceste cuvinte nu ating, nu dezlănțuie „incomodități”, nu provoacă. De parcă unii ar avea „imunitate civică” la tot ce se întîmplă în jurul lor, o „paralizie” a atitudinii atît pentru prezent, cît și pentru viitorul în care vrem să trăim. Ne întrebăm: De ce? Indiferență? Necunoaștere? Neputința de a realiza ce este mai important? Copilul însă strigă în gura mare: „Mamă și tată, am nevoie să-mi fiți alături. Am nevoie de dragostea voastră. Renunț la ursulețul de pluș. Vreau să trăim ca o familie!”.

Actualmente, familia în Republica Moldova parcurge momente dificile. În ultimele decenii, această instituție, supusă unor schimbări care au implicat întreaga societate, a trăit profunde transformări condiționate de fenomene

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Moldova Remittance Study*, OIM Moldova, 2005.
2. *Republic of Moldova: Economic Policies for growth, employment and poverty reduction*, UNDP Moldova, 2005.
3. *Singur acasă*, Alternative Sociale, Iași, 2006.

Daniela GUȚU,  
Universitatea de Stat din Oradea

## Realitatea familiilor dezintegrate din Republica Moldova

deloc noi, dar care, în timp, au produs rezultate evidente. Sărăcia, instabilitatea economică, disfuncțiile societății sînt numai unele dintre dificultățile majore, dificultăți care au generat, la rîndul lor, fenomene de o amploare mult mai mare, inclusiv migrația. Drept urmare, avem la moment cupluri fără copii, familii monoparentale cu un singur copil, familii cu un singur părinte, familii reconstituite, familii dezmembrate etc., pe de o parte, și tot mai mulți copii lăsați în grija „cuiva” sau în propria lor grijă, copii instituționalizați, copii abandonati, pe de altă parte. O realitate dură care ne atenționează de ceva vreme.

La etapa actuală, în sprijinul copiilor ai căror părinți sînt plecați la muncă în străinătate vin structurile de stat, societatea civilă, administrația publică locală. Au fost întreprinși pași de reformare a sistemului de protecție a copilului, s-au elaborat mecanisme de susținere (îngrijire, ajutorare) a familiei, sînt derulate un șir de programe care prestează servicii în diverse sfere: protecția socială a copilului și familiei, servicii de resocializare și reintegrare familială, educație incluzivă, servicii psihosociale, informare și instruire. Există deja o experiență pozitivă în



Viorica COJOCARU

Centrul de zi "Speranța"

domeniu, deși statisticile aduc noi cifre. Fenomenul migrației se extinde, generând noi “victime”.

Familia, ai cărei membri sînt reuniți prin drepturi și obligații comune, are două funcții generale:

- asigurarea confortului prin satisfacerea nevoilor tuturor membrilor;
- creșterea și educarea copiilor.

Există numeroase clasificări și teoretizări ale nevoilor umane. Anume ele fundamentează motivația comportamentelor indivizilor. În cele ce urmează, ne vom referi la cauza de bază a plecării adulților la muncă peste hotare – satisfacerea nevoilor familiei și copiilor.

Printre cele mai cunoscute clasificări ale nevoilor umane se înscrie aceea făcută de A. Maslow – o structură piramidală cu cinci niveluri. Nevoile mediului imediat următor încep să se manifeste doar atunci cînd au fost satisfăcute nevoile dispuse într-un anumit nivel al piramidei. Autorul preciza: „Caracteristic tuturor motivelor umane este apariția unei tendințe superioare, odată ce acele inferioare au fost satisfăcute” [1, p. 289].

De asemenea, Maslow delimitează *nevoi de deficiență* (care apar în urma unor lipsuri: tipurile I-IV) și *nevoi de creștere sau dezvoltare* (tipul V), evidențiind principalele diferențe între ele:

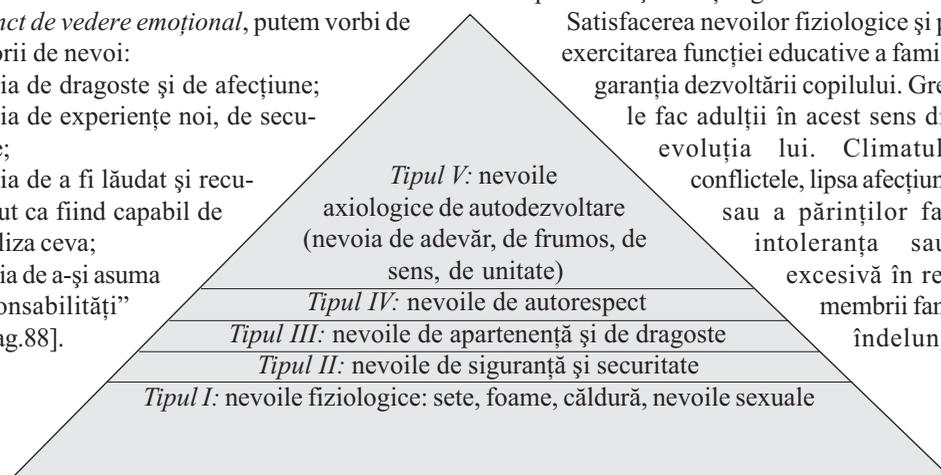
- indivizii sînt *dominați* de nevoile de deficiență, dar vor *căuta* satisfacerea celor de dezvoltare;
- satisfacerea nevoilor de deficiență este dependentă de cei din jur, în timp ce satisfacerea nevoilor de creștere depinde de autonomia individuală;
- nevoile de deficiență stau sub semnul *urgenței*, cele de dezvoltare – sub semnul *importanței*.

Copilul este cea mai prețioasă investiție în viitor, fapt ce nu minimalizează responsabilitatea noastră față de situația lui în prezent. Nevoile fiziologice ale copilului sînt cunoscute. Nu putem însă afirma același lucru cu referire la nevoile lui psihologice, care pot fi satisfăcute doar prin dragoste și cunoaștere. Dacă ele ar fi respectate, copiii ar deveni, într-o lume în schimbare, mai puternici, mai echilibrați emoțional, mai capabili și mai fericiți alături de ceilalți.

“Din punct de vedere emoțional, putem vorbi de patru categorii de nevoi:

1. nevoia de dragoste și de afecțiune;
2. nevoia de experiențe noi, de securitate;
3. nevoia de a fi lăudat și recunoscut ca fiind capabil de a realiza ceva;
4. nevoia de a-și asuma responsabilități”

[2, pag.88].



În satisfacerea nevoilor, copilul depinde, sub toate aspectele, de cei din jur, în special de mama. Calitatea mediului social și a interacțiunilor cu cei ce-l îngrijesc, precum și măsura în care ei vor ști să satisfacă trebuințele copilului (mai ales în primii ani de viață) vor determina personalitatea, starea de confort psihologic și eficiența lui psihosocială. În această ordine de idei, Bruce Perry (2002), cercetător american care a studiat efectele traumelor în perioada copilăriei, formulează următoarele nevoi pentru o dezvoltare sănătoasă a individului:

- *nevoia de continuitate* (să nu apară rupturi în viață: separări, moartea unei persoane semnificative pentru copil, distrugerea bruscă a ambientului etc.);
- *nevoia de predictibilitate* (să existe un orar de viață a familiei, a copilului în familie și o previzibilitate a ceea ce urmează să se desfășoare în viitorul imediat, dar și planuri pentru viitorul mai depărtat);
- nevoia de dragoste.

Copilul nu-și poate satisface nevoile fără referință la nevoile celorlalți. Nesatisfacerea sau satisfacerea într-o măsură mai mică devine periculoasă. În situația în care realizează că și ceilalți au nevoi ce se cer respectate, că nevoile tuturor sînt importante, copilul învață să-și stăpînească impulsul, să nu exteriorizeze sentimente deranjante pentru cei din jur, devine mai tolerant față de frustrările imediate, mai puțin dificil și mai matur în relațiile cu ceilalți.

O altă funcție esențială a familiei este creșterea și educarea copiilor. În familie se transmit valori morale și culturale, se inițiază formarea conștiinței civice, se însușesc modele de roluri sociale și norme de comportament, se dezvoltă personalitatea, spiritul de inițiativă și autonomie. Aici copilul învață să iubească, să se ajute pe sine, să accepte ajutorul celorlalți și să ofere ajutor la rîndu-i. Valoarea educației în familie se definește în funcție de pregătirea părinților de a educa, de abilitățile lor parentale și de înțelegerea acestei misiuni.

Satisfacerea nevoilor fiziologice și psihologice și exercitarea funcției educative a familiei constituie garanția dezvoltării copilului. Greșelile pe care le fac adulții în acest sens distorsionează evoluția lui. Climatul tensionat, conflictele, lipsa afecțiunii între părinți sau a părinților față de copii, intoleranța sau toleranța excesivă în relațiile dintre membrii familiei, absența îndelungată a unuia

sau a ambilor părinți, tutelarea și prelungirea forțată a statutului și rolului de copil reprezintă doar o parte din carențele mediului familial. Consecințele sînt grave și plătite atît de indivizi, cît și de societate în ansamblu.

Cu părere de rău, dificultățile de ordin social-economic ale țării direcționează familia spre satisfacerea preponderent a nevoilor fiziologice ale membrilor ei și neglijarea celor psihologice. Familia însă ar trebui să asigure satisfacerea bipolară a nevoilor tuturor membrilor, un cadru existențial decent, în funcție de resursele de care dispune, de mediul social.

În contextul celor expuse mai sus, am realizat un studiu de caz care reflectă istoria unei familii ce se confruntă cu anumite dificultăți.

#### STUDIU DE CAZ

**Obiectul studiului de caz** îl constituie familia P. din satul S. compusă din șase persoane: părinții și patru copii.

##### Descrierea familiei:

**Tatăl, domnul V., 46 de ani.** A lucrat șofer în parcul de mașini din sat care s-a desființat în 1994. Ulterior a avut mai multe angajări temporare: paznic la școala din localitate, agricultor, văcar, constructor. A încercat să dezvolte o afacere: să crească legume, dar totul a eșuat din cauza prețurilor mari la combustibil, lipsei pieței de desfacere, a taxelor și impozitelor mari. La moment îngrijește de gospodărie, încearcă „să mai scoată ceva” din bucata de pămînt pe care o are, uneori lucrează cu ziua la un proprietar din raion.

**Mama, doamna F., 42 de ani.** A lucrat educatoare timp de zece ani. În 1995 instituția preșcolară a fost închisă. Mult timp n-a avut de lucru. Apoi a încercat să aducă măr-furi din Turcia, dar „business-ul” n-a mers. În 2002 a plecat la muncă în Italia. Acasă încă nu s-a întors. Vorbește la telefon cu familia o dată la două luni. Susține că unica soluție de a-și întreține familia este să muncească în afara țării.

**T., fiica mai mare, 20 de ani.** A învățat numai zece clase. S-a căsătorit cu un tînăr din satul vecin. E mamă a doi copii: unul de doi ani, altul de un an. Soțul ei este plecat la Moscova de 11 luni pentru a cîștiga bani. Vor să facă cumetrii la copii și să repare casa bunicilor în care trăiesc.

**C., 19 ani, studentă la o instituție de învățămînt superior din republică.** A învățat la liceul din sat. Nu a vrut să-și continue studiile, dar mama a insistat. I-a trimis bani din Italia pentru achitarea contractului. Își dorește să termine mai repede facultatea și să meargă să lucreze undeva în străinătate. Posibil, împreună cu mama.

**S., 14 ani, elevă în clasa a VII-a.** Are multă treabă prin gospodărie: pregătește masa, face ordine prin casă, îngrijește de animale. Deseori merge la muncă în cîmp cu tata. Învăță mediu, are dificultăți la geometrie, fizică, biologie și istorie. Unele colegi rîd de felul cum se îmbracă. Băieții o ocolesc. Duminica nu iese din casă, îi place să

stea singură. Uneori plînge amar, dar să n-o observe nimeni.

**G., 12 ani, elev în clasa a V-a.** Nu prea stă pe acasă. Uneori dispare dimineața și apare tocmai seara. Îi place să petreacă timpul cu prietenii mai mari. De obicei, se întîlnesc pe stadionul de la marginea satului, în sala cu jocuri de noroc, sau lîngă barul vecinului. Nu-l interesează școala. Se plictisește. Deseori se bate cu colegii.

Relațiile în familie înainte de plecarea mamei:

- Soț-soție.** La început între ei a fost înțelegere. Doamna F. se ocupa de gospodărie și educația copiilor, domnul V. – de asigurarea materială a familiei. Dificultățile au început cînd au pierdut locurile de muncă. Totuși, au încercat să găsească surse de existență, dar aceasta nu le-a schimbat prea mult situația. Au decis ca mama să plece la muncă în Italia pentru a îmbunătăți situația materială a familiei și pentru a oferi copiilor posibilitatea de a face studii. Așa proceda toată lumea.
- Părinți -copii.** Domnul V. a fost preocupat mai mult de muncă. Parcă totul era bine: copiii învățau, ascultau de părinți. Doamna F. nu discuta cu soțul problemele copiilor, chiar și ascundea unele lucruri. Nu se prea înțelegea cu fiica mai mare, căreia nu-i plăcea să învețe. Era preocupată mai mult de relația cu prietenul ei, cu care se întîlnea pe ascuns, deoarece mama îi interzicea. Fiicele mai mari se certau uneori de la îmbrăcăminte, de la obligațiunile din familie. Cu cei mici era mai ușor. S. era liniștită, iubitoare, responsabilă, învăța bine. G. era adoratul casei. Asculta de mama. Cu tata petrecea puțin timp.
- Relația între frați.** Frații mai mici se înțelegeau bine, S. îl ajuta pe G. să-și facă temele. Împreună făceau și treburile prin gospodărie, se jucau. Cu surorile mai mari aveau o relație mai distanțată. Uneori se certau. Au observat că surorile aveau secrete față de părinți, chiar și față de mama, dar nu spuneau nimic, pentru că erau amenințați. De cîteva ori mama a lovit-o pe sora cea mare, dar ei nu s-au amestecat. Nu aveau voie.

Relațiile între membrii familiei după plecarea mamei:

- Soț-soție.** Timp de șase luni soții au comunicat mai des la telefon, practic săptămînal, apoi discuțiile au devenit tot mai rare. Doamna F. i-a adus un șir de învinuiri soțului: că nu se poate descurca cu copiii (ei au rezultate proaste la învățătură, băiatul fuge de la școală); că nu poate gestiona eficient banii trimiși acasă (dar pentru care ea muncește); că domnul V. consumă alcool și nu se ocupă de familie și gospodărie. La rîndul său, soțul și-a acuzat partenera de infidelitate conjugală.

- b) Mamă-copii. Doamna F. e supărată pe fiica mai mare că s-a căsătorit foarte devreme și nu a făcut studii. Este de acord că soțul ei trebuie să lucreze la Moscova, să câștige bani. Vrea să-și vadă nepoții, dar încă nu știe când o să revină în țară. Le expediază periodic pachete. Fiicei studente îi trimite bani separat, pentru ca domnul V. să nu-i cheltuiască pe băutură. O roagă pe C. să-l mai dea pe tata la brazdă. Fiicei mai mici S. îi cere socoteală pentru treburile din gospodărie, o ceartă pentru irosirea banilor, pentru că învață prost și nu are grijă de fratele mai mic. Cu mezinul vorbește blând la telefon, îi trimite bani de buzunar prin sora mai mare.
- c) Tată-copii. Domnul V. e speriat de relația sa cu copiii. Fetele mai mari strigă la el că nu este bun de nimic, că știe numai să bea, că au noroc de mama care câștigă ceva bani. Îi interzic să se amestece în viața lor. Demult nu a mai discutat cu ele ca un tată. Se liniștește cu gândul că deja sînt mari și se vor descurca. Cu fiica mai mică S. are o relație mai bună. Ea face toate treburile prin gospodărie, tace și lucrează. Mezinului nu-i poate spune nimic, pentru că acesta se plînge imediat mamei sau surorilor mai mari. O învățătoare i-a transmis că școlarii lui au probleme la învățătură, dar nu trece pe la școală. Fata a învățat prost și în clasele primare, nu este o noutate, mai mult nu poate. Băiatul însă a învățat bine, dar acum nu vrea. De când G. s-a îndrăjit la el cu o bițcă, l-a lăsat în pace.
- d) Relația între frați. Surorile mai mari se ceartă des de la bani: cui îi trimite mama mai mulți? Își aduc învinuiri reciproce precum că merg rar acasă, că nu reușesc să-l oprească pe tata în a consuma alcool, că gospodăria se duce de răpă, că sora mai mică nu menține curățenia. Mamei îi spun lucruri neadevărate una despre alta. Pentru S. venirea surorilor mai mari acasă este un adevărat chin, fiind învinuită că în casă e dezordine, că învață prost și face familia de rîs în sat, că nu-l controlează pe fratele mai mic. G. așteaptă de la sora mai mare banii trimiși de mama, cadouri de la sora C. Altceva nu-l interesează.

#### *Familia P. și comunitatea*

*Domnul L., primarul satului*. Nu cunoaște situația acestei familii. Oricum, tatăl este acasă și poartă responsabilitate pentru tot ce se întîmplă la ei.

*Domnul B., polițist*. Este preocupat de o spargere la magazinul din sat. Deține informații că G., mezinul familiei P., este implicat în acest caz, fapt pe care vrea să-l demonstreze.

*Doamna Z., sora doamnei F., mătușa copiilor*. Intră periodic pe la ei, controlează cum decurg lucrurile în gospodărie. A încercat să discute cu G. despre absențele

de la școală și reușită. Nu știe ce să facă cu băiatul. El nu o ascultă. O brutalizează.

*Doamna O., vecina familiei P.* Susține că se întîmplă lucruri triste în această familie. Domnul V. nu lucrează, bea mult. C. este robul casei, nu iese nicăieri, evită întîlnirile cu vecinii și semenii. G. hoinărește prin sat. O nepoată, care învață la facultate împreună cu C., i-a transmis că aceasta se ține numai de distracții, are multe restanțe, posibil va fi exmatriculată. O acuză pe doamna F. de faptul că și-a părăsit familia și nu se întoarce de atîta vreme.

*Doamna D., diriginta lui G.* Vorbește despre băiat cu îngrijorare: are multe absențe, fuge de la ore, are probleme la învățătură. Nu participă la activitățile din clasă, evită colegii, nu comunică cu ei. Este agresiv. Preferă prietenii de gașcă. A refuzat consilierea psihologului. Tatăl nu vine la ședințele pentru părinți. Cu mama nu a vorbit niciodată. La consiliul pedagogic s-a decis instituționalizarea lui G.

*Doamna N., diriginta S.* Este îngrijorată de situația fetei care lucrează mult în gospodărie. Deși are aptitudini, vine cu temele nepregătite. Nu are prieteni în grupul școlar. Evită orice discuție despre familie. Este timidă, retrasă, se izolează de colegi.

*Doamna E., proprietara barului din sat, mamă a doi copii*. O revoltă faptul că copiii din aceste familii îi influențează negativ pe feciorii ei. Respinge orice propunere de susținere a familiei P., motivînd că doamna F. câștigă bani buni în Italia, iar satul nu este dator să-i îngrijească odraslele.

#### ANALIZA STUDIULUI DE CAZ.

Studiul de caz scoate în evidență un șir de *probleme de ordin social și psihologic* cu care se confruntă familia P. din satul S.:

- a) *situația materială precară a familiei*. Acesta constituie, de fapt, motivul plecării doamnei F. la muncă în Italia. Atîta timp cît soții s-au descurcat financiar, au format o familie, au fost alături de copii. Momentul de declanșare a crizei l-a reprezentat pierderea locurilor stabile de lucru. Încercările de a schimba situația materială, păstrînd familia, au eșuat. Decizia a fost luată în favoarea plecării mamei la muncă.
- b) *modificarea structurii, rolurilor, dinamicii și funcționalității familiei*. Lipsa doamnei F. timp de patru ani a condus la o serie de schimbări în cadrul familiei care vizează:
  - statutul – de familie cu un singur părinte (cu tată prezent);
  - rolurile – domnul V. nu a reușit să devină pentru copii și tată, și mamă, dimpotrivă se observă o disfuncție a propriilor obligațiuni părintești. În pofida vîrstei și grație circumstanțelor, fiica cea mică S. a preluat rolul de mamă (responsabilitatea pentru fratele mai mic, menajul etc.);

- parcursul familiei indică o dinamică negativă – au apărut tot mai multe neînțelegeri între soți, părinți și copii, între frați;
- funcțiile – câștigul mamei nu a eliminat problema satisfacerii nevoilor materiale, dimpotrivă cheltuielile au devenit mai mari. Iar funcția de bază a familiei – creșterea și educația copiilor – a fost suspendată „pe jumătate”.

Evident este și faptul că fiica mai mare T. promovează modelul familial preluat de la părinți.

- c) *instituționalizarea lui G.* Un profesor de la liceul din sat este îngrijorat de situația școlară și comportamentul deviant al băiatului, pronunțându-se pentru plasarea lui temporară într-o școală-internat.
- d) *modificări de comportament.* La data plecării mamei copiii erau mai mici cu patru ani. Și atunci au existat probleme de comportament al copiilor (în special cu T.), a căror soluționare a depins mai mult de calitățile parentale ale mamei, tatăl implicându-se mai puțin. Dificultățile de comportament la moment se explică prin disfuncționalitatea mediului familial: lipsa mamei, tatăl consumă alcool. În consecință, la frații mai mici – instabilitate comportamentală, izolare de grup, violență în raport cu colegii, dificultăți în activitatea de învățare, anxietate, refuzul de a frecventa școala, inadaptare socială, carențe emoționale. La C. – probleme de carieră, lipsă de interes pentru studii, incapacitatea de a-și gestiona timpul liber, confuzie în stabilirea relațiilor cu semenii etc.
- e) *dificultăți de comunicare și relaționare.* G. comunică și construiește relații cu prietenii mai mari, de gașcă. În acest mediu se simte înțeles, acceptat, susținut, matur. Respinge categoric „învățăturile” tatălui, mătușii, învățătorilor. S. comunică foarte puțin, nu are prietene, stă mai mult singură. C. este confuză în stabilirea relațiilor cu semenii. Domnului V. îi lipsește comunicarea cu soția, raporturile cu copiii sînt tensionate și s-a retras.
- f) *privare afectivă.* Educația înseamnă dragoste, iar pentru copil dragostea semnifică prezența ambilor părinți, susținere, încurajare, securitate. Afectiunea pare să lipsească în familia P. Domnul V. o acuză pe soție de infidelitate conjugală. S. plînge des. Singurătatea părintelui desemnează singurătatea copilului.

## CONCLUZII

Atît datele statistice oficiale, cît și studiul de caz demonstrează repercusiunile migrației asupra institutului familiei și situației copilului în Republica Moldova sub aspect social și educațional. Nu este un caz nici pe departe unic, ci, mai curînd, un fapt în masă care impune anumite acțiuni din partea societății în remediarea situației existente:

1. Promovarea și implementarea la nivel de stat a unor politici de susținere a familiei prin crearea de locuri de muncă, facilitarea condițiilor de trai, dezvoltarea programelor sociale, punerea în funcțiune a unui cadru legislativ de securizare a copilului, susținerea și acordarea de înlesniri pentru familiile tinere. Este important să menționăm că intervențiile statului în acest sens sînt esențiale.
2. Lansarea unor programe pentru adulți ce ar presupune pregătirea părinților în a-și asuma responsabilitatea educativă care nu poate fi delegată altor instituții. Astfel se impune crearea unui spațiu educativ specific pentru familie (de ex., școli pentru părinți) sau prin promovarea cursurilor formative.
3. Dezvoltarea și eficientizarea serviciilor de asistență psihologică a familiei și copilului în instituțiile educative.
4. Promovarea de către instituțiile educative a unor strategii de colaborare activă și continuă cu familia, deoarece aceste instituții oferă terenul de întîlnire și de confruntare benefică pe care se construiește educația.
5. Crearea unui feedback constructiv între structurile statale, ONG-uri, APL, mass-media, implicate în procesul de promovare și implementare a politicilor sociale și educaționale care vizează institutul familiei și situația copilului în Republica Moldova.

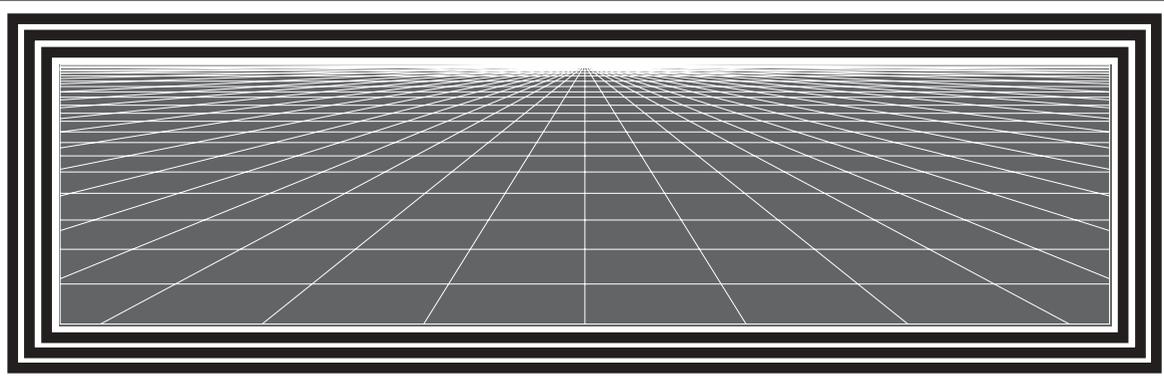
## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Psihologie școlară* (coord. A. Cosmovici, L. Iacob), Editura Polirom, Iași, 1998.
2. Muntean, A., *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași, 2006.

*Recenziți:*

dr. Lilia BOLOCAN

dr. conf. Tatiana COMENDANT



## EXERCITO, ERGO SUM



Simona PISOI

Școala nr. 22 "Mircea Eliade", or. Craiova

### Inteligențele multiple în reușita procesului de predare-învățare a limbilor străine

Un vechi proverb chinezesc rostea: *Spune-mi, dar s-ar putea să uit, Arată-mi, și cred că-mi voi aminti, Implică-mă, și sînt sigur că voi înțelege.*

Ca profesori deseori folosim expresia: "brînză bună în burduf de ciine", dorind să accentuăm faptul că elevul despre care vorbeam avea potențial, dar, din păcate, nu excela la teste, lua note mai mici decît speram. De ce oare? Simțeam că elevul nu era slab, dar nici "inteligent" nu era, căci nu corespundea standardului! În conformitate cu modul de măsurare a inteligenței în sistemul educativ tradițional, nu-ți poți da seama de potențialul elevului decît dacă cunoști coeficientul lui de inteligență, obținut în urma testelor speciale care examinează exclusiv aptitudinile lingvistice, matematice și logice ale unei persoane. Deși aceste aptitudini contribuie, într-adevăr, la succesul elevilor, ele nu sînt întotdeauna cel mai bun indicator al adevăratelor lor talente.

Ce e de făcut? Poate ar trebui să luăm în considerare teoria profesorului Howard Gardner de la Universitatea Harvard care, în lucrarea "Frames of mind" (1983), a redefinit inteligența ca "multiplă". Supoziția lui Gardner că ar exista diferite tipuri de inteligență ne-ar da posibilitate nouă, dascălilor, de a-i înțelege și pe elevii care "nu excelează", întrucît ne-am putea concentra pe ceea ce fac ei bine și nu pe ceea ce nu pot face. Cum privește Gardner implementarea efectivă a teoriei sale la clasă? El crede că profesorul trebuie să ia cu adevărat în

serios diferențele dintre elevi, fundamentale fiind interesul real față de copii, capacitatea adulților de a le înțelege punctele forte și dorința de a-i face să-și folosească la maximum potențialul. Prin înțelegerea teoriei inteligențelor multiple a lui Gardner profesorii îi pot ajuta pe elevi să învețe fără teama paralizantă de eșec și după puterea fiecăruia, să-și direcționeze și formeze stilul optim de învățare, prin perceperea și aprecierea punctelor "forte" și prin identificarea celor mai eficiente activități în stimularea învățării. M. A. Christison, în lucrarea "Teaching and learning languages through multiple intelligences" (1996), aplică teoria inteligențelor multiple în studiul limbilor străine, reliefînd importanța inteligențelor în felul cum ne organizăm și desfășurăm orele la aceste discipline.

Gardner este convins că oameni extraordinari se formează doar din elevi care au învățat ușor și cu plăcere. Teoria inteligențelor multiple ne ajută să ținem spre implicarea activă a tuturor elevilor din clasă. Dacă conștientizăm că oamenii au combinații diferite de inteligențe, care le influențează modul de a studia, căci inteligențele funcționează complex, realizăm că unele activități se potrivesc mai bine decît altele și pot fi un "succes" tocmai pentru că încurajează utilizarea mai multor inteligențe. De ce "Twenty Questions" le place multor elevi? Poate pentru că este nevoie de mai multe inteligențe pentru a duce activitatea la îndeplinire. În "Twenty Questions" elevii au prins pe spate numele unui obiect sau al unui animal. Toți văd cuvîntul, cu excepția celui ce îl poartă. Acesta îl poate afla plimbîndu-se printre colegi și punînd întrebări de tipul "yes/no". Elevii folosesc dintr-un foc inteligența lor lingvistică, spațială, interpersonală, kinestezică și logică.

Din punctul de vedere al teoriei inteligențelor multiple, activitățile folosite frecvent la ora de limbi moderne pot fi clasificate astfel:

**Inteligența Lingvistică** – lumea înțeleasă prin intermediul cuvintelor rostite și scrise

- Flashcards
- Scrierea poeziilor, poveștilor
- Crearea acronimurilor/mnemonicilor
- Crearea de întrebări/răspunsuri
- Crearea metaforelor și analogiilor
- Definierea/restructurarea termenilor
- Parafrazarea

**Inteligența Muzicală** – lumea înțeleasă prin ritmuri și melodii

- Muzica în timpul activităților
- Compunerea de melodii/cîntece
- Crearea “RAPS”/jingles/Jazz Chants
- Învățarea de cîntece

**Inteligența Spațială/Vizuală** – lumea înțeleasă prin intermediul vizualizării și orientării spațiale

- Postere
- Exerciții de imaginație
- Mind map-uri
- Reclame
- Alcătuirea de diagrame
- Folosirea mijloacelor audio-video

**Inteligența Matematică** – lumea înțeleasă prin cauze și efecte

- Rezolvarea de probleme
- Analiza
- Alcătuirea de liste
- Crearea de diagrame
- Definierea categoriilor
- Analogii matematice
- Definierea priorităților
- Puzzle-uri
- Prezentarea logică și secvențială a informației

**Inteligența Kinestezică** – lumea înțeleasă prin intermediul aspectelor concrete (prin fizicalitate)

- Jocuri pe echipe (Total Physical Response)
- Pasarea ca la baschet a întrebărilor și răspunsurilor
- Joc de rol dramatic

**Inteligența Interpersonală** – lumea înțeleasă prin ochii altora

- Schimburi de idei
- Jocuri de echipă
- Învățarea în grup/pe echipă
- Negocierea

- Împărtășirea ideilor
- Feedback-ul
- Studiile de caz în grup
- Jocul de rol
- Board games
- Brainstorming pe grupuri
- Problem solving pe grupuri
- Proiect colectiv

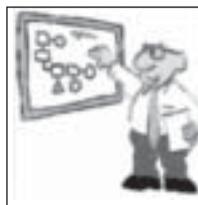
**Inteligența Intrapersonală** – lumea înțeleasă din propriul (deci, unicul) punct de vedere

- Reflecția
- Fixarea de obiective
- Autoanaliza
- Dezvoltarea de planuri de progres
- Exerciții de imaginație
- Jocuri fără contact direct
- Învățarea din greșeli
- Studiul individual
- Jurnalul

Cu toate că la noi în țară modelul dat a început să fie exploatat doar în ultimii ani, nu același lucru se poate spune despre țările din restul Europei, precum Franța, Germania, Olanda, unde întreg procesul educațional, indiferent de disciplină, este structurat și desfășurat prin relieful inteligențelor individuale ale elevului. Implementarea acestui model are deja o experiență îndelungată și în SUA, unde școlile și-au amenajat laboratoare proprii dotate special pentru realizarea orelor conform modelului lui Gardner. Abordarea învățării centrate pe elev reclamă remarcarea și exploatarea acestor inteligențe specifice fiecărui individ în parte. În acest fel, procesul instructiv-educativ este axat pe elev, care devine mai motivat și implicat.

În concluzie, profesorii care aplică teoria inteligențelor multiple în cadrul orelor înțeleg mai profund preferințele de învățare ale copiilor, fapt ce conduce la o mai mare implicare din partea elevilor, pentru că se simt încrezători în ei înșiși și în acele activități ce se potrivesc cu punctele lor forte, cu inteligențele lor. Ne-am convins că un mod uniform de a preda și evalua este nesatisfăcător (sîntem toți atît de diferiți) și merită să abordăm la clasă, fie chiar și numai pentru a varia puțin lecția, inteligențele multiple. Succesul unui astfel de demers îl vom remarca atît noi cît, mai ales, elevii.

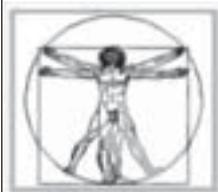
#### UN MODEL DE PREDARE A TIMPULUI TRECUT SIMPLU PRIN INTELIGENȚELE MULTIPLE



**Inteligența Lingvistică** Find the past tense of the following verbs: *blow, bring, buy, begin, have, catch, forget, throw, win, write, read, hide, get, cost, ride, drink, eat, think, drive, know,*

*sink, sing, ring, make, do, go, tell, sell, say, draw, lie, sit, fly, grow, put, bear, send, let, take, bend.*

B L E W N O W R O T E Q  
 E R R O D E E A S A I D  
 G B O R E A R N S A I R  
 A L O U D I H G E K S E  
 N C A U G H T V L O S W  
 T O G E G H A D R O V E  
 H S M N D H T H R T B L  
 O T A I P U T E T A E F  
 U S D H I D E O W E N T  
 G R E W L A Y E L E T K  
 H T F O S E N T A D I M  
 T A S A N K F O R G O T



**Inteligența Vizual-Spațială**  
 Find nine past irregular forms:

UILTEDEALTWASRBURN  
 TCOUGHTDROVEERAN



**Inteligența Kinesteziacă**

Celebrul joc *Ball Toss*: Elevii sînt aranjați în cerc și folosesc o minge: profesorul începe prin a spune un verb (regulat sau neregulat) și aruncă mingea către un alt elev care trebuie să

o prindă și să enunțe cele două forme (past și past participle). Ulterior elevul trebuie să aleagă un alt verb și să arunce mingea altui coleg ș.a.m.d. Cei care nu dau formele corecte ale verbelor ies din joc, la fel și cei care repetă verbul sau care nu prind mingea.



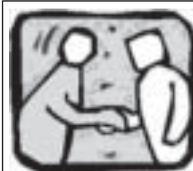
**Inteligența Muzicală** Listen to the song *Yesterday*- Beatles and fill-in the missing past forms  
 Yesterday, all my troubles  
 \_\_\_1\_\_\_ so far away  
 Now it looks as though  
 they're here to stay

Oh, I believe in yesterday  
 Suddenly, I'm not half the man I \_\_\_2\_\_\_ to be  
 There's a shadow hanging over me  
 Oh, yesterday \_\_\_3\_\_\_ suddenly {Refrain}  
 Why she \_\_\_4\_\_\_ to go  
 I don't know she wouldn't say  
 I \_\_\_5\_\_\_ something wrong,  
 now I long for yesterday  
 Yesterday, love \_\_\_6\_\_\_ such an easy game to play  
 Now I need a place to hide away  
 Oh, I believe in yesterday {Refrain}  
 Yesterday, love \_\_\_7\_\_\_ such an easy game to play  
 Now I need a place to hide away  
 Oh, I believe in yesterday Mm mm mm mm mm

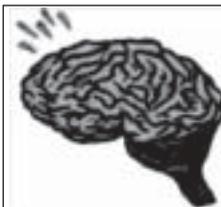


**Inteligența Logică-matematică** Sort the following irregular verbs according to their past and past participle forms and by splitting them into the following categories (1. cut-cut-cut; 2. build-built-built;

3. bring-brought-brought; 4. drink-drank-drunk; 5. choose-chose-chosen) VERBS: *beat, put, quit, set, feel, find, have, hear, keep, lose, make, meet, pay, read, sell, tell, sit, sleep, spend, stand, win, buy, fight, think, catch, teach, begin, ring, sing, swim, break, speak, wake, ride, rise, write, drive, eat, fall, give, take*



**Inteligența Interpersonală** In groups of 4-5 continue the following story : "It was a beautiful sunny day on the beach of the country we now know as Spain."



**Inteligența Intrapersonală**

Write a personal diary by using some of the following topics:  
**When**...were you happiest?, did you feel proud and why?, your friend was in trouble, what did you do? **Which**...

place did you enjoyed visiting and why? School teacher did you like most and why? **Who**... did you talk to when you had a problem?, was your favourite character/actor when you were a child?; helped you when you had aproblem? **Why**...were/weren't you honest with your parents/friends?

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Armstrong, T., *7 kinds of smart: identifying and developing your own intelligences*, New York: Plume Books (Penguin), 1993.
2. Armstrong, T., *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria, ASCD, 2001.
3. Christison, M.A., *Teaching and learning languages through multiple intelligences*. "TESOL Journal, 6" (1), 10-14, 1996.
4. Gardner, H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
5. Gardner, H., *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*, New York, Basic Books, 1999.
6. Larmat, J., *Genetica inteligentei*, Editura Științifică și Enciclopedică, Bucuresti, 1977.
7. Lazear, D., *Seven ways of knowing: teaching to the multiple intelligences*, Palatine, IL, Skylight Publishing, 1991.



Lilia GHERASIMOV

Liceul Teoretic "Mihail Kogălniceanu", mun. Chișinău

Trăim într-o epocă în care cea mai de preț avuție o reprezintă inteligența umană și creativitatea, pe care noi, profesorii, sîntem datori să le-o cultivăm elevilor. În sprijinul acestui deziderat vine articolul 5 al Legii Învățămîntului care stipulează: „Obiectivul educațional major al școlii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții” [5, p. 4].

#### 1. DOUĂ CATEGORII DE PUBLIC

Evaluarea se desfășoară pe tot parcursul instruirii – ca parte integrantă a acesteia – fiind aplicată de profesori în scop diagnostic și de apreciere a progresului școlar. O categorie de public – în special părinții – este interesată de următorul fapt: copiii să acumuleze cunoștințe și să posede capacitățile și abilitățile necesare pentru continuarea studiilor. În acest sens, am realizat un test cu elevii din clasa a III-a „A”, Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu”, propunîndu-le să răspundă la cîteva întrebări:

1. Cum vă simțiți atunci cînd sînteți evaluați?
2. Ce teste vă plac mai mult: la limba română sau la matematică? De ce?
3. Nota luată influențează relația voastră cu învățătorul? Argumentați.

Citind răspunsurile, am tras concluzia că elevii doresc să fie evaluați cît mai mult. Le place și evaluarea orală, și cea scrisă. Chiar se revoltă în cazul cînd nu sînt verificați și notați. Majoritatea preferă testele la ambele obiecte, dar au pus accent pe cele de la matematică. Așteaptă cu nerăbdare evaluarea în grup, în pereche prin folosirea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice.

Pentru a avea performanțe, elevul trebuie să beneficieze de o școală bună (ca instituție educativă), de condiții de învățare prielnice, de o atmosferă creativă. Acest lucru mă străduiesc să-l realizez cu elevii mei, fiind într-o permanentă căutare. Un proverb spune: *Cine caută, găsește!* De aceea, pentru a-mi facilita depistarea cauzelor unor nereușite școlare, la ședințele cu părinții le adresez întrebări la care-i rog să răspundă cu toată sinceritatea:

## Evaluarea școlară – convertirea performanței în succes

1. Îi place copilului dvs. la școală sau nu? Motivați răspunsul.
2. Cum se simte copilul dvs. cînd este evaluat? Ce obiecții/proponeri aveți la acest compartiment?
3. Ce teste îi plac mai mult: la limba română, la matematică sau la științe? Argumentați.
4. Influențează nota pe care o ia copilul dvs. asupra relației lui cu învățătorul? Argumentați.

M-a bucurat faptul că de multe ori răspunsurile părinților corespund cu cele ale copiilor.

Progresul școlar este ceea ce se așteaptă de la elevi, în termeni de achiziții, după o anumită perioadă de instruire. Elevilor trebuie să li se explice diferența dintre evaluarea învățării și evaluarea pentru învățare (De ce trebuie să înveți subiectul dacă acesta nu este în test?), întrucît deseori predomină „învățarea pentru testare” sau pentru notă.

Cultura evaluării se învață în egală măsură de către profesori și elevi, fiind una dintre sursele principale pentru diminuarea tensiunii din timpul testărilor.

#### 2. EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI EVALUAREA SUMATIVĂ

Evaluarea formativă este acea strategie de apreciere care facilitează și motivează studierea, evidențiază progresul unui elev sau, dimpotrivă, diagnostichează lacunele și obstacolele în învățare. Ea nu are ca scop principal sancționarea elevului prin notă, ci furnizarea feedback-ului necesar în vederea creșterii performanței școlare. În plus, evaluarea formativă trebuie să fie un proces continuu, permanent. Din această perspectivă, evaluarea sumativă are un obiectiv opus: se realizează la anumite intervale de timp – de obicei, după o perioadă consistentă de instruire – avînd un caracter de bilanț și încheindu-se cu acordare de note. Evaluarea formativă ar trebui percepută ca o terapie, ca un tratament necesar însănătoșirii pacientului, și nu ca o amenințare la sănătatea sa [1, p. 18].

#### 3. EFECTUL FEEDBACK-ULUI. EXPERIMENTUL

Ațiunile evaluative generează o gamă variată de informații privind rezultatele școlare. Feedback-ul reprezintă fluxul sistematic de informație dinspre activitățile evaluative către toți cei implicați în educație: profesori, elevi, părinți, factori de decizie. Acesta este important și absolut necesar, în primul rînd, pentru

profesori și elevi. Cadrul didactic primește sistematic date despre calitatea programului său de instruire. El îl poate continua sau modifica în funcție de rezultatele obținute, feedback-ul avînd rolul de reglare a activităților de predare [1, p. 32].

Din experiență proprie am observat că feedback-ul imediat și detaliat conduce la creșterea motivației elevului. De aceea:

- analizez erorile elevului;
- îi explic unde a greșit;
- îi demonstrez cum poate fi rezolvată corect sarcina.

La o oră opțională am realizat un experiment, împărțind clasa în trei grupuri. După verificarea testului am procedat astfel:

- primului grup i-am înmînat lucrările ce conțineau numai note, fără comentarii;
- celui de-al doilea grup i-am făcut comentarii generale și încurajări de genul „ați lucrat bine, continuați în același mod”;
- lucrările repartizate grupului al treilea au fost însoțite de comentarii specifice, amănunțite.

După o perioadă scurtă de timp, le-am propus elevilor un alt test. **Notele cele mai mari le-au obținut membrii grupului al treilea, cei care au beneficiat de comentarii detaliate.** Au urmat elevii din grupul al doilea, iar reprezentanții primului grup au luat cele mai mici note.

**Concluzie:** Să nu neglijăm ora destinată exercițiilor de recuperare după evaluarea sumativă și comentariile amănunțite pentru evaluările formative.

N. Gronlund clasifică testele de progres pentru domeniul specific astfel [2, p. 313]:

- a) *teste orientate spre conținut*, destinate să măsoare gradul de asimilare a unor conținuturi la anumite discipline: matematică, științe, limbi moderne etc.;
- b) *teste pentru evaluarea capacității de citire*, care apreciază, de obicei, vocabularul, înțelegerea unui text și viteza de citire;
- c) *teste diagnostice*, care scot în evidență dificultățile de învățare ale elevilor.

#### 4. METODE ȘI TEHNICI DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE

Evaluarea este unul dintre cele mai vulnerabile domenii ale învățămîntului; nu toți profesorii cunosc tehnicile moderne de apreciere, elaborează și aplică cele mai noi procedee de estimare a cunoștințelor.

Învățătorul nu este obligat să-i învețe pe elevi totul, ci să-i învețe ceea ce nu ar putea învăța singuri. Dezvoltarea activismului, independenței, inițiativei, creativității sînt cerințele vieții, care determină direcția de perfecționare a procesului de instruire și educație.

Zancov afirmă că formarea copiilor constă nu în

dezvoltarea capacităților lor native, dar, în mare măsură, este rezultatul lucrului sistematic, îndreptat spre un scop bine determinat. Sigur, deprinderea se formează în procesul exersării permanente, prin sarcini care presupun nu numai reproducerea materialului, dar și observarea, analiza și compararea. Sporirea eficacității procesului de gîndire la elevi este posibilă respectîndu-se anumite etape: stabilirea sarcinii, crearea motivației, producerea asocierilor, exersarea imaginației etc.

Modalitățile de motivare sînt diverse, însă practica a demonstrat că, dacă sarcina corespunde propriilor interese, atunci ea ne stimulează să învingem dificultățile în realizarea ei. Menținerea motivației contribuie la intensificarea treptată a complexității sarcinii. De la un succes la altul omul capătă încredere în sine și capacitatea de a înfrunta obstacolele.

Nu există o cheie cu care s-ar putea deschide toate ușile și nici o metodă care ar permite soluționarea tuturor problemelor. Se pot da doar unele sfaturi cu privire la modul de abordare a unei rezolvări. Nerezolvarea problemei sau rezolvarea ei după mai multe încercări se poate dovedi a fi mai utilă pentru formarea deprinderilor decît rezolvarea „dintr-o dată”.

Trebuie să obișnuim elevii să participe la discuții, să-i încurajăm să întrebă, să aibă o opinie, să-i ajute pe alții.

Itată cîteva tehnici moderne de învățare prin cooperare pentru dezvoltarea gîndirii critice pe care le practic la clasa a III-a:

##### 4.1. Gîndește-Perechi-Prezintă (GPP)

Această metodă presupune învățare prin cooperare, punîndu-i pe elevi să reflecteze asupra unui text și să-și ajute colegul la împărtășirea propriilor idei. Profesorul pregătește o întrebare, de obicei cu răspuns deschis, și roagă clasa să scrie un răspuns scurt. Apoi elevii, în perechi, analizînd rezultatul muncii lor, încearcă să ajungă la un răspuns ce ar incorpora amîndouă ideile. În final, profesorul le solicită să facă un scurt comentariu la ceea ce au discutat [7, p. 44].

GPP este o tehnică de participare la discuții și de formulare în pereche a unei atitudini. Ea poate fi utilizată de rînd cu alte tehnici de învățare, de exemplu, cu *brainstorming*-ul în perechi, care se aplică la etapele *evocare* sau *reflecție* [8, p. 49].

*Exemplu: Calcul și poezie*

Tema: Înmulțirea și împărțirea numerelor naturale mai mici decît 1000.

Subiectul: Înmulțirea fără trecere peste ordin a unui număr mai mic decît 10 cu un număr scris cu cel mult trei cifre.

Etapa lecției: *Reflecție*

Le propun elevilor să unească printr-o linie expresiile care au aceeași valoare numerică pentru a identifica autorul versurilor învățate recent la limba română.

$(50 - 26) : 8$ Eu nu sînt pasăre.	$3 \times 100 - 0$ Grigore Vieru
$40 \times 10 - 100$ Dragule, meleagule, Duiosul nostru cînt!	$62 : 2 - 28$ Dumitru Matcovschi
$30 : 3 + 100 \times 2$ Cine a văzut vreodată Cine a văzut...	$500 \times 2 - 200$ Iulian Filip
$40 \times (46 - 26)$ Dorule, izvorule, cum ți-s sărbătorile?	$20 \times 10 + 10$ Vasile Romanciuc

#### 4.2. Rezolvarea în lanț

**Forma organizațională de instruire:** învățarea prin cooperare în grupuri eterogene, de 4-6 elevi.

**Condiții de desfășurare:** formarea deprinderilor de a rezolva probleme-tip (în cazul cînd elevii sînt capabili să recunoască tipul problemei, sînt familiarizați cu algoritmul rezolutiv și și-au dezvoltat priceperile de aplicare a acestuia).

**Mijloace didactice:** fișe cu cîte o problemă de tipul respectiv. Seturile de fișe pentru toate grupurile de elevi sînt aceleași. Pe fișă se prezintă textul problemei și se separă prin linii orizontale pașii algoritmului rezolvat care urmează a fi aplicat în lanț. Dacă este necesar, se propun sugestii sau întrebări pentru fiecare pas al algoritmului. Se poate solicita elevilor să formuleze ei înșiși asemenea sugestii sau întrebări.

*Exemplu:*

Tema: Operații cu numere naturale de la 0 la 1000.

Subiectul: Probleme cu adunări și scăderi.

Fiecare grup are pe bancă fișa nr. 1.

##### Fișa nr. 1

Într-un parc cresc 214 brazi. Stejari sînt cu 100 mai mulți. Cîți pini cresc în parc, dacă în total sînt 714 copaci?  
Organizează datele problemei:

Rezolvare:

I elev:

1) Aflu .....

al II-lea elev:

2) Aflu .....

al III-lea elev:

3) Aflu .....

al IV-lea elev:

Verificare:

al V-lea elev:

Răspuns: .....

Verific frontal.

Această metodă o practic deseori la lecțiile de matematică. La prima încercare m-am confruntat cu mici dificultăți organizatorice. Însă la lecția următoare copiii au început să înțeleagă regulile de lucru și au activat cu plăcere. Am observat că prin intermediul respectivei metode elevii devin mai uniți, mai colegiali. Nimeni nu dorește să fie considerat „veriga slabă”; apare interesul de a calcula, de a rezolva.

În procesul rezolvării în lanț se activează capacitățile de calcul mental, deoarece fiecare elev verifică calculele colegilor de echipă.

#### 4.3. Secvențe contradictorii

Este o tehnică care exclude atitudinea pasivă, neimplicarea personală, indiferența față de procesul și succesul propriei formări.

Exemplu:

1) *Evocarea* în cadrul lecției „Înmulțirea cu 10 și cu 100” în *clasa a III-a* [6, p. 44]:

a) se prezintă 2 lanțuri (pe planșe sau pe tablă):

		$6 \times 10$		
		$6 \times 100$		

2) Se propune următorul exercițiu:

a)  $245 - 25 : 5 + (10 - 7) \times 3 + 38 + 0 =$

Fișele:  $25:5$ ;  $3 \times 3$ ;  $10-7$ ;  $249+38$ ;  $240+9$ ;  $287+0$ .

b)  $14 : 2 + 48 : 8 - (66 - 24 : 4) : 10 =$

Fișele:  $24:4$ ;  $66-6$ ;  $60:10$ ;  $48:8$ ;  $7+6$ ;  $13-6$ .

		$245-5$		
		$14:2$		

Realizarea la clasă a tehnicii *secvențe contradictorii* solicită un efort suplimentar din partea profesorului: proiectarea minuțioasă, pregătirea materialului demonstrativ și distributiv etc. Rezultatele merită din plin acest efort. Elevii sînt puși în situația de acțiune pe toate dimensiunile:

- **mental:** pentru a-și aminti, a corela și structura informațiile;
- **verbal:** pentru a construi și formula raționamente, argumente în cadrul discuțiilor de grup;
- **concret:** pentru a manipula cu fișele distribuite, construind și făcînd perceptibilă, vizibilă structura inițială de cunoștințe pe care profesorul a proiectat să o reactualizeze în cadrul *evocării*.

#### 5. JOCUL DIDACTIC

Copilul, personalitate complexă, trebuie antrenat pe deplin în procesul pedagogic, cu toate aspirațiile lui. Învățătura va deveni pentru el interesantă numai dacă va fi dirijată de pe pozițiile lui, oferindu-i-se posibilitatea să-și manifeste dorința de dezvoltare, spiritul de

independență, autoafirmare și formare morală. Sub acest aspect, jocul didactic este o metodă adecvată instruirii matematice primare.

Jocul didactic, prin caracterul său atractiv, prin dinamismul său, prin stimularea interesului și competitivității, contribuie atât la consolidarea capacităților specifice matematice, cât și la însușirea unor concepte și noțiuni noi. Totodată, prin activitățile de joc este favorizat și procesul de evaluare dinamică.

#### Jocul „Cine urcă mai repede scara?”

*Obiective:* Dezvoltarea deprinderilor de calcul mental.

Fiecare pereche de colegi de bancă primește o fișă ce conține o scară cu exerciții. Fiecare elev rezolvă exercițiile urcând scara dintr-o singură parte. Primul care ajunge la steag, scrie pe el cea dintâi literă a numelui său. Dacă exercițiile sînt rezolvate corect, el este învingătorul (*vezi figura de mai jos*).

#### CONCLUZII

Orientîndu-mă după preferințele și necesitățile elevilor mei, am selectat din literatura de specialitate metodele și tehnicile didactice adecvate, adaptîndu-le și modificîndu-le pe parcurs. De asemenea, am creat unele aplicații originale pentru dezvoltarea capacităților de calcul mental destinate elevilor claselor a III-a. Acestea se centrează pe implicarea activă în procesul formării personale, pe favorizarea motivației pentru învățare, pe reflectarea intereselor și predilecțiilor lor. Am pus accent pe activități de joc didactic, prin intermediul cărora copiii se angajează în concursuri, fac observări și descoperiri, care stimulează corectitudinea, rapiditatea și raționalitatea calculului mental.

Tehnicile de învățare prin cooperare în perechi și echipe dezvoltă empatia și toleranța față de comportamentul cognitiv al colegilor, plăcerea de a învăța de la ei, spiritul de ajutor reciproc. Printre tehnicile care au trezit cel mai viu interes se înscriu: *rezolvarea în lanț, cubul, secvențe contradictorii, analiza trăsăturilor semantice etc.*

Am recurs la calculul mental la diferite etape ale lecției în vederea atingerii obiectivelor preconizate prin diverse metode de învățare de tip euristic. Cel mai des am utilizat „cuplul” *problematizare și descoperire*, cu impact deosebit asupra activizării elevilor.

Prin aceste activități am reușit să conferim (împreună cu elevii) o nuanță atractivă calculului mental, anihilînd plictiseala. Treptat, copiii au început să efectueze mai ușor calcule mentale, au redus numărul tentativelor de a utiliza calculatoare de buzunar, au devenit mai ingenioși. Am remarcat o anumită mîndrie atunci cînd reușeau să

calculeze cu ușurință în minte. Prin aceasta a sporit încrederea elevilor în forțele proprii, a fost facilitată atingerea întregului spectru de obiective curriculare la matematică. Totodată, un rezultat notabil al acestor eforturi l-a constituit și succesul la olimpiada municipală la matematică obținut de eleva Vlada Hîncu (cl. a III-a) care s-a plasat pe locul III.

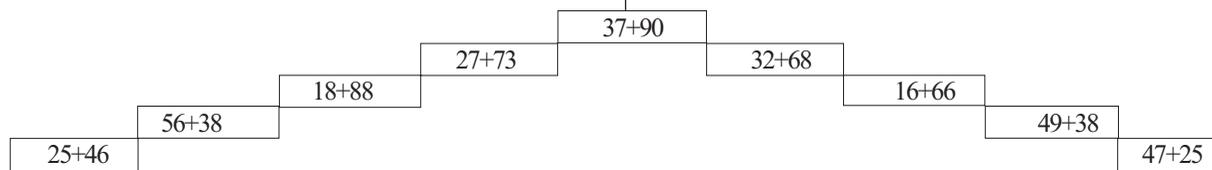
În lumina rezultatelor cercetării efectuate aș putea recomanda colegilor de breaslă:

- să aplice în predarea-învățarea procedeele de calcul mental strategii didactice de problematizare și descoperire;
- să organizeze procesul de calcul mental în baza jocurilor didactice, fiindcă această metodă are valențe instructive și educaționale sporite anume la treapta primară;
- să utilizeze tehnici moderne de învățare prin cooperare în cadrul dezvoltării capacităților de calcul mental, deoarece prin aceasta elevii învață unii de la alții și învață a învăța.

Soluțiile metodologice analizate, verificate prin practica personală, pot fi implementate cu succes în al treilea an de studiu, eventual cu modificări și adaptări adecvate specificului fiecărei clase de elevi. În aceeași cheie poate fi abordat procesul dezvoltării capacităților de calcul mental la elevii celorlalte clase ale treptei primare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stoica, A., *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, Editura Humanitas Educațional, București, 2003.
2. Gronlund, N., *Măsura și evaluarea în instruire*, 1981.
3. Vogler, J., *Evaluarea în învățămîntul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași, 2000.
4. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control*, Editura Aramis, București, 2001.
5. *Legea Învățămîntului a Republicii Moldova nr. 547 din 21.07.95.*
6. Singer, M., Ursu, L., Răileanu, A., *Matematică*, manual pentru clasa a III-a, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2003.
7. Temple, Ch., Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice*, Ghidul II, Chișinău, 2002.
8. Temple, Ch., Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., *Inițiere în metodologia. Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, ghidul I, Chișinău, 2001.





Aurica ŞRAM

Liceul Teoretic "G. Călinescu", mun. Chişinău

*„Metoda de învăţare e modalitatea de concepere și programare a acțiunii didactice, subordonată scopurilor și obiectivelor de instruire, calea de acces spre o instruire eficientă”.*

(E. Macavei)

Copilăria ne este dată pentru a exersa în vederea adaptării la problemele vieții. Astfel, înainte de a fi un personaj cu funcție socială precisă, copilul este un personaj al jocului.

Existența sa este esențialmente joc sau, vorba poetului: „Copilul râde: bucuria și înțelepciunea mea este jocul”. Neavînd rol social sau, după G. Liiceanu, avînd „rolul de a lua roluri”, elevul este „singura ființă în care distincția între „a fi” și „a reprezenta” se pierde în lumea unică a jocului”.

Idealul educațional al școlii contemporane vizează formarea personalității creative, cu spirit de inițiativă, care să anticipeze viitorul, să transforme prezentul, să descopere și să rezolve problemele împreună cu ceilalți. Pentru a ajunge la un asemenea ideal este necesar să stabilim relații de colaborare între elevi și profesori. Vom reuși să construim astfel de relații și să-i motivăm pe elevi pentru studierea limbii și literaturii române, dacă vom utiliza la lecții, pe lîngă multiple strategii de predare-învățare-evaluare, jocul didactic.

În ultimii ani mă preocupă mult problema folosirii jocului didactic la lecțiile de limba și literatura română. De ce? Explicația este simplă: jocul angajează întreaga personalitate a elevului, constituind un adevărat mijloc de evidențiere a capacităților lui creatoare. Profesorul, „promotor” al creativității, trebuie să poată organiza și dirija acest proces astfel încît să deschidă nenumărate pîrtii pe care imaginația elevilor să alunece în voie.

Metodele active de învățare contribuie la dezvoltarea și desăvîrșirea elevului. Punînd accent pe astfel de metode, profesorul de limba română îl va învăța să învețe, să obțină singur cunoștințe. Pe parcursul activității în școală, m-au frămîntat mai multe întrebări: cum să-i fac pe elevi să îndrăgească lecțiile de limba

## Jocul didactic – un mijloc eficient de stimulare a interesului față de studierea limbii și literaturii române

română, să rămînă încîntați de „șiragul de piatră rară”, cum să-i inițiez în elaborarea diferitelor tipuri de relații orale și scrise?

La lecții aplic o gamă variată de metode și procedee oferite de didactica modernă: comunicarea, conversația, analiza, demonstrația, observarea, descoperirea, studiul de caz, brainstorming-ul, Sinectica, Delphi, Philips, conferința și, nu în ultimul rînd, jocul didactic. Folosirea lor trebuie să fie determinată de realizarea unei instruirii active, eu, profesorul, îndeplinind rolul unui ghid competent și abil, care să pună discipolii în situații concrete de învățare.

Experiența mi-a demonstrat că jocurile didactice sînt acceptate atît în clasele gimnaziale, cît și în cele liceale, stimulîndu-i pe elevi, sporindu-le performanțele și încrederea în capacitățile proprii, insufîndu-le siguranță, deblocînd astfel potențialul lor creator. Înainte de a le practica, am considerat necesar ca elevii să distingă între *joacă* și *joc*. De aceea, le-am explicat că joaca e o succesiune de roluri nelegate între ele, în timp ce asumarea unui rol în cadrul jocului implică responsabilitate. Orice joc presupune respectarea anumitor condiții și reguli:

- să ne jucăm în așa fel încît să ne fie interesant tuturor;
- să nu consideri că cele mai bune și originale roluri îți aparțin doar ție;
- dacă pierzi, nu te descuraja;
- dacă știi vreun joc, învață-i și pe alții.

Profesorul poate participa la joc cu grad diferit de implicare:

- nu participă, ci numai organizează și conduce jocul;
- nu participă, dar dirijează jocul prin intermediul elevilor;





- participă în calitate de arbitru sau îndrumător;
- participă nemijlocit la joc.

Am clasificat jocurile pe care le practic la lecțiile de limba și literatura română în următoarele categorii: literale, lexicale, imitative, rebusistice și jocuri ale figurilor retorice.

Luate în ansamblu, jocurile didactice au scopul de a dezvolta gândirea logică, auzul fonematic, capacitatea de a percepe frumusețea și armonia limbii române, capacitatea de exprimare prin utilizarea unor expresii artistice, deprinderea de a pune întrebări și de a da răspunsuri complete, de a respecta pauzele în vorbire, intonațiile, intensitatea și ritmul vocii corespunzător conținutului celor enunțate.

Jocurile literale descrise mai jos, utilizate, în special, la ciclul gimnazial, presupun „inițiativa literei”. Agreeabile, „de antrenament”, ele ne trimit la un fel de geneză a limbajului, oferind elevilor bucuria de „a gusta” cuvântul în toată complexitatea sa fonetico-semantică.

La recapitularea inițială sau finală a unei părți de vorbire (cl. V-VII) deseori recur la „Litera în ambalaj”, care constă în a găsi cât mai multe cuvinte cu fiecare literă a cuvântului dat:

	prăsad	ram	oglină	număr	umăr	măr	elefant	
pat	<b>p</b>	<b>r</b>	<b>o</b>	<b>n</b>	<b>u</b>	<b>m</b>	<b>e</b>	elev
	prună	robinet	om	noțiune	urs	munte	enigmă	

Un alt joc literal, indicat mai ales la etapa captării atenției elevilor, înainte de lansarea obiectivelor operaționale sau de anunțarea temei, este „Labirintul”: elevii numesc un șir de cuvinte ce încep cu ultima literă a cuvântului din față:

*Verb – bunic – castel – luntre – etaj – joc – curcubeu – ulcior – ritm – mugur etc.*

La studierea paronimelor e binevenit jocul literal „Zeppa”, care constă în introducerea într-un cuvânt a uneia sau a mai multor litere ori silabe, pentru a obține un cuvânt nou, cu înțeles diferit de al celui propus inițial:

*interesat – interesant*

*carte – carate*

*camion – campion etc.*

Practic frecvent cu elevii (inclusiv cu cei din ciclul liceal) jocul lexical „Tabu”, al cărui obiectiv presupune dezvoltarea exprimării orale. Algoritmul acestuia este următorul: profesorul înscrie din timp pe fișe (în funcție de numărul participanților) câte un cuvânt, iar în dreptul lui – cuvinte ce-l determină. Elevul ia fișa, citește în gând conținutul ei (are la dispoziție un minut), apoi (fără a utiliza cuvântul din fișă și determinativele acestuia), ajută colegii verbal și nonverbal să-l ghicească.

*A ascunde – a camufla, a piti*

Elevul va da următoarea explicație: a pune ceva la un loc necunoscut.

*Copilărie – vîrstă fragedă, amintire*

Elevul va face următoarea precizare: *Ion Creangă a vorbit despre ea cu multă pasiune.*

*Baltag – topor, tăiș*

Pentru acest exemplu elevul va propune explicația: „un lucru ce a devenit armă pentru pedepsirea ucigașului în unul din romanele lui M. Sadoveanu”.

Un alt joc lexical – „De-a balonul” – îi obișnuiește pe elevi cu prezentarea orală a textelor elaborate. Un elev ține în mână balonul și lansează primul enunț al unei povestiri sau povești, al unei caracterizări sau descrieri. Ulterior, aruncă balonul unui coleg care continuă gândul emis. Apoi balonul este transmis următorului participant. La un moment dat, jocul este oprit, elevii continuând să dezvolte în scris, individual, subiectul început.

*E1: E toamnă. E2: Frunza ruginie cade. E3: Pădurea-și schimbă veșmintul. E4...*

„Cine-i mai ager”. Acest joc lexical presupune împărțirea clasei în 3-4 echipe a câte 6-8 membri. La semnalul profesorului, elevii „aleargă” la tablă (în ordinea numerelor primite) și scriu un cuvânt semnificativ (poate fi însoțit de cuvinte ne semnificative) alături de cel propus. Învinge echipa care alege cuvintele astfel ca să obțină o propoziție sau o frază. De exemplu: pe tablă a fost scris cuvântul „frunzele”.

*Echipe I:* Frunzele cad de pe copacii triști și disperați din parcul vechi și pustiu.

*Echipe II:* Frunzele sînt triste și necăjite, bătute de bruma necruțătoare a toamnei.

*Echipe III:* Frunzele aurii îngîndurate și supărate se despart de castanul bătrîn din curte.

Acest joc creativ stimulează întreaga clasă, inclusiv pe elevii pasivi.

În cadrul jocurilor lexicale elevii substituie, asociază, combină fără teama de a fi caraghioși, deoarece plăcerea verbală devine coplesitoare.

La studierea figurilor de stil sînt pertinente „Jocul epitetelor”, „Jocul comparațiilor”, „Jocul personificărilor”. Aceste jocuri-competiție au drept scop ca elevii să compună cît mai multe figuri de stil sau să le selecteze din operele studiate.

Am observat că în urma utilizării acestor jocuri elevii (chiar cei din cl. a VI-a) produc personificări la tot pasul. Totul capătă viață în ochii lor. Totul este viu. Propunîndu-le exerciții de felul: „Animați ... atribuindu-i un anumit gest”, elevii clasei a VI-a au elaborat următoarele variante:

„S-o fi rătăcit prin pădure copilăria”, „Maestrul Păianjen m-a învățat să țes pînze de cuvinte”, „Cărțile ardeau de nerăbdare să povestească...”.

Jocurile imitative (role playing), numite și „joc de rol”, trezesc discuții aprinse printre elevi și îi fac participanți activi ai procesului de instruire. Elevii se „dedau” rolurilor cu mare responsabilitate; ei nu „joacă joaca”, ci „joacă jocul”, devenind adevărați avocați, ziariști, scriitori, personaje ale operelor literare.

„Interviul” este un joc imitativ pe care-l folosesc la studierea unui text artistic. Elevii – ziariști, scriitori, critici literari, cititori... – alcătuiesc și pun întrebări, răspund la ele. „Procesul penal”, „Conferința” fac parte din aceeași categorie și pot fi aplicate la lecțiile de recapitulare și sistematizare în toate clasele. Experiența mi-a demonstrat că jocul imitativ deschide orizonturi noi elevilor, îi face să cerceteze, să mediteze, să-și dezvolte imaginația, logica etc.

Un alt tip, jocurile rebusistice, sînt interesante prin natura lor de joc al minții, al memoriei, al gîndirii, al imaginației. Rebusurile conferă lecției elemente de surpriză; sînt mai eficiente în momentele de retenție și transfer al cunoștințelor la orele de asimilare a noilor informații, date, dar mai cu seamă la cele de recapitulare.

Alcătuirea integramei la teme concrete le produce elevilor o deosebită satisfacție. Bunăoară, studiind romanul „Enigma Otiliei” de G. Călinescu, elevii au compus (lucrînd în grup) următoarea integramă (pe verticală veți obține numele personajului principal al romanului):

- 1) „zgîrcitul maniac”
- 2) „inteligent și abil peste orice prevederi”
- 3) „omul cu aspirații superioare”

- 4) „rafinat și generos”
- 5) tipul „fetei bătrîne”
- 6) „ambicioasă și veninoasă”.

(pe verticală elevii obțin numele OTILIA)

		C	O	s	t	a	c	h	e	
		S	t	ă	n	i	c	ă		
	F	e	l	i	x					
P	a	s	c	a	l	o	p	o	l	
	A	u	r	i	c	a				
		A	g	l	a	e				

Aplicarea jocurilor didactice în procesul instruirii contribuie la realizarea obiectivelor formativ-educative. Sînt convinsă și pot confirma că prin utilizarea lor se dezvoltă spiritul de inițiativă și de independență al elevilor, precum și cel de lucru în grup, de cooperare; spiritul creativ și de observație; atenția, disciplina în desfășurarea unei activități; se formează deprinderi de a executa sarcinile corect și rapid.

Pe parcursul anilor am constatat valoarea practică a jocului didactic: în procesul desfășurării lui elevul are posibilitatea să-și demonstreze cunoștințele, deprinderile și priceperile formate la mai multe lecții. Pentru mine, ca profesor, această metodă de instruire devine un mijloc eficient de verificare a gradului de însușire a materiei de studiu de către elevi.

A implementa la lecții jocul didactic nu înseamnă a te dezice de alte metode interactive. Voi căuta și în continuare noi oportunități de a le îmbina eficient în scopul realizării obiectivelor curriculare, ținînd cont de necesitatea valorizării maxime a personalității elevilor.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Clegg, B., Birch, P., *Creativitatea*, Editura Polirom, Iași, 2003.
2. Dulamă, E. M., *Strategii didactice*, Editura Colesseum, Cluj-Napoca, 2000.
3. Iachim, I., *Receptarea și crearea operelor epice în școală*, Editura Epigraf, Chișinău, 2001.
4. Macavei, E., *Pedagogie*, Editura Didactica pedagogică, București, 1997.
5. Pintilie, E., Vișcu, T., *Jocuri didactice*, București, 1994.

Recenziți:

dr. conf. Ana GHILAȘ

dr. conf. Victoria FONARI



Claudia NEDELEA

Liceul Teoretic "Gh. Asachi", mun. Chişinău

## Argumentul ca forță de convingere

### Abstract

*The argumentation, beyond the theories where it appeared since antiquity till nowadays, is a part of our daily life and it is present in the environment where we display our own destinies, like: radio, television, newspapers, people surrounding us, social, political and educational actors. They suggest us different arguments, reasonings, speeches.*

*The method of persuasion is important due to the fact that it makes another person adopt a certain behaviour as a result of verbal exchange.*

*The creation of persuasions to interlocutor results in a change of his visions, attitudes and behaviour according to the opponent's suggested and desired way.*

*The practice of the suggested tests will help pupils build the argument according to a correct structure. A good argumentation built deductively has as a method a valid reasoning and it comes out from true arguments.*

*Such activities can also be practiced at other subjects, where the argumentation is used as a method of acknowledgement of the theory in a concrete situation.*

*Nowadays, when the attention is focused upon the public speeches' impact on an audience a prior adequate preparation is really important.*

*"Orice argumentare vizează adeziunea spiritelor și, chiar prin acest fapt, presupune existența unui contact intelectual".*

(A. Marga)

Educația presupune un ansamblu de influențe, de acțiuni deliberate sau nu, explicite ori implicite, sistematice ori nesistematice care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea personalității. Una dintre ele, convingerea, se realizează prin intermediul comunicării didactice și are un rol fundamental, fiind prevăzută la toate nivelurile de școlaritate și la toate disciplinele de învățământ ca un obiectiv prioritar al educației. O personalitate bine construită, bine modelată este aceea care posedă convingeri puternice și pozitive, în raport cu idealurile individuale și comunitare, și care acționează în spiritul lor.

A convinge este una din multiplele tehnici de influență prin care o persoană determină o altă persoană să adopte un anumit comportament.

La lecțiile de istorie, în cadrul studierii anumitor teme ce implică valorizări, luări de poziție, atitudini, apar divergențe, controverse, dezacorduri (mai mult sau mai puțin intense) între ceea ce spune profesorul și ceea ce crede elevul cu privire la subiectul în discuție. De exemplu, dacă profesorul susține teza: „Evenimentele nasc personalități”, iar elevul crede, dimpotrivă, că „Personalitățile determină evenimentele” în conștiința celui educat se iscă, prin intermediul comunicării didactice, un conflict de opinie.

Conflictele de opinie sînt caracteristice tuturor domeniilor comunicării. Politicianul de la putere este într-un permanent conflict de opinie cu cel din opoziție; într-o acțiune juridică reprezentantul acuzării este în conflict de opinie cu cel al apărării. Este importantă soluționarea rațională a conflictului, pe baza argumentelor. Sarcina „argumentații” este propusă elevilor practic la toate disciplinele, chiar din primele zile de școală. Dar cum se construiește o argumentare și ce exigențe trebuie să satisfacă pentru a fi validă?

Conform tratatelor de logică, argumentarea operează cu **argumente**, numite și fapte sau probe – lucruri, acțiuni, întâmplări sau împrejurări reale. Argumentarea poate fi de două tipuri: obiectivă și subiectivă.

*Argumentarea obiectivă* demonstrează adevărul (sau combate falsul) prin procedee ale logicii formale (judecăți, raționamente, inducții, deducții), de aceea se mai numește *argumentare demonstrativă*. Fie raționamentul:

Toți oamenii sînt muritori.  
Mihai este om.

Mihai este muritor.

Orice om va considera concluzia acestui raționament – ”Mihai este muritor” – drept un enunț adevărat. Din ce considerente? Din considerente strict raționale, complet fundamentate, care rezultă din funcționarea gândirii umane. Indiferent ce simte individul, el va trebui să accepte concluzia ca adevărată.

*Argumentarea subiectivă* încearcă să convingă interlocutorul prin alte procedee decît cele raționale, fără

a demonstra adevărul, de aceea se mai numește argumentare *nedemonstrativă*. Sînt procedee de natură psihologică, tactică, retorică etc. Toate urmăresc ca discursul să fie persuasiv (să convingă), seductiv (să placă) și incitativ (să miște, să trezească emoții). Așadar, argumentarea subiectivă, spre deosebire de cea obiectivă, presupune implicarea subiectului cu toate aptitudinile sale intelectuale, artistice, psihologice etc.

Dacă, într-un context discursiv adecvat, un interlocutor susține: „Opera scriitorului ..... este interesantă!”, această afirmație pe care o consideră ca adevărată, își are originea în natura particulară a celui care o face. Ea nu urmează un principiu obiectiv, ci ține, în primul rînd, de subiectivitatea umană, de atitudinile, interesele, pasiunile, afectivitatea sau cunoștințele persoanei. S-ar putea ca cineva să nu considere afirmația adevărată. Oricum, nu există nici un temei obiectiv prin care să concluzionăm că acest enunț, calificat de emitenț drept adevărat, să poată fi impus tuturor posibililor receptori.

Ca proces, argumentarea are un caracter rațional, adică conține:

- teza de argumentat (concluzia demersului), a cărei veridicitate urmează a fi susținută;
- fundamentul argumentării (premisele demersului, ce reprezintă temeiurile (argumentele) înaintate întru susținerea tezei;
- conexiunea logică între argumente și teză.

Să ilustrăm un exemplu de argumentare: “Urmările migrațiilor au fost foarte importante pentru evoluția societății europene, deoarece au contribuit, întîi de toate, la formarea unor noi popoare”.

- Argument (premisă): *Urmările migrațiilor au fost foarte importante pentru evoluția societății europene;*
- Fundamentul argumentării (premisele argumentării): *deoarece au contribuit, întîi de toate, la formarea unor noi popoare;*
- Conexiunea logică dintre argument și teză: *migrațiile au contribuit la formarea de noi popoare.*

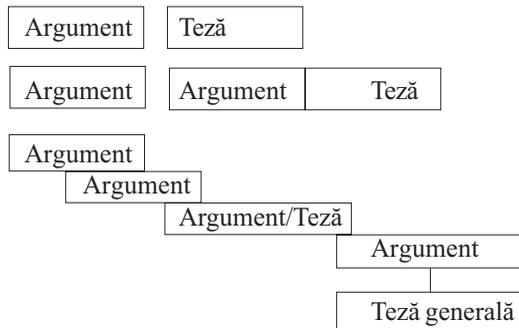
Evidențiind elementele logice ale argumentării, am organizat activități practice care să-i ajute pe elevi să realizeze exerciții de acest fel. De exemplu, pentru clasele V-VII:

Indică propozițiile care pot fi admise într-o argumentare. Explică, de ce?

- a) *Destrămarea statului geților a fost urmată de o perioadă de neliniște, cauzată de lupta dintre părtășii lui Burebista și rebeli.*
- b) *Controlînd marile drumuri comerciale și sprijinind dezvoltarea târgurilor, Ștefan cel Mare contribuie la prosperarea orășenimii moldovenești.*
- c) *Thomas Munzer (1490-1525) a fost un preot sărac.*

- d) *Cel mai de seamă reprezentant al științei din epoca Renașterii a fost Leonardo da Vinci (1452-1519).*
- e) *Dorind să obțină postav de calitate, stăpînii de ateliere îi repartizau pe muncitori în grupuri.*

De asemenea, am putea propune elevilor să elaboreze argumente după următoarele scheme:



O altă sarcină poate fi formulată astfel: Să se alcătuiască schema următorului argument:

“Una din cele mai importante instituții din Moldova și Țara Românească era Marea Adunare a Țării, deoarece aceasta rezolva problemele stringente – alegerea sau confirmarea domnilor, declanșarea războiului, încheierea păcii, aprobarea unor tratate semnate cu țări străine, a unor prevederi fiscale sau administrative. Marea Adunare a Țării se convoca periodic și avea un caracter consultativ, întrunind toate păturile sociale, apărînd interesele lor”.

Există situații cînd un demers (text) poate include o argumentare. În cazul dat propunem elevilor un algoritm de analiză a fragmentului pentru a stabili dacă acesta conține sau nu o argumentare.

1. Cercetăm demersul pentru a detecta indicatorii argumentării.
2. Verificăm dacă indicatorii sînt folosiți la propriu. Dacă da, atunci precizăm teza și argumentele.
3. Demersul (textul) care nu cuprinde indicatori se analizează pentru a se evidenția ideea principală. Dacă nu atestăm nici o idee principală – demersul nu conține o argumentare.
4. Subliniind ideea principală, stabilim dacă celelalte aserțiuni ale demersului aduc o informație în sprijinul tezei. Dacă demersul nu oferă o atare informație, atunci nu avem de a face cu o argumentare.

De exemplu:

„Împrumutînd fastul de la curtea bazileilor, voievozii români nu ezită să se considere adevărați succesori ai împăraților bizantini. În jurul domnilor români se alcătuieste o adevărată curte de tip bizantin în care cărturarii greci găsesc posibilitatea să asigure culturii bizantine o existență de încă două secole(...)

Energia și inițiativa națională a știut să cotopească într-un tot armonios potrivit cu situația și aptitudinile

noastre, caracterile civilizației occidentale cu cele orientale, ai cărei moștenitori legitimi am fost, păstrînd în versiunea aceasta românească așezăminte și legi care nu se mai pot găsi în forme anterioare după spulberarea arhivelor Bizanțului și ale țărilor slave”.

(N. Iorga, “Bizanț după Bizanț”)

În clasele de liceu se pot practica activități care i-ar încuraja pe elevi să ia o decizie recurgînd la diferite forme de convingere, bazate pe argumente. Metoda evocată mai sus, pe care am numit-o „Cît ești de convingător”, poate fi aplicată la orele de sinteză sau la orice temă, în funcție de obiectivele pe care și le-a propus profesorul. Scopul activității este de a forma nu numai deprinderi de comunicare, dar și de convingere. De aceea, participanții trebuie ghidați să se gîndească la conținutul și modalitatea de prezentare a opiniilor, dar și a argumentelor, pentru a fi cît mai concludente pentru cei din tabăra adversă.

Un exemplu poate fi ora de dirigenție, la tema ”Campania electorală”.

Profesorul scrie (din timp) pe foi separate cîteva declarații: ”Dreptul la vot trebuie să fie obligatoriu”, „Oamenii au conducătorii pe care îi merită”, „Persoanele care au putere într-o democrație sînt politicienii” ș.a., invitînd un elev pentru a selecta și a citi cu voce tare una dintre ele. Ulterior roagă participanții să se aranjeze în două coloane, între cele două indicatoare instalate din timp, în funcție de „acordul” sau „dezacordul” exprimat. Cei indeciși (sau care au o poziție ambiguă) se plasează între cele două puncte. Apoi cîte un elev din fiecare echipă ia loc pe unul dintre cele două scaune din mijlocul încăperii. Fiecărui participant i se acordă cîte un minut ca să-și prezinte argumentele în favoarea sau defavoarea declarației inițiale. La finele acestei etape, suporterii pot să se deplaseze în celălalt grup, dacă argumentele părții adverse au fost mai convingătoare.

Profesorul nu va interveni în discutarea problemei, dar va pune întrebări care să evidențieze rolul argumentelor:

- Și-a schimbat cineva părerea pe parcursul discuției? Ce argumente v-au făcut să adoptați o altă poziție?
- De ce ați acceptat argumentele colegilor?
- Ce importanță are aspectul emoțional în expunerea argumentului? ș.a.

Activitatea poate continua într-o altă formulă, constituindu-se trei grupuri: „pro”, „contra”, „nehotărîți”. Primelor două li se acordă cîteva minute pentru a-și pregăti argumente în sprijinul poziției adoptate.

Pentru a evita anumite erori, elevii trebuie să respecte următoarele cerințe:

1. Verifică dacă raționamentul pe care vrei să fondezi argumentarea este corect.

2. Asigură-te că argumentele de la care pornești sînt adevărate.
3. Formulează gîndurile clar, coerent.
4. Nu te grăbi. Raționează calm.
5. Stăpânește-ți pornirile, operează doar cu fapte.
6. Raționarea este corectă în cazul cînd conține o concluzie adevărată în baza unor premise adevărate.

Dacă argumentele părții adverse au fost mai convingătoare, suporterii pot să se transfere în celălalt grup. Grupurile pot fi completate cu cei inițial „nehotărîți”. Ca temă de casă poate fi propusă redactarea unui eseu argumentativ (70-100 cuvinte) pe marginea unui subiect ales la dorință.

Exersînd în acest mod, elevii:

- învață să ia o hotărîre în urma unei analize în detaliu a tuturor aspectelor problemei;
- evită să răspundă la o întrebare prin “da” sau “nu”, argumentînd temeinic răspunsul;
- conștientizează necesitatea de a explica opțiunea pentru o idee sau alta;
- se conving dacă argumentele aduse sînt un sprijin logic pentru ideea pe care o susțin.

”Convingerile ne călăuzesc dorințele și ne modelează acțiunile” (Peirce, 1990, p.115). Dacă vrem să determinăm care va fi comportamentul copilului, se cuvine să urmărim cu atenție ce argumente stau la baza convingerii de acțiune într-un mod sau altul.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cumpăță, V., *Logica*, Editura Civitas, Chișinău, 2001.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. Piajet, J., *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1970.
4. Sălăvăstru, C., *Modele ele argumentative în discursul educațional*, Editura Academiei Române, București, 1996.
5. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004.
6. Palii, A., *Cultura comunicării*, Editura Epigraf, Chișinău, 2005.
7. Dragnev, D., Gonța, G., *Istoria universală a românilor*, Manual pentru clasa VI, Editura Știința, Chișinău, 2001.
8. Dragnev, E., Pișlariuc, V., Popovici, C., *Istoria Universală. Epoca antică și medievală*, Manual pentru clasa X-a, Editura Civitas, Chișinău, 2001.

Recenzenți:

dr. Aurelia FELEA,  
dr. hab. Nicolae SILISTRARU

## Exerciții și probleme de formare a conceptului "Arene"

Tabel



Aliona GANDRABURA

Liceul "Mihail Sadoveanu", or. Călărași

Combinarea metodelor și materialelor didactice în predarea chimiei permit sporirea eficienței formative a procesului de învățare.

Exercițiile și problemele se folosesc în predarea chimiei în scopul efectuării sistematice a unor operații pentru a dezvolta deprinderi, priceperi sau pentru a le consolida (deprinderi de calcul, priceperi de a rezolva probleme, de a demonstra relațiile fundamentale care descriu desfășurarea proceselor chimice).

Diversitatea exercițiilor și problemelor face posibilă clasificarea lor după funcțiile ce le îndeplinesc (introductive, de observare, de consolidare, de dezvoltare, de evaluare); după gradul de independență a elevilor (dirijate, libere); după sarcina didactică (ușoare, dificile), după numărul de persoane care participă (individuale, în grup).

Clasificarea metodelor de rezolvare a exercițiilor și problemelor după (vezi tabelul alăturat):

În *învățământul tradițional*, principalul scop al exercițiilor și problemelor îl constituie consolidarea cunoștințelor. În *învățământul modern* sfera de cuprindere a conceptului devine mult mai largă prin soluțiile de ordin calitativ pe care le reclamă. Problemele și exercițiile de acest tip au un rol însemnat în formarea intelectuală a elevilor, prin gradul complex de problematizare pe care îl prezintă [4].

Criterii	Metode generale
1. Criteriul istoric	Metoda tradițională
2. Criteriul sferei de cuprindere	Metoda particulară
3. Criteriul sarcinii didactice	Metoda de consolidare Metoda de verificare Metoda de formare a competențelor
4. Criteriul organizării învățământului	Metoda de învățare individuală
5. Criteriul tipului de învățare	Metoda de învățare prin descoperire
6. Criteriul acțiunii didactice	Metoda bazată pe acțiunea practică

Rezolvarea exercițiilor și problemelor de chimie trebuie să urmărească cuprinderea într-o formă mai strânsă a unor aspecte esențiale calitative și cantitative ale fenomenelor chimice; înțelegerea clară a relațiilor dintre structură și proprietățile unei substanțe; dezvoltarea unui sistem de gândire, bazat pe raporturile dintre diferite transformări chimice și legile care le guvernează, înțelegerea relațiilor dintre noțiunile fizice, chimice și matematice [5].

Activitățile de învățare se selectează în funcție de obiectivele propuse, formularea acestora fiind o condiție importantă a unui învățământ eficient.

Tipuri de exerciții folosite la studierea conceptului „Arene” în clasele de liceu:

### Exerciții-întrebări (probleme-întrebări)

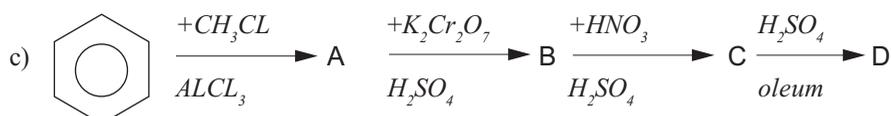
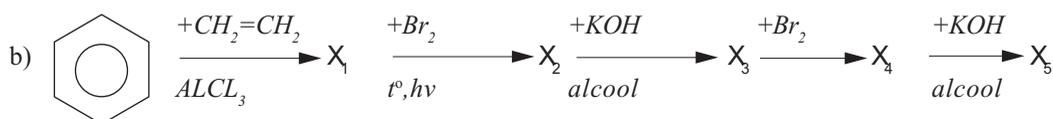
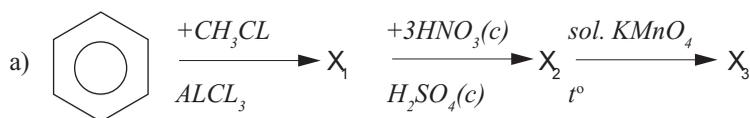
Exercițiul 1: Ce substanțe luate perechi vor interacționa?

$\text{CH}_3\text{-CH}_3$	$\text{CH}_2=\text{CH}_2$	$\text{CH}\equiv\text{CH}$	$\text{C}_6\text{H}_6$	$\text{C}_6\text{H}_5\text{CH}_3$	$\text{C}_6\text{H}_5\text{CH}=\text{CH}_2$	
$\text{HOBr}+\text{HBr}$						
$\text{KMnO}_4$						
$[\text{Ag}(\text{NH}_3)_2]\text{OH}$						
Na						

Problemele-întrebări pot fi prezentate sub formă de scheme problematizate de tipul:

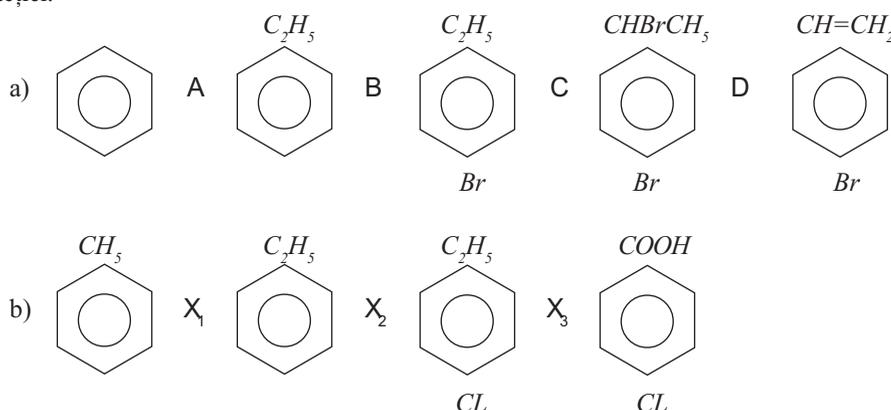
### Determinarea produselor după reacțanți

Exercițiul 2. Scrieți ecuațiile reacțiilor chimice cu ajutorul cărora pot fi realizate transformările:



### Determinarea reagenților și condițiilor de reacție

Exercițiul 3. Scrieți ecuațiile reacțiilor chimice cu ajutorul cărora pot fi realizate transformările. Precizați condițiile reacției.



### Modelarea unui șir de reacții chimice, dacă se cunosc doar substanțele inițiale și cele finale

Exercițiul 4. Scrieți reacțiile de obținere a benzenului din următoarele substanțe inițiale:

a) acetilenă b) ciclohexan c) acid benzenic.

Exercițiul 5. Din benzen, prin două reacții consecutive, obțineți:

a) orto-și paranitroetilbenzen b) metanitroetilbenzen.

Exercițiul 6. Obțineți din acid benzenic

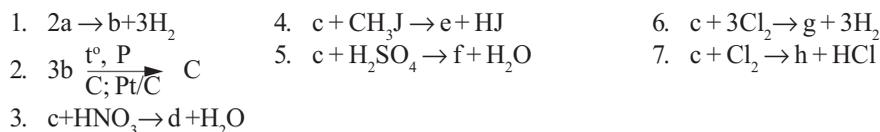
a) 1-brom-3-nitrobenzen b) 1,3-dinitrobenzen.

Exercițiul 7. Să se transforme ciclohexanul în benzen, fără a se apela la dehidrogenare.

Exercițiul 8. Obțineți substanțele de mai jos, având în calitate de compuși inițiali doar substanțe anorganice

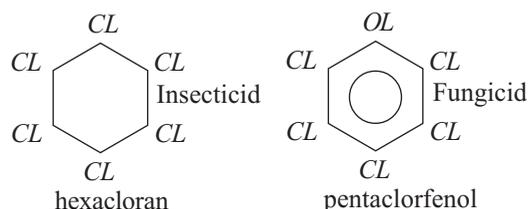
### Transformări cu substanțe codate

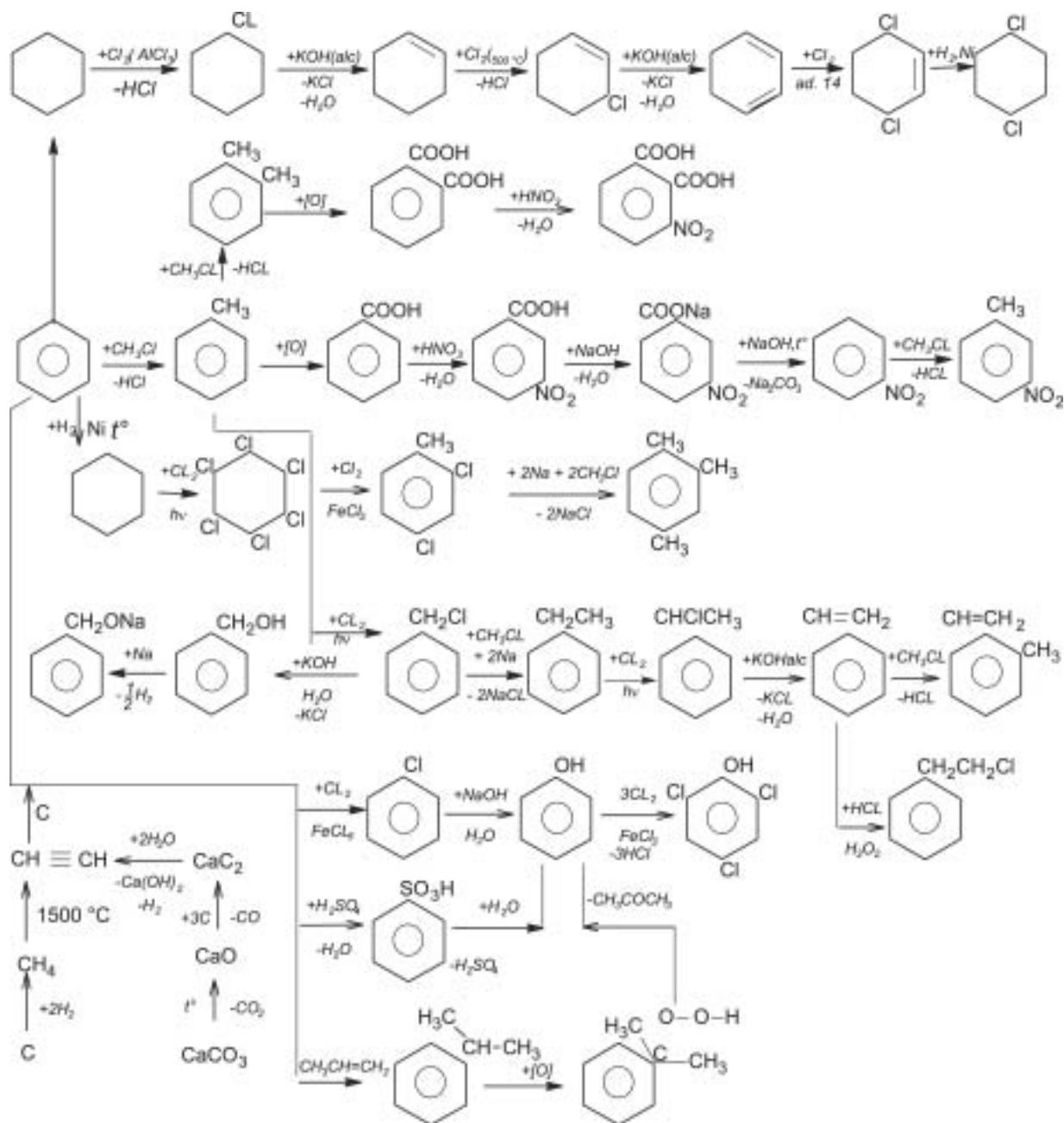
Exercițiul 9. Se dau următoarele transformări chimice. Determinați substanțele a-g:



Exercițiile pot fi propuse de profesor, dar și compuse de elevi, ei antrenându-se cu plăcere în astfel de activitate. Prezentăm mai jos schema elaborată de elevi la legătura genetică a arenelor:

Exercițiul 10. Compuneți o schemă genetică a arenelor care va conține cât mai multe transformări.



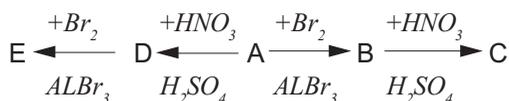


### Exerciții, jocuri

**Exercițiul 11.** Enumerați zece substanțe organice studiate. Încadrați-le într-o schemă genetică și rezolvați-o.

### Probleme de calcul

**Problema 1.** Se dă schema:



Substanța C este caracterizată prin raportul gravimetric

C : H : N : Br : O = 24 : 1 : 9,33 : 26,67 : 21,33 .- formula moleculară a substanței A este:

a)  $\text{C}_{10}\text{H}_8$     b)  $\text{C}_7\text{H}_8$     c)  $\text{C}_6\text{H}_6$

### Probleme experimentale (practice)

**Exemplul 1.** Se dau patru eprubete numerotate:

a) glicerol b) etanol c) benzen d) toluen.

Alcătuieți o schemă și efectuați experimentele necesare pentru a identifica conținutul fiecărei eprubete.

În rezolvarea exercițiilor și problemelor putem întâmpina și dificultăți:

- este greu de găsit probleme și exerciții pentru toate noțiunile studiate;

- necesită mult timp de pregătire pentru profesor și de executare pentru elev;
- nu se dezvoltă gândirea critică și atitudinea tolerantă față de opinia altora;
- sînt lipsite de acțiune.

*Avantaje:*

- este un bun mijloc de fixare, verificare și sistematizare a cunostințelor;
- facilitează realizarea obiectivelor didactice;
- dezvoltă gândirea logică și abilitățile de analiză a conținuturilor;
- dezvoltă și consolidează deprinderile de scriere a formulelor, ecuațiilor, problemelor.

Rezolvarea exercițiilor și problemelor constituie o cale sigură de optimizare a procesului de învățămînt la chimie.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Mihalciuc, C., David, V., *Probleme și teste de chimie organică*, Editura ALL, București, 1997.
2. Ministerul Educației și Științei, Consiliul Național pentru curriculum și evaluare. *Matematica și științe, Ghiduri metodologice*, Grupul editorial Litera, Chișinău, 2000.
3. Gutu, V., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățămîntul gimnazial: cadru conceptual*, Grupul editorial Litera, Chișinău, 2000.
4. Fătu, S., *Didactica chimiei*, Editura Corint, București, 2002.
5. Fătu, S., Jinga, I., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Editura Corint, București, 1997.
6. Hasnas, C., Dragalina, G., Godoroja, R., Velișco, N., *Subiecte de evaluare la chimia organică*, Editura ARC, Chișinău, 2004.
7. Minder, M., *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
8. Materiale ale Centrului Educațional Pro Didactica.
9. Berinde, Z., *Metodă și algoritmizare în rezolvarea problemelor de chimie organică*, Editura CUB PRESS 22, 2000.
10. Nenișescu, C., *Chimie organică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
11. Daragiu, E., *Exerciții și probleme de chimie organică*, Casa de presă și Editura Deliana, București, 1997.



Lilia GOLOVEI

Școala medie nr. 17, mun. Chișinău

## Dirigintele în fața dilemei educaționale

învățămîntului”, „Programul național de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova”, „Concepția educației în Republica Moldova”, concepțiile disciplinelor școlare, Curriculumul de bază, curricula disciplinelor școlare care „preconizează un nou învățămînt, adecvat problemelor și valorilor lumii contemporane, dar și specificului mediului educațional din Republica Moldova” [2, p. 8]. De aici rezultă cele două coordonate ale educației: a) *coordonata general-umană sau universală*, ce reiese din problemele și valorile lumii contemporane; b) *coordonata națională*, ce reiese din problemele primordiale ale Republicii Moldova, „marcate de cele două crize fundamentale ale populației: criza de identitate și criza de proprietate” [2, p. 8].

Din cele menționate mai sus, deducem că *scopul educațional al activității de dirigenție* este „formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților integratoare ale personalității contemporane, definită în contextul problemelor și valorilor individuale, ale comunității naționale și mondiale” [2, p. 10].

Pentru realizarea scopului educațional au fost propuse patru obiective-cadru:

- *Formarea conceptului de sine* (educația nu va avea sens, dacă nu se va urmări formarea, la fiecare individ, a unei imagini de sine pozitive);

- *Formarea nevoilor/trebuințelor de autorealizare/actualizare permanentă și continuă a propriei ființe* (pentru a te realiza în viață este necesar a-ți forma nevoi/trebuințe ce îți sînt de folos ție, dar, totodată, nu periclitează nevoile/trebuințele altor indivizi);
- *Formarea abilităților de management al propriei formări fizice, intelectuale și spirituale* (o cauză a sărăciei majorității populației din Republica Moldova ar fi faptul că sistemul sovietic nu a oferit condiții de dezvoltare a abilităților de integrare într-o societate mereu în schimbare, de aceea este necesar a învăța fiecare copil să-și gestioneze singur viața și să nu urmeze tacit modelele propuse de alții);
- *Dezvoltarea culturii comportamentale* (mediul are anumite cerințe față de fiecare individ și este important a avea o cultură comportamentală adecvată care trebuie învățată și practică).

Aceste obiective preconizează dezvoltarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor care atribuie elevilor calitatea de personalitate. Ele au fost grupate în patru module, dezvoltate de la clasă la clasă, oferindu-se și niște conținuturi, pentru care, de multe ori, e greu să găsești literatură.

Se propun sugestii metodologice referitoare la utilizarea nu doar a metodelor tradiționale (expunerea, conversația etc.), ci și a metodelor interactive (brainstorming-ul, studiul de caz, dezbateră etc.), precum și sugestii de evaluare. Se evidențiază faptul că ora de dirigenție nu poate fi evaluată prin metode tradiționale, de aceea se recomandă a apela la metode netradiționale, una din modalități fiind autoevaluarea.

Ceea ce știrbește din calitatea „Curriculumului la dirigenție” este faptul că se adresează doar diriginților cl. V-XII, astfel apar următoarele întrebări: De la ce vîrstă începe educația în Moldova? Care sînt fundamentele educației copiilor de vîrstă preșcolară și vîrstă școlară mică? O oră de dirigenție pe săptămînă permite realizarea scopului educațional? De ce sînt identificate doar tangențial aspectele „noilor educații”?

Multiple sînt problemele lumii actuale, multiple sînt și direcțiile de acțiune. Una dintre ele o constituie „educația ca proces de sensibilizare și formare a tinerilor” [3, p. 106], educației din școală revenindu-i rolul „de a înarma tinerii cu simț critic, cu capacitatea de a înțelege și a răspunde adecvat provocărilor din partea societății, de a deveni tot mai mult agenți ai propriei formări care să-și organizeze, să-și structureze singuri cunoașterea, să posede abilități de cercetare independentă, avînd formată responsabilitatea pentru viitorul lor (Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI Comisia UNESCO, Delors).

Astfel, educația trebuie să fie conformă schimbărilor și problemelor din societate. Ea face posibilă dezvoltarea numai atunci cînd „este adaptată trebuințelor noțiunii

respective și exigențelor viitorului” [3, p.19]. De aceea, sistemele educaționale au răspuns problemelor lumii contemporane prin „noile educații” sau noile tipuri de conținuturi.

După S. Cristea, implementarea „noilor educații” presupune elaborarea și aplicarea unor strategii pedagogice speciale care vizează: a) pătrunderea „noilor educații” în programele școlare și universitare difuzate și prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, rețele de calculatoare etc.; b) implicarea „noilor educații” în programele educaționale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice; c) regîndirea sistemelor de selectare și organizare a informației în cadrul unui curriculum.

Există mai multe modalități de introducere a „noilor educații”:

1. **Demersul (denumit de UNESCO) „infuzionelle”** presupune inserarea conținuturilor specifice „noilor educații” în disciplinele „clasice” și dimensiuni educative diferite (de exemplu, problemele educației ecologice sînt studiate la chimie, biologie, geografie, științe, fizică, precum și în cadrul educației morale, fizice, tehnologice etc.).

*Avantaj:* se intervine la nivelul programelor școlare prin introducerea noilor conținuturi la sfîrșitul unor capitole.

*Dezavantaj:* noile cunoștințe, „împrăștiindu-se” în aria mai multor discipline, pot complica realizarea obiectivului general: „formarea unui sistem de cunoștințe și atitudini care să se exprime în deciziile, comportamentele și în activitatea profesională a indivizilor” [3, p. 109].

2. **Demersul modular** presupune crearea unor module în cadrul disciplinelor tradiționale și la nivelul unor dimensiuni ale educației (de exemplu, educația ecologică este prezentă ca modul în cadrul biologiei, în învățămîntul liceal).



*Avantaj:* prezența unei interacțiuni directe între obiectivele specifice disciplinelor școlare și obiectivelor „noilor educații”, ceea ce va contribui la formarea unui sistem de cunoștințe și atitudini.

*Dezavantaj:* posibilitatea apariției riscului de pierdere a legăturii între modulele de bază ale disciplinelor de învățământ.

- 3. Demersul transdisciplinar** presupune inserarea unor module cu caracter interdisciplinar de către o „echipă de profesori” de la diverse discipline (de exemplu, problemele educației sanitare moderne sînt abordate de o echipă de profesori de biologie, chimie, educație fizică etc. în cadrul unor seminarii, conferințe, concursuri școlare, mese rotunde etc.).

*Avantaj:* este un demers ce răspunde caracterului global, universal, transdisciplinar al problematicii lumii contemporane.

*Dezavantaj:* dificultăți în alcătuirea orarelor, din cauza supraîncărcării planurilor de învățământ și angajării unui număr mare de profesori, dificilă fiind și pregătirea acestora.

- 4. Demersul disciplinar** presupune introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (de exemplu, educația ecologică, educația civică, educația economică etc.), ca discipline de învățământ integrate în planul de învățământ, cu obiective specifice.

*Avantaj:* proiectarea acestor obiecte de studiu presupune transdisciplinaritate, deoarece ele nu au baza științifică specifică disciplinelor particulare.

*Dezavantaj:* supraîncărcarea programelor de învățământ și necesitatea pregătirii unor specialiști capabili să predea astfel de discipline.

- 5. Demersul educațional** presupune introducerea „noilor educații” în cadrul curriculumului la dirigenție „destinat reglementării *activităților educaționale* la orele clasei și în afara acestora” [2, p. 7]. Are ca scop „formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților integratoare ale personalității contemporane, definită în contextul problemelor și valorilor individuale, ale comunității naționale și individuale [2, p. 10]. Preconizează „un nou învățământ, adecvat problemelor și valorilor lumii contemporane” [2, p. 8].

*Avantaj:* sistematizarea și concentrarea noilor tipuri de conținuturi în cadrul curriculumului de dirigenție.

*Dezavantaj:* necesitatea perfecționării permanente a diriginților; numărul mic de ore destinat lecțiilor de dirigenție pot avea ca rezultat studierea superficială a „noilor educații”.

La moment, atestăm foarte multe conținuturi educaționale noi care vizează un spectru vast de subiecte. Deseori conținuturile reflectă diferite aspecte ale aceleiași probleme. Deoarece problematica lumii contemporane are caracter global, universal și

interdisciplinar, în procesul didactic ea trebuie să fie abordată integral, ținînd cont de complexitatea formării personalității.

Promovînd unele dimensiuni axiologice, facem tangențe cu alte dimensiuni, valori. „Fărîmițînd” „noile educații”, complicăm procesul educațional și, poate, chiar îl facem ineficient. Practic, este imposibil să realizezi o „nouă educație” în formă „pură”. Din considerente de ordin teoretic, sugerate de studiul literaturii de specialitate, cît și din experiența profesională, am dedus că putem optimiza procesul promovării „noilor educații” dacă le vom aborda în complex. Deoarece riscăm să le generalizăm, ne-am gîndit la o posibilă clasificare a conținuturilor educaționale din perspectivă metodologică și practic-acională. Astfel, am determinat patru blocuri:

#### **I. Democrație și civism:**

1. Educație pentru drepturile omului
2. Educație pentru participare și democrație
3. Educație pentru pace și cooperare
4. Educație civică

#### **II. Relații interpersonale:**

1. Educație interculturală
2. Educație pentru toleranță
3. Educație pentru comunicare
4. Educație pentru mass-media
5. Educație pentru schimbare și dezvoltare

#### **III. Economie și progres:**

1. Educație pentru noua ordine economică internațională
2. Educație economică și casnică modernă
3. Educație pentru tehnologie și progres

#### **IV. Promovarea unui stil de viață sănătos și sigur:**

1. Educație ecologică
2. Educație sanitară modernă
3. Educație nutrițională
4. Educație sexuală
5. Educație demografică
6. Educație pentru timpul liber

Accentul la efectuarea clasificării a fost pus pe sfera de influență:

- factorul social;
- factorul economic;
- personalitatea, în care am identificat două sub-aspecte: condiția bio-psiho-fizică a dezvoltării armonioase a personalității și relațiile interpersonale.

Considerăm că toate aspectele educației (tradiționale și netradiționale), repartizate pe blocuri și dezvoltate concentric de la o etapă la alta de școlarizare, ar contribui la sistematizarea activității dirigințelui. De asemenea, propunem următoarele:

1. În ultimul timp, se acordă o atenție tot mai mare „noilor educații”. Se publică articole, se elaborează cursuri opționale (Educație pentru sănătate, Educație economică, Educație civică etc.). Ar fi bine ca autorii acestor cursuri să-și unească

- potențialul intelectual pentru a elabora un curs integrat care ar cuprinde toate aspectele educației.
2. Cursul dat să prevadă un suport didactic (manuale, ghiduri, materiale didactice etc.) distribuit în unitățile școlare pentru toți diriginții.
  3. Pentru ca dirigințele să facă față multitudinii de aspecte educative este necesar să se aloce un număr maxim de ore (4-5) pentru lecția de dirigenție (plasate primele în orar).

Cele expuse mai sus vor avea efectul scontat și vor ajuta la realizarea scopului educațional numai prin conjugarea eforturilor specialiștilor de la Ministerul Educației, managerilor școlari, autorilor de manuale și de cursuri opționale, diriginților, părinților, elevilor.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș, C., *Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale*, în *Didactica Pro...*, nr. 4-5, 2003.
2. *Curriculum la dirigenție* (cl. V-IX), Editura Liceum, Chișinău, 2003.
3. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.

## Secvențe din istoria viticulturii antice

Izvoarele istorice mărturisesc că viticultura și vinificația sînt ocupații străvechi pe aceste meleaguri, marcînd cultura, economia și modul de viață al populației de aici. Problema abordată poate fi integrată în activitatea școlară, la predarea temei „Istoria dezvoltării viticulturii (perioada antică). Însemnătatea viticulturii pentru economia națională”, precum și la studierea istoriei vechi a spațiului românesc. Articolul este destinat profesorilor și elevilor, tuturor celor ce se interesează de acest subiect.

#### *Evoluția culturii viței de vie din cele mai vechi timpuri*

Amprente de frunze *vitis teutonica* au fost găsite lângă satul Naslavcea pe malul Nistrului, avînd o vîrstă de circa 70 milioane de ani. Dovezi ale cultivării respectivei specii au mai fost descoperite în Austria, Polonia, Germania, Ungaria, Elveția, Ungaria.

Se consideră că *vitis teutonica* și vița de vie de pădure *vitis silvestris* sînt înrudite, ultima fiind folosită în prezent la selectarea soiurilor noi de struguri mai rezistente la ger, boli și dăunători. Arealul de răspîndire este sudul Cîmpiei Est-Europene, partea de nord a Mării Mediterane, Asia Mică. Pe teritoriul Republicii Moldova aceasta crește cel mai bine în luncile rîurilor Prut și Nistru.

O problemă de discuție în literatura de specialitate este locul apariției viței de vie în lume, ea fiind cultivată din cele mai vechi timpuri în Transcaucazia, Iran, Irak, Afganistan, Palestina. N. I. Vavilov considera Transcaucazia patria strugurilor. Aici există cele mai variate soiuri, diverse după formă, mărime și culoare. Unii savanți susțin că vița de vie de cultură a fost adusă în Europa anume din acest centru agricol. Alți cercetători sînt de părere că și în Europa vița de vie se cultivă din cele mai vechi timpuri. Despre aceasta mărturisesc soiurile locale de origine germană (Reisling ș.a.), cît și cele de origine română (Feteasca neagră), obținute prin selecție din soiurile de viță de vie sălbatică.

M. Peleah [1, p. 29] afirmă că vița de vie sălbatică cu boabe comestibile era răspîndită pe teritoriul actual al Republicii Moldova cu aproximativ 7 mii de ani în urmă, iar cultivarea ei trebuie atribuită culturii Cuculteni-Tripolie – circa 2800 î.Hr. (4500-5000 de ani în urmă). O dezvoltare deosebită la triburile tracilor a căpătat viticultura (1500 î.Hr.) legată de venerarea cultului lui Dionisos. Poetul antic



DIONISOS

Homer (sec. VIII î.Hr.) mărturisește în „Iliada”: „Războinicii greci s-au dus în Tracia să găsească vinul”. Tracia era bogată în vii și vin, prin urmare, cultura viței de vie este atestată pînă la colonizarea greacă din secolele VIII-VI î.Hr. În epopee se povestește că regele tracilor Licurg a refuzat să venereze cultul zeului Dionisos și a interzis consumarea vinului. Regele Licurg l-a izgonit din țară pe tînărul Dionisos și pe însoțitorii săi. Din această cauză regele a fost orbit de Zeus.

În mitologia greacă Orfeu era considerat cîntăreț și muzician tragic, fiul lui Eagru – zeul rîurilor și al muzei Caliope. El a descoperit muzica și versul, de aceea era numit fiul lui Apollo. Orfeu nu-l venera pe zeul Dionisos, din care cauză a fost sfîșiat în bucăți de menade. Dar, părțile corpului lui au fost adunate și înhumate de muze, umbra lui coborînd în împărăția infernului. Minunatul cîntăreț a fost deplîns mult timp de păsări, animale, păduri. Capul și lira lui au fost aduse de apele fluviului Hebrus în mare spre insula Lesbos, unde au fost primite de Apollo. Muzele au salvat lira, transformînd-o într-o constelație.

Conform versiunilor expuse de Ovidiu, menadele au fost pedepsite de Dionisos, care le-a transformat în frunze de stejar.

#### ***Cultura viței de vie la geți și daci***

Geții, dacii, carpicii și alte triburi de origine tragică practica agricultura și creșterea vitelor. Așezările lor erau amplasate pe coline, loc prielnic pentru cultivarea strugurilor.

Unii autori consideră că apariția culturii viței de vie la geți și daci e legată de întemeierea coloniilor grecești Olvia (650 î.Hr.), Tiras, Dionispol, Istria, Odessos (VI î.Hr.), Calatis (IV î.Hr.), Tomis (III î.Hr.). Intensificarea relațiilor comerciale dintre coloniile grecești și populația băștinașă a contribuit la răspîndirea acesteia nu numai pe litoralul Mării Negre, dar și pe teritoriile geților și dacilor.

Conform altor studii, strămoșii noștri au cultivat struguri pînă la colonizarea greacă, deoarece unele soiuri erau de origine locală, deosebindu-se prin formă, culoare, aromă, conținutul de zahăr etc. Coloniștii greci nu erau satisfăcuți de sortimentul local, de aceea au introdus soiuri noi, care creșteau mai bine pe aceste soluri fertile și umede. Coloniile de pe litoralul Mării Negre exportau în orașele Greciei Antice cantități importante de vin.

I.C.Teodorescu în lucrarea „Pe urmele unor vechi podgorii ale geto-dacilor” mărturisește că în așezările de la Popești au fost găsite amprente de frunze de viță de vie de cultură *vitis vinifera sativa*. De asemenea, au fost descoperite cosoare de origine dacică, fragmente de amfore locale, date din sec.III-I î.Hr.

În timpul campaniei din anul 513 î.Hr. în „pustiul geților” armata lui Darius a nimerit într-o ambuscadă și era în pericol să moară de sete. Aici (în stepele uscate și lipsite de apă din Bugeac) vița de vie nu se cultiva. În caz contrar armata persană putea să iasă din impas.

Geograful grec Strabon scrie: „Dacă te ridici în sus pe rîul Tiras cu 140 stadii, atunci pe ambele părți vom întîlni orașe: în dreapta va fi Niconia, iar în stînga Ofiuss” [1, p. 279]. Vița de vie se cultiva deci în perioada antică în partea de sud-est, în zona codrilor și în zona de nord a teritoriului actual al republicii noastre, adică acolo unde existau condiții mai prielnice.

B.P.Hasdeu în lucrarea „Originea viticulturii la români” (1874) susține: „Cultura viței de vie la români fără asemănare e mai veche decît plugăria” [2, p. 75]. Autorul consideră că nu împăratul Traian a adus prima dată în Dacia cultura viței de vie, ci a găsit o cultură veche a viței de vie pe aceste meleaguri.

Strabon, referindu-se la cultivarea viței de vie la geți, menționează: „Burebista, get, a supus puterii sale tribul. El a putut să renască poporul său istovit de războaie îndelungate. În decurs de cîțiva ani a creat un stat mare și a supus puterii sale triburile vecine. De el se temeau chiar și romanii. El a pustiit țara celților. El ținea tribul în supunere prin glasul marelui preot Deceneu, care a călătorit prin Egipt și a învățat să prezică. O dovadă de supunere completă a geților e că ei au îndeplinit ordinul regelui cu privire la defrișarea viilor de pe întinsul țării, din motivul că aceste plantații s-au extins mult în Dacia și că locuitorii ei deprinseseră obiceiul de a se îndeletnici cu vinăritul” [8, p. 278].

Regele geților Burebista (80-44 î.Hr.), conform mitului, a poruncit să se defrișeze plantațiile de vii și a interzis consumarea vinului. Atunci zeul Dionisos și-a găsit scăpare în mare la nimfe. Din această cauză zeul suprem al geților Zamolxis l-ar fi pedepsit pe rege cu moartea. În anul 44 î.Hr., în rezultatul unui complot, Burebista a fost omorît de un grup de nobili geți, nemulțumiți de creșterea puterii sale.

Poetul roman Ovidiu (43 î.Hr.-17 d.Hr.), care a fost exilat la Tomis din porunca împăratului August, în „Elegii din exil” scrie:

*„Colțul din glie fișnit, ascuns printre brazde de Ceres,*

*Cată în jur – și spre cer luger se trage plăpînd.*

*Muguri pe vițe transpar – o, mugurii viței de vie!*

*Dar ce departe de-aice vițele mele rămîn!*

*Muguri pe ramuri plesnesc – o, mugurii pomilor rodnici!*

*Dar ce departe de-aici pomii mei rodnici rămîn!”*

[4, p. 36]

Dacia, cucerită de romani în anul 106 d.Hr., a fost transformată într-o provincie a viilor și cerealelor. În timpul dominației romane viticultura capătă o dezvoltare intensă. Despre aceasta mărturisește B.P.Hasdeu: „Dacă viticultura s-ar fi întrerupt cîndva în Dacia pe un interval mai îndelungat în urma colonizării romane, aducîndu-se vinurile exclusivamente de pe aiurii în curs de vreun secol sau mai puțin decît atît, cuvîntul *via* ar fi dispărut cu desăvîrșire din limbă” [2, p. 74]. Pe timpul împăratului Aurelian (270-275 d.Hr.) în provinciile romane a fost

defrișată o jumătate din suprafața viilor, iar împăratul Probus (276-282 d. Hr.) a inițiat plantarea masivă a viței de vie pe aceste meleaguri.

În concluzie, putem spune că:

1. Vița de vie se cultivă pe acest teritoriu din cele mai vechi timpuri.
2. În perioada dominației romane provincia Dacia a fost transformată într-o zonă de cultivare a viței de vie, avînd continuitate și după retragerea legiunilor la sud de Dunăre.
3. Schimbările în domeniul viticulturii la popoarele vecine au influențat pozitiv cultura viței de vie la tracii, geții, daci și daco-romani.

#### Exerciții și teme de studiu

1. Expuneți punctele de vedere cu privire la locul apariției culturii viței de vie la diferite popoare.
2. Descrieți cum a evoluat cultura viței de vie la triburile tracilor.
3. Argumentați cum au influențat coloniștii greci cultura viței de vie la geții și daci.
4. Demonstrați că geții în timpul regelui Burebista aveau o cultură avansată a viței de vie.
5. Determinați care era starea culturii viței de vie în

provincia Dacia în timpul dominației romane.

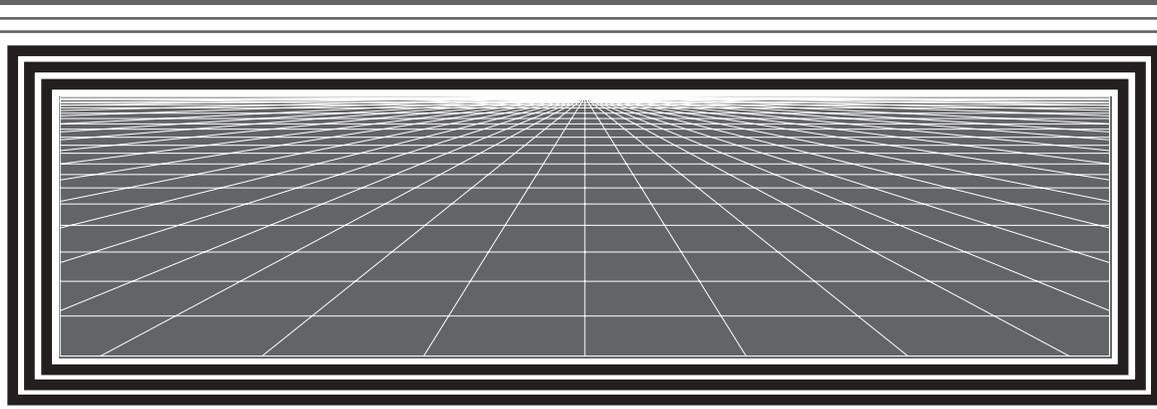
6. Ce argumente pot fi aduse în favoarea continuității viticulturii în Dacia după retragerea administrației romane?

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Teodorescu, I. C., *Pe urmele unor vechi podgorii ale geto-dacilor*, București, 1974.
2. Hasdeu, B. P., *Scrieri istorice. Originea viticulturii la români*, Editura Liceum, 1973.
3. Herodot, *Istoriei*, Vol. II, Editura Științifică, București, 1964.
4. Ovidiu, *Elegii din exil*, Chișinău, 1972.
5. Homer, *Iliada*, Chișinău, 1978.
6. *Мифологический словарь*, М., 1991.
7. Пелях, М., *История виноградарства и виноделия Молдавии*, Кишинэу, 1970.
8. Страбон, *География в 17 книгах*, Наука, 1974.
9. Янушевич, В., Пелях, М., *Дикорастущий виноград Молдавии*, Кишинэу, 1974.

Ion BÎRCĂ,  
Centrul Orășenesc al Tinerilor Jurnaliști,  
mun. Chișinău





## DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

### Continuitatea dintre nivelurile și treptele școlare

*Abordarea problemei* la nivel de „Dicționar de pedagogie” impune o sinteză *intradisciplinară* a perspectivelor delimitate anterior. O sinteză pe care ne-o asumăm prin elaborarea unui *model teoretic deschis* care valorifică experiențe istorice acumulate și confirmate în timp; care trebuie analizate și generalizate *pedagogic* pentru a putea fixa *repere normative* valide, valabile în diferite situații de politică a educației, extrem de variabile și contradictorii.

*Modelul teoretic de analiză a problemei* evidențiază structura de bază a sistemului de învățământ care angajează distribuția și valorificarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) pe *niveluri, trepte și cicluri școlare* (de învățământ). Cei trei termeni sînt preluați și fixați în mod convențional după expresii consacrate în sistemele (post)moderne de învățământ. În cadrul unui *model teoretic* este necesară definirea la nivel de *noțiuni operaționale* și raportarea lor la *conceptul fundamental* de sistem de învățământ.

*Construirea epistemică a modelului*, în vederea aplicării în diferite contexte de politică a educației, impune definirea: a) *conceptului pedagogic fundamental* de sistem de învățământ; b) *noțiunilor operaționale de nivel – treaptă – ciclu de învățământ* (subordonate conceptului fundamental de sistem de învățământ).

*Sistemul de învățământ* reprezintă ansamblul instituțiilor/organizațiilor sociale specializate în proiectarea și realizarea educației/instruirii. În sens *tradițional*, include ansamblul instituțiilor școlare. În sens *modern* și *postmodern*, propriu societății informaționale, include ansamblul organizațiilor specializate în realizarea educației/instruirii *formale* (școlile de la toate nivelurile), dar și al unor instituții specializate în educație *nonformală* (case ale elevilor,

*Continuitatea dintre nivelurile și treptele școlare* constituie un obiectiv general valabil în cazul proiectării și realizării reformei învățământului în orice context istoric determinat din punct de vedere pedagogic și social. Pe de altă parte, discontinuitățile care apar între diferite *niveluri și trepte școlare* constituie o cauză și o expresie a crizei în care se află sistemul de învățământ într-o anumită etapă, care impune ca soluție *reforma* acestuia.

*Delimitarea problemei* poate fi realizată în interiorul mai multor științe ale educației, cu precădere în rîndul celor care definesc și analizează *sistemul de educație, sistemul și procesul de învățământ, schimbarea în educație, managementul organizației școlare și al instruirii* (clasei, lecției etc.), deciziile de *politică a educației*. Prin argumente de ordin teoretic (*Teoria generală a educației*) și metodologic (*Didactica generală, Teoria curriculumului*), susținute și la nivel de *istorie* a educației și de *pedagogie comparată*.

*Definirea problemei* implică identificarea conceptelor operaționale de *nivel, treaptă, ciclu de învățământ*. Subordonate conceptului fundamental de *sistem de învățământ*, funcției și structurii de bază a acestuia. În consecință, *continuitatea* dintre nivelurile și treptele școlare reprezintă condiția structurală necesară pentru realizarea integrală a funcțiilor generale ale sistemului de învățământ, care vizează formarea și dezvoltarea elevilor, studenților etc. pentru integrarea lor optimă în școală, comunitate, societate, în plan cultural, civic și economic (profesional).

cluburi, tabere, televiziuni școlare/universitare etc.) și al unor *actori sociali* cu care școala realizează raporturi contractuale (pentru înființarea de școli profesionale, militare, de artă, de sport, ale cultelor religioase etc.) și consensuale (vezi *familia* și *comunitatea* locală). Complexitatea sistemului este probată de cele patru niveluri ale structurii sale: a) de organizare; b) materială (resursele pedagogice); c) de conducere; d) de relație (cu societatea – vezi modele de „școală închisă” – „școală deschisă”). Ideea *continuității* este evidentă la nivelul structurii de organizare a sistemului de învățământ.

*Nivelul de învățământ* constituie forma de organizare a sistemului de învățământ care stabilește *structurile de realizare a instruirii* pe criteriul optimizării raporturilor dintre vârsta psihologică – vârsta școlară – cerințele sociale, în funcție de *obiectivele generale și specifice* elaborate și instituționalizate prin decizii de politică a educației. În limbajul pedagogic curent, dar și de specialitate, promovat în diferite situații, este folosit și termenul *grad* de învățământ sau chiar *etaj*, care sugerează imaginea metaforică a sistemului de învățământ, asociată cu ideea de arhitectură sau construcție socială cu particularități distincte.

*Treapta de învățământ* constituie forma de organizare a sistemului de învățământ proiectată în interiorul nivelului de învățământ conform unor obiective specifice, stabilite prin decizii de politică a educației, care vizează facilitarea procesului de tranziție de la un nivel la alt nivel de învățământ.

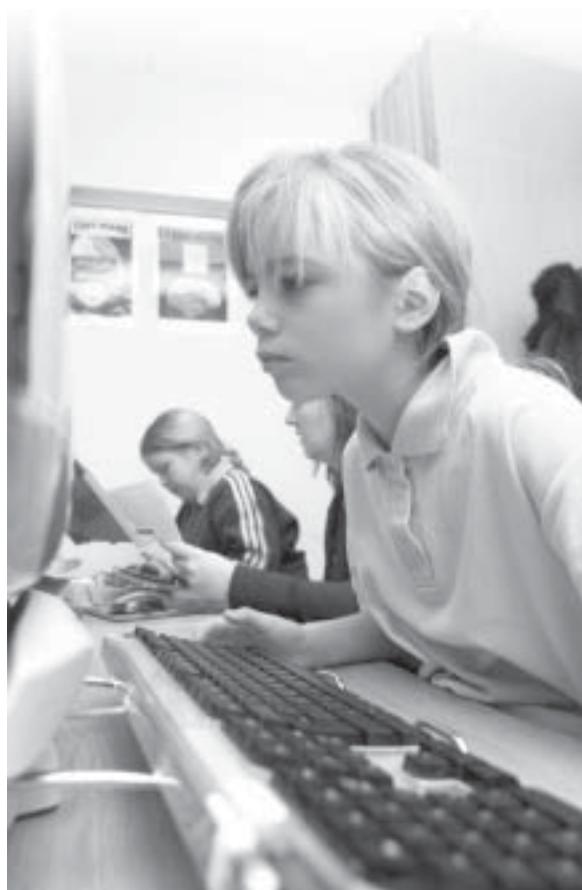
*Ciclu de învățământ* constituie forma de organizare a sistemului de învățământ determinată pe baza unor obiective specifice de ordin psihologic care vizează valorificarea la maximum a resurselor elevilor pe parcursul aceluiași nivel sau aceleași trepte și la granița dintre niveluri și trepte de învățământ.

*Calitatea sistemului de învățământ* este probată de capacitatea structurilor sale de organizare de adaptare continuă la cerințe psihologice și sociale aflate în permanentă evoluție. *Stabilitatea sistemului* este evidentă la cele trei *niveluri de organizare*, consacrate în istoria școlii: 1) nivelul *primar*; 2) nivelul *secundar*; 3) nivelul *terțiar, superior* (de tip *universitar*). Evoluția acestora depinde de paradigma de abordare a educației/instruirii, afirmată în istoria gândirii pedagogice. În prezent, paradigma *curriculumului* pune accent pe rolul prioritar al obiectivelor generale ale sistemului, *specificate pe niveluri și trepte de învățământ*. *Tranziția* de la un nivel la alt nivel de învățământ, realizată corect din punct de vedere *pedagogic*, constituie un criteriu fundamental pentru evaluarea calității sistemului. Este probată prin continuitatea *obiectivelor* și a *conținuturilor* instruirii, dar și a *metodologiei de predare-învățare-evaluare*, aplicată în contexte de organizare deschise, favorabile individualizării sau diferențierii procesului de învățământ.

*Asigurarea continuității* presupune facilitarea adaptării elevilor la condițiile de planificare, organizare, realizare și dezvoltare a instruirii proprii unui nou nivel de învățământ. Este o provocare pedagogică majoră în măsura în care cele mai mari dificultăți de adaptare ale elevilor sînt evidente și deseori pronunțate la intrarea lor în învățământul primar, în învățământul secundar, în învățământul superior de tip universitar.

Soluția propusă este cea a inițierii și instituționalizării unor *trepte școlare*, integrate în structura de organizare internă a fiecărui nivel de învățământ. Obiectivele lor specifice vizează pregătirea continuității sau a tranziției de la un nivel la alt nivel de învățământ sau la viața socială, profesională și comunitară. La scara istoriei sistemelor (post)moderne de învățământ sînt consacrate următoarele trepte de învățământ: I) La nivel de învățământ primar: 1) învățământ preșcolar/preprimar; 2) învățământ primar școlar; II) La nivel de învățământ secundar: 1) învățământ secundar inferior/gimanziu, în România, colegiu în Franța etc.; 2) învățământ secundar superior (licee, școli profesionale, în cazul României etc.); III) La nivel de învățământ *terțiar, superior/universitar*: 1) licență; 2) masterat; 3) doctorat (după modelul propus de Procesul Bologna).

Din *perspectiva paradigmei curriculumului*, *resursa* principală a *continuității* poate fi identificată la



nivelul proiectării obiectivelor generale și specifice ale sistemului de învățământ. Valorificând unitatea dintre: a) dimensiunea psihologică (vezi competențele) – socială (vezi conținuturile de bază) a obiectivelor; b) opțiunea *subiectivă* a acestora – decizia *obiectivă* care trebuie luată în raport de *funcția culturală a educației* care are o pondere specifică la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ. În consecință, *linia de continuitate* imaginată pedagogic între toate nivelurile și treptele de învățământ are o substanță teleologică și axiologică de natură culturală. Obiectivul general al sistemului de învățământ și obiectivele specifice fiecărui nivel sau fiecărei trepte de învățământ, fiind construite în raport de conceptul pedagogic de *cultură generală*. Acest concept definește ansamblul valorilor din domeniul cunoașterii umane, confirmate social (știință, tehnologie, artă, filozofie, religie, morală, politică, economie etc.), care asigură formarea-dezvoltarea *optimă* a personalității celui educat, în diferite etape ale evoluției acestuia. În context actual aceste valori sînt prelucrate pedagogic în raport de cerințele societății informaționale, bazate pe cunoaștere.

În cadrul modelului teoretic elaborat, putem sesiza următoarea linie de *continuitate* a obiectivelor (pe care o putem regăsi sau propune ca soluție reformatoare și în diferite analize de caz, în contextul sistemelor (post)moderne de învățământ:

- I) *Obiectiv general* la scara întregului sistem de învățământ – formarea-dezvoltarea personalității copiilor, elevilor, studenților prin valorile culturii societății bazate pe cunoaștere, în vederea integrării lor școlare și comunitare într-o etapă nouă a existenței lor individuale și sociale.
- II) *Obiective specifice* pe niveluri și trepte de învățământ:
  - Învățământ *primar* – formarea-dezvoltarea

personalității preșcolarului și a școlarului mic prin valorile culturii generale instrumentale;

- Învățământ *secundar inferior* – formarea-dezvoltarea personalității de bază prin cultura generală de bază;
- Învățământ *secundar superior/liceal* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura generală și de profil orientată pe domenii de cunoaștere;
- Învățământ *secundar superior/profesional* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura generală și de profil orientată spre specializări profesionale de nivel mediu pe domenii de cunoaștere;
- Învățământ *superior universitar/licență* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura generală a domeniului de cunoaștere cu deschidere spre o specializare largă;
- Învățământ *superior universitar/master* – formarea-dezvoltarea profesională a personalității prin aprofundarea culturii de profil și de specialitate;
- Învățământ *superior universitar/doctorat* – formarea-dezvoltarea personalității prin cultura domeniului de cunoaștere cu deschidere spre o specializare de vîrf.

*Ciclurile de învățământ* sînt proiectate în interiorul unui nivel sau al unei trepte de învățământ. În funcție de obiectivul propus special pentru asigurarea continuității între niveluri și trepte sînt concepute ca *cicluri curriculare* de: a) *adaptare* (la noul nivel sau noua treaptă de învățământ); b) *dezvoltare* (în interiorul unui nivel sau al unei trepte de învățământ); c) *orientare* (la sfîrșitul unui nivel sau al unei trepte de învățământ). În raport de context pot funcționa și ca cicluri de *observare, aprofundare, profilare, specializare* etc.



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



**Învăț să fiu: Ghid pentru psihologi școlari, didacși, profesori.- Ch.: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2006.-**(Col. "Pro Didactica", Ser. "Aici și acum")

Ghidul "Învăț să fiu", o nouă apariție în Colecția Pro Didactica, Seria *Aici și acum*, a fost elaborat în cadrul Proiectului "Un viitor pentru copiii noștri". Autorii aduc în fața cititorului încă o contribuție de înaltă ținută profesională, ancorată în realitatea noastră, abordând problematica copiilor din familiile dezintegrate. Cartea înfățișează subiecte dintre cele mai incitante, care vor să-l trăveze pe copil să-și cunoască nu doar drepturile, ci și cum să se descopere pe sine, cum să întemeieze o relație, cum să facă față riscurilor, să construiască o carieră. Volumul este înzestrat cu un aparat metodic riguros: fiecare fișă conține tehnici de lucru ce pot fi folosite pentru organizarea variatelor activități propuse. Grație profesionalismului grupului de autori avem la dispoziție proiecte didactice ce pot fi implementate cu succes la clasă.

Este o carte ce reclamă atenția publicului interesat de problemele educației și, totodată, finem să menționăm aspectul grafic deosebit al ghidului, o îmbinare reușită între util și frumos.



**Cartaleanu, T., Cosovan, O. O oră pentru lectură: Ghid pentru profesori.-Ch.: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2006.-**(Col. "Bibl. Pro Didactica", Ser. "Gîndire critică")

"Carte frumoasă, cinstea cui te-a scris"... așa mi-ar plăcea să vorbesc despre lucrările semnate de Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan, care ne-au bucurat cu o nouă apariție - ghidul "O oră pentru lectură".

Lucrarea este adresată profesorilor, celor care "stau la temelia formării copiilor și de care depinde, într-o foarte mare măsură, succesul lor școlar, pe de o parte, dar și transformarea textului în plăcere intelectuală și estetică, pe de altă parte".

Ce citim? De ce citim? Cum citim?

Străjeți motivați, bărnălesc, să găsiți răspunsul la aceste întrebări. Autoarele sînt convinse că, reflectînd și analizînd critic ideile din ghid, veți putea propune elevilor Dva. ore de lectură de neuitat.

**Mult succes!**

*Echipa redacțională Vă urază  
La Mulți Ani!*

**ABONAREA**

**2007**

Revista anunță campania de  
abonare pentru anul 2007.  
Abonamentele pot fi  
persecutate la sediul redacției  
(78 lei) sau la toate agențiile  
de distribuție a presei  
din Moldova.



*Didactica Pro...*

REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCATIONALĂ

**Vă mulțumim pentru colaborare!**

