

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1010-6455

Impactul mass-media asupra educației

Comunicarea între corectitudine și adevăr

Comunicarea în context educativ

Formularea întrebărilor pentru dezvoltarea
gândirii critice

EDUCAȚIE PENTRU ' MASS-MEDIA ' ȘI COMUNICARE

Lucrare pentru spirit

Iată câteva mărturii din timpul domniei lui Ștefan cel Mare, a cărui epocă a fost vestită nu numai prin luptele dârse pentru apărarea independenței Țării Moldovei, ci și prin mari realizări în domeniul culturii:



- 1463** S-a redactat, din porunca lui Ștefan, un *Apostol* pentru Mănăstirea Zografu.
- 1465** S-a executat piatra de pe mormântul doamnei Oltea, mama voievodului.
- 1466** A început construcția bisericii Mănăstirii Putna; în 1484 a fost reconstruită.

- 1470** Călugărul Casian a scris, la porunca domnului, o *Psaltire*.
- 1472** Monahul Ghervase a tradus *Pravila lui Matei Vlașar*.
- 1473** S-a scris, la porunca lui Ștefan, *Tetrawanghelul de la Putna*, iar un an mai târziu - un *Sbornic*.

- 1476** S-au organizat lucrări de modernizare la Cetatea Albă; au fost încheiate cele de la cetatea Sucevei.
- 1477** A fost executată piatra de mormânt a Mariei de Mangop.

- 1479** S-a pus o frumoasă piatră pe mormântul lui Roman I (anii de domnie 1391-1394); s-a construit un și tresle zid de incintă la Cetatea Albă; Ștefan a reconstruit integral, folosind 800 de zidari și 17 000 de sălahori, cetatea Chilie. Prin numărul mare de meșteri și prin proporțiile lucrărilor realizate, refacerea ei constituie cel mai strălucit exemplu de dezvoltare a tehnicii de construcție la care ajunsesse Moldova în timpul acela.

- 1480** Sînt montate pietre sculptate pe mormintele lui Bogdan (fratele lui Alexandru cel Bun), Lațcu voievod, Bogdan (fiul lui Alexandru cel Bun și tatăl lui Ștefan cel Mare), Bogdan, Petru (fiul lui Ștefan cel Mare) și Ștefan I.

- 1483** A fost terminată construcția cetății Roman (Cetatea Nouă).
- 1484** În sec. XIII-XIV, la Orhei, a fost construită o cetate de pămînt, înconjurată cu trei valuri, în centrul căreia Ștefan a zidit o cetate de piatră, dreptunghiulară, cu turnuri circulare pe colț. În 1499, cetatea și biserica din Orhei au fost distruse de tătari.

- 1485** A fost reconstruită reședința domnească din Suceava.
- 1487** S-a edificat Biserica Sf. Cruce din Pătruți; în același an a fost realizată ferecătura pentru *Evanghelia de la Humor*.

- 1488** A început redactarea *Tetrawanghelului de la Putna*; au fost finite lucrările la Biserica Sf. Ilie din Suceava și la Mănăstirea Voroneț. Au fost încheiate lucrările la curtea domnească din Bacău, fiul domnului, Alexandru, fiind stabilit aici.

- 1490** Au luat sfîrșit lucrările la Biserica Sf. Ioan din Vaslui.
- 1491** A fost atestată, pentru prima dată, curtea domnească din Piatra-Neamț care, se pare, data dinainte.

- 1492** S-au construit Biserica Sf. Gheorghe din Hirleu și Sf. Nicolae Domnesu din Iași.
- 1494** A fost terminată ctitoria lui Ștefan din Borzești.

- 1495** Au fost isprăvite lucrările la alte două ctitorii: Sf. Nicolae din Dorohoi și Biserica Episcopală din Huși.

- 1496** Ștefan a reconstruit și amplificat curtea domnească din Hirleu; meșterii săi au terminat lucrările la Biserica Sf. Nicolae Popluți din Botoșani și la Biserica din Războieni.

- 1497** S-au zidit bisericile de la mănăstirile Tuzău și Neamț.
- 1498** Ștefan a dăruit o ferecătură de carte bisericii din Feleac (Cluj); s-au terminat lucrările la Biserica Sf. Ioan din Piatra-Neamț și la paraclisul de la Mănăstirea Bistrița.

- 1499** A fost ridicat turnul-clopotniță din Piatra-Neamț.
- 1502** Ștefan a zidit Biserica Volovăț (Juga Rădăuți).

- 1504** Au fost terminate alte două ctitorii domnești, la Dobrovăț și Reușeni. Prin tradiție, lui Ștefan cel Mare li sînt atribuite și alte construcții, de pildă, Biserica de la Baia, Podul de la Borzești, Biserica din Cotnari etc.

2004

Anul Ștefan cel Mare și Sfînt



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 2 (24), 2004

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Nadia Cristea

Redactor stilizator:

Mariana Vatamanu-Ciocanu

Redactori:

Svetlana Korolevski

Dan Bogdea

Culegere și corectare:

Maria Balan

Tehnoredactare computerizată:

Sergiu Puui

Design grafic:

Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Revista apare cu sprijinul

Fundației SOROS-Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: 542976

fax: 544199

E-mail: didacticapro@cepd.soros.md

www.cepd.soros.md/DidacticaPro

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA	
Argument	2

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ	
Impactul mass-media asupra educației tineretului	3
Sondaj de opinie: "Mass-media din Republica Moldova: atitudini și constatări"	9
Constantin COJOCARU	
Realizarea unei publicații școlare – condiții de eficiență	11
Tatiana SOCOLOV	
Schimbare și dezvoltare prin comunicare participativă	13
Gheorghe RUDIC	
Primul curs E-learning pentru managerii școlari	15
Lilia STÎRCEA	
Proiectul "Sîntem mulți și diferiți, dar prieteni și uniți"	17

EX CATHEDRA

Inga DRUȚĂ	
Comunicarea: între corectitudine și adecvare	20
Angela POTÎNG	
Blocajele comunicării	26
Teodora HUBENCO	
Demersul praxiologic asupra temei de acasă pentru elevi	29

PONDEROSA VOX

Lumița IACOB	
Comunicarea în context educativ și didactic	32

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI. CERCETĂRI

Ibrahim ATOUM	
Proiectarea strategiilor didactice de predare-învățare a limbilor străine	39

RUBRICA EDUCATORULUI

Emil STAN	
Despre pedepse și eficiența lor	44

EDUCAȚIE PENTRU DEMOCRAȚIE

Constantin TĂNASE	
Presa independentă și democrația	49

EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ

Aglaida BOLBOCEANU	
Suflete instituționalizate	51

EDUCAȚIE DE GEN

Loretta HANDRABURA	
Stereotipuri de gen în mass-media	53

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Olga COSOVAN	
Proiectînd o sesiune de dezvoltare a gândirii critice	55
Maria Eliza DULAMĂ	
Formularea întrebărilor pentru dezvoltarea gândirii critice	57
Aurica AMARI	
Aplicarea posterelor la evaluarea cunoștințelor de istorie	61
Liliana CÎRLAN	
Confruntarea – procedeu de dezvoltare a gândirii critice. Aplicații pentru instruirea primară	63

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Educația pentru mass-media și comunicare	66

SUMMARY	68
---------------	----

EX LIBRIS	coperta III
-----------------	-------------



Nadia CRISTEA

Argument

De la primul cuvînt tipărit pînă la receptarea lui prin Internet istoria a înregistrat o dezvoltare fulminantă a mijloacelor de informare, rețelele de comunicare, presa scrisă, multiplele posturi radio și TV creînd o realitate *hic et nunc*.

Vîrtejul informațional ne solicită pe zi ce trece tot mai mult, impunîndu-ne noi abilități, comportamente și, de ce nu, principii. Pentru a ne orienta în lumea reală și cea virtuală trebuie să dăm dovadă de discernămint și să fim bine documentați, altfel riscăm să ajungem pradă valului sau momentului.

În ultimul deceniu, în republica noastră influența mijloacelor de comunicare în masă s-a intensificat datorită schimbărilor survenite atît la nivelul sistemului însuși, al practicilor sale, cît și la nivelul societății și al publicului. Aceste metamorfoze presupun o varietate de surse informative, libera răspîndire a presei scrise și a posturilor de alternativă ale audiovizualului.

Școala este asemeni unei oglinzi ce reflectă fidel modelul societății. Astăzi, ca niciodată, ea parcurge o perioadă dificilă, educația fiind plasată într-un nou context sociocultural, în care monopolul instituțiilor formale este spart și înlocuit de influențe formative ale mass-media, calculatorului și străzii.

Tînărul nu știe care sînt alternativele, el trebuie învățat să aleagă și orientat spre criteriile selectării. “Copiii cresc în mijlocul unui bombardament informațional fără precedent în istoria umanității... Școlile urmează să-și modifice centrul de interes și să se axeze pe pregătirea unui segment mai mare al populației conform unei noi abordări a educației, astfel încît să recunoască tehnicile și modelele din ce în ce mai sofisticate ale persuasiunii” (*H. Rank*).

Se impune o regîndire a educației în ansamblul ei, pentru a putea oferi o alternativă reală exploziei de influențe educative, în special celor necontrolate și nefaste, care atrag incomparabil mai mult tinerii decît procesul instructiv al școlii.

Mass-media modelează educabilii mai mult decît alte instituții și vine în contact cu ei pe o durată mai lungă, devansînd influența familiei, școlii, bisericii etc. Educația pentru mass-media, element al “noilor educații”, presupune pregătirea elevilor pentru receptarea adecvată a mesajelor, formarea și exprimarea atitudinilor critice față de orice sursă, selectarea datelor cu adevărat necesare din acest val informațional.

În viața socială și în activitatea școlară, un rol important îi revine și comunicării, fenomen mai complex decît informarea. Nevoia de comunicare este determinată de oscilarea continuă spre sine și spre ceilalți, pentru a fi înțeleși, pentru a conștientiza comuniunea sau pentru a ne autoevalua obiectiv personalitatea.

Schimbul continuu de mesaje realizează o relație interumană durabilă care menține ori modifică comportamentul individual sau de grup. Pus în situația de a „concura” cu sursele de informare existente, cadrul didactic va căuta să fie credibil, atractiv, competent.

Deoarece actul comunicării presupune nu numai un schimb de informații, idei, semnificații, ci și de atitudini, relații, competențe, profesorii vor urmări cu precădere să fie înțeleși, respectați, valorizați. Ca toate acestea să se întîmple și procesul de instruire să devină un act de cultură, vom pune accentul pe motivații, empatie și comunicare, creînd un climat propice activității de învățare.

QUO VADIS?



Vlad **POHILĂ**
ziarist

ÎNTR-O COMPETIȚIE ACERBĂ A SURSELOR DE INFORMARE

O privire retrospectivă... spre veacul al XV-lea, bunăoară, secol asimilat începutului „Galaxiei Gutenberg”, ne edifică cel mai bine asupra modestiei de altă dată a mijloacelor de informare în masă. Cartea tipărită, în raport cu textele manuscrise, e adevărat, făcea „ravagii informaționale”, căci omenirea, în primul rînd societățile culte din Europa, deveniseră deodată posesoare ale unui izvor bogat, generos și, poate principalul, extrem de abundent de cunoștințe mereu înnoitoare ale intelectului uman.

Apariția, în secolele următoare, a publicațiilor periodice nu a produs o schimbare bruscă, imediată, în acumularea, de către societate, a informației: primele ziare, din Italia, Saxonia, Bavaria și Țările de Jos, aveau tiraje reduse, periodicitate aproximativă, inițial, în sec. XVI-XVII, fiind tratate cu o anumită neîncredere de potențialii cititori. Abia în sec. XVIII, în Marea Britanie, gazetele devin un bun aproape că general recunoscut, fenomen ce avea să se extindă pe la mijlocul veacului următor și în Franța, în țările scandinave, în Imperiul Habsburgic, în Statele Unite ale Americii, apoi, în deceniile următoare, și în țări mai puțin dezvoltate ca Rusia, România, Grecia etc. În a doua jumătate a sec. XIX în Europa și în America prinde a se generaliza ca mijloc estetic, dar și informativ fotografia. Secolul XX

Impactul mass-media asupra educației tineretului

se deschide cu avîntul cinematografului și al radioului, care au frapat atît de mult și atît de temeinic imaginația oamenilor, încît apăruse convingerea că s-a ajuns la limita posibilităților de materializare a mass-media.

Vine însă rîndul televiziunii – din a doua jumătate a secolului trecut televizoarele încep a cuceri vertiginos o casă după alta, un oficiu după altul. Magnetofonul și aparatele video au lungit substanțial viața emisiunilor radio și TV, a filmelor de tot felul, concomitent lărgind spectrul de evenimente ce puteau fi fixate și multiplicare. Apariția Internet-ului a încununat, cu certitudine, eforturile și chiar șansele intelectului uman în a descoperi noi modalități de multiplicare și difuzare a informației, din nou lăsînd impresia de atingere a unei limite a acestor posibilități inventive.

Fără a ne lansa în pronosticuri (dar convinși că aceste posibilități sînt, totuși, nelimitate – așa cum ne-o demonstrează evoluțiile în domeniu în ultimii 150 de ani), constatăm că la ora actuală omenirea are la dispoziție un sistem mass-media extrem de bogat, vast, divers, practic nelimitat și inepuizabil. Acestea se află într-o neafîșată, dar acerbă competiție pentru a capta atenția, interesul beneficiarilor. Problema e *ce* și *cum* alege fiecare din sutele de milioane de beneficiari.

Pe la mijlocul sec. XX, bibliograful și culturologul român N. Georgescu-Tistu nota, cu referire la „forma clasică a cărții”: „Deși concurată de radio și cinematograful, [...] va rămîne instrumentul cel mai temeinic pentru cultivarea sufletului oamenilor și pentru înțelegerea pașnică dintre ei... instrumentul cel mai subtil de perfecționare a minții noastre”. Aprecierea, credem, rămîne valabilă și la începutul sec. XXI; mai mult încă – ea poate fi nu numai extinsă, dar și atribuită, în măsură aproape că egală, și presei periodice din epoca noastră.

Tocmai de aceea, presa periodică din zilele noastre, concurată la grade și niveluri diferite de radio, cinematografie, TV și Internet, va constitui obiectul

analizei noastre vizînd impactul mijloacelor de informare în masă asupra educației tineretului. Am făcut această opțiune pentru că, în pofida unor stări de spirit pesimiste, există multe evidențe în favoarea vitalității presei periodice ca mijloc de informare (și) a tineretului, chiar dacă nu putem pune la îndoială sub nici o formă fascinația televiziunii și poate și mai mult – a Internet-ului.

Vorba e că societatea noastră rămîne una încă *tradiționalistă*, fidelă unor sau chiar multor valori ale trecutului (ne referim, evident, la un trecut nu prea îndepărtat). Se face simțită o încredere mai mare, nealterată, a generațiilor actuale față de cuvîntul tipărit. Și dacă bunicii și părinții (persoane în vîrstă de 60-70 și, respectiv, 35-55 de ani) au ca sursă de informare ziarul/revista, nepoții, respectiv, copiii acestora, le urmează exemplul. Atunci cînd părinții sau bunicii discută despre un articol „incendiar” din *Timpul*, *Literatura și arta*, *Flux* sau *Jurnal de Chișinău*, urmașii lor, chiar și cei obsedați parcă exclusiv de Internet, se vîd cumva obligați să ia cunoștință de conținutul respectivului material de gazetă. Există și problema *accesibilității*, văzută din mai multe puncte de vedere. Nu toate ziarele și revistele de la noi au versiuni electronice, prin urmare, vrei nu vrei, apare necesitatea de a se recurge la varianta lor clasică, tipărită. Apoi, problema *accesibilității* are în Republica Moldova și o fațetă financiară: dacă un număr de ziar costă de la 1 la 3 lei, o oră la Internet este de cel puțin 6 lei. O emisiune TV, care ar concura un articol de ziar, devine greu accesibilă unui strat important de tineri cum sînt studenții veniți de la țară: de obicei, ei stau în cămine fără televizoare sau închiriază spații locative în condiții mult prea modeste, care adeseori exclud televizorul (în multe cazuri dîndu-se preferință Internet-ului, chiar dacă implică eforturi suplimentare, adeseori substanțiale). Intervine, firește, și caracterul efemer al emisiunii TV, în raport cu articolul de ziar, ultimul avînd o existență cu o durată incomparabil mai lungă.

Deși nu dispunem de date ale unor sondaje sociologice specializate (care s-ar putea nici să nu fi fost efectuate la noi), conform unor observații particulare – atît ale subsemnatului, cît și ale unor colegi de breaslă, angajați ai redacțiilor de ziare și reviste de la Chișinău, la ora actuală, în Republica Moldova, chiar dacă nu se poate vorbi de o prioritate acordată presei periodice ca sursă de informare, totuși, nu e cazul (încă) să vorbim nici de o strîmtorare masivă a ziarelor și revistelor, de către radio, TV sau chiar Internet. Această stare de lucruri va perpetua, cu certitudine, încă vreo cîțiva ani, încă un deceniu, poate și mai mult. Un factor important pentru menținerea situației rezidă, neîndoios, în conținutul, în calitatea ziarelor și revistelor.

CE PRESĂ LI SE PROPUNE TINERILOR?

Cu 15-20 de ani în urmă, ca și în alte republici ex-sovietice și ca în alte țări pe atunci socialiste, în Republica Moldova exista un segment clar de presă numit „pentru copii și tineret”.

Transformările de ordin social și economic survenite în ultimele două decenii au schimbat datele problemei, încît în prezent nu se mai face asemenea delimitare. Totuși, putem vorbi și acum de ziare și reviste pentru copii și tineri. Vom aminti aici, în primul rînd: ziarul *Florile dalbe* (pentru copii și adolescenți), revista *A mic* (idem), revista *Noi* (pentru adolescenți), revista *Alunelul* (pentru copii), în fine – un ziar cu denumire semnificativă, *Tineretul Moldovei*. De aproape un deceniu apare o revistă de cultură „a tinerilor scriitori” – *Contrafort*. Au pagini tematice pentru copii și tineret mai multe publicații cu tiraje apreciabile: hebdomadarele *Flux*, *Jurnal de Chișinău*, *Timpul*, *Săptămîna*, autorii, redactorii acestor pagini punînd accentul pe aspectul cognitiv și pe cel distractiv, precum și pe cel sentimental al abordării problemelor.

Un sondaj de opinie, efectuat de subsemnatul printre studenții de la două facultăți ale Universității de Stat din Moldova, facultăți pe care le considerăm eminentamente umanistice (de filologie română și de limbi străine) ne prezintă un tablou destul de dezolant al interesului tinerilor studioși față de presa de la noi, destinată lor. Astfel, din totalul de 30 de chestionați, doar 8 (ceva mai mult de 20 la sută) au citit publicațiile enumerate mai sus ori măcar au auzit de ele. Aproximativ cîte o treime dintre ei sînt cititori mai mult sau mai puțin fideli ai uneia din aceste publicații (cîte 11 – ai *Timpului* și *Jurnalului de Chișinău*, 12 – ai *Săptămîinii*, 7 – ai *Tineretului Moldovei*); 6 tineri citesc *Flux* (4 din ei – exclusiv *Flux*); 1 persoană (conform declarației sale – scrie versuri, vrea să devină poet sau eseist/critic literar) citește cu regularitate *Contrafort*; relativ mulți (17 din 30) au alte opțiuni în ale lecturii: *Literatura și arta* (12), *Democrația* (5), *Făclia*, *Accente* (4), *Glasul națiunii* (3), *Capitala* (2) etc. Aproape jumătate din respondenți au citit cîndva *Florile dalbe*, *Noi*, *A mic*, *Alunelul*; cam tot atîția pretind că aceste publicații sînt în prezent citite de frați sau surori mai mici, de alte rude aflate la vîrsta copilăriei sau adolescenței.

Solicitați să dea o notă/apreciere acestor publicații, cei mai mulți (25 sau peste 80 la sută) au declarat că ziarele respective le satisfac pe deplin necesitățile intelectuale, cognitive, informaționale. Aproape jumătate din ei (14) au exprimat rezerve față de *Tineretul Moldovei*, considerînd, în primul rînd, că e un ziar excesiv de politizat, apoi că e vulgar, în fine – că ar pune miza pe senzații și istorii sentimental-lacrimogene.

La o analiză mai atentă a materialelor din presa noastră pentru tineret, am încercat să delimităm ce le

propune ea eventualilor destinatari. Aproape toate publicațiile amintite mai sus dau prioritate următoarelor grupuri tematice: a) *divertisment*, b) *sfaturi utile* (inclusiv sfatul specialistului – al medicului, juristului, managerului etc.), c) *infrațional*, cu subdiviziunile obligatorii aa) *droguri* și bb) *traficul de „carne vie”*, d) *confesiuni sentimentale*, e) *pregătirea și perfecționarea profesională*. Și dacă la capitoul „*cultură generală/culturalizare*” am mai putut scripui câteva materiale în perioada analizată (lunile ianuarie, februarie, martie 2004), apoi la compartimente atât de importante ca *educația civică* și *educația morală* a tinerilor restanțele sînt de-a dreptul alarmante. Acestea, ca să-l parafrăzăm ușor pe Caragiale, în presa noastră sînt sublimă, dar lipsesc (aproape) cu desăvîrșire. Două excepții merită a fi menționate, chiar dacă se află în total contrasens în ceea ce privește mesajul. *Jurnal de Chișinău* scoate săptămînal o pagină de excepție, avînd genericul „Nu ne furați viitorul”, în care sînt prezentate contrastiv părerile unor oameni în etate, nostalgici după un regim perimat, votanți ai comuniștilor în 2001, și obiecțiile tinerilor, care, în proporție covîrșitoare, își leagă viitorul de orice, numai nu de doctrina și practica comunistă, odioase în opinia noii generații. Celălalt exemplu ni-l oferă săptămînalul *Tineretul Moldovei*, care publică număr de număr o avalanșă de materiale cu o prestație profesională suspectă, toate promotoare ale unor viziuni și idei nocive privind istoria națională, identitatea noastră etnică și lingvistică, calomniile pe cît de primitive, pe atît de dezgustătoare la adresa unor personalități marcante ale culturii și politicii românești.

S-ar părea că printre tineri există un procent însemnat de blazați, indiferenți, indeciși etc. , motiv ce determină anumite redacții să evite a-i pune pe tineri în fața politicii. Este, credem, o scăpare, o eroare, căci tocmai din acest motiv ar trebui să se acorde mai multă atenție politicii ca o prioritate pentru tineri. În caz contrar, numărul celor apatici, indeciși etc. va crește continuu, iar preferințele multor tineri se vor pierde în noianul de opțiuni ale majorității conservatoare. Observația rămîne în mare parte valabilă și în ceea ce privește promovarea în presă a problemelor de morală. Presa ar trebui să pună accentul pe perpetuarea valorilor eticii naționale tradiționale, perene – pe de o parte, și pe familiarizarea tinerilor cu temeierile modelului moral modern, european, ferit de modelul înrădăcinat, generator, al tipului de *homo sovieticus*, care constituie un serios impediment în calea revenirii noastre în Europa, dar și a reintegrării moldovenilor în societatea românească.

Astea fiind spuse despre raportul „presa de limbă română în Republica Moldova versus tînăra generație”, **putem deduce astfel că tinerii, sau cei mai mulți dintre ei, cunosc, citesc presa națională destinată mai mult sau mai puțin lor**; de asemenea – că ei, tinerii, se orientează destul de bine în ceea ce privește mesajul

acestor publicații. **Totuși, nu putem vorbi despre un impact real al acestei categorii mass-media asupra educației, formării tinerilor.** Concluzia dată am tras-o din răspunsurile pe care le-am primit de la cei chestionați la următoarea întrebare: „*Publicația /-ile/ numită/-e/ de Dvs. constituie pentru Dvs. o necesitate: a) vitală, b) intelectuală, c) cognitiv-informațională; d) de altă natură?*”. Doar 8 (nici o treime) din respondenți au afirmat (și încă cu anumite rezerve, unii) că presa națională ar fi pentru ei o necesitate intelectuală, eventual cognitivă. Întrebați dacă își completează altfel asemenea necesități, 17 (ceva mai mult de 50 la sută) au răspuns pozitiv. „*Cum? Din care alte surse? Dați preferință acestor surse?*” – la aceste întrebări și mai mulți au răspuns că citesc și alte publicații periodice („străine” – adică din alte spații geografice sau în limbi străine) și că în genere dau preferință altor ziare și reviste decît cele enumerate pînă acum în sondaj.

În fond, nimic de mirare, dacă luăm în calcul că, raportat la numărul de populație, dar mai ales la marea diversitate de opțiuni și interese ale tinerilor, desigur, avem o presă periodică locală, în limba română, extrem de modestă. În asemenea situație, e absolut în firea lucrurilor să se producă un transfer de atracție spre periodicele din alte părți. Am încercat să clarificăm de unde anume. Din România, în Republica Moldova (cu deosebire – la Chișinău) se difuzează un număr limitat de ziare și reviste, dintre acestea au o reală priză la tineri publicațiile: a) cu... integrale, b) cu vedete ale muzicii, filmului, TV, sportului și c) cele cu tot felul de istorii sentimentale – cu precădere, în rîndul tinerelor. Am putut constata că unele din aceste publicații sînt citite de tinerii noștri (respondenții au indicat, ce-i drept, un număr limitat, totuși, de titluri, exclusiv de reviste: *Acasă, Arborele lumii, Integrame* (cîteva ediții separate – pentru începători, pentru avansați etc.); *Viva, Povestea mea, Întîmplări adevărate, Patima*; o singură persoană a declarat că citește cu regularitate versiunile românești ale revistelor *FHM, Penthouse, Cosmopolitan, Elle*, făcînd și precizarea: „Sînt foarte, foarte scumpe, dar merită!”).

De asemenea, **am stabilit că fiecare din această categorie de reviste are asupra cititorilor de la noi un impact propriu, irepetabil și adeseori nu pe deplin conștientizat, neapreciat la justa valoare.** Deși în cadrul sondajului nu am primit răspunsuri/constatări întru totul clare, ba chiar am observat o anumită nesiguranță în caracterizarea presei din România (în raport cu cea de la Chișinău), totuși, anumite frînturi de gînduri ale respondenților ne-au întărit opinia că, oricît de modestă și de anemică, prezența aici a presei periodice de la București își are un rost, în multe privințe major, fie și pentru un număr limitat de persoane. Astfel, publicațiile cu integrale, pe lîngă un imbold/effect cognitiv, au un rol însemnat (deși discret)

la o mai bună cunoaștere a limbii materne, îmbogățirea vocabularului, familiarizarea cu noi sensuri, noi forme gramaticale, ortograme inedite etc. Revistele cu vedete – cele din România, spre deosebire de cele din Rusia, după cum vom vedea ceva mai jos –, îi au în vizor atît pe promotorii valorilor artistice, culturale românești, cît și europene, mondiale. Articolele, imaginile au în genere un conținut decent, de regulă, în ele accentul se pune pe cultură, apoi pe divertisment. În fine, publicațiile cu istorii sentimentale au meritul de a promova un sistem de valori educaționale, o moralitate de care am fost îndepărtați și de care mai sîntem încă ruptți, un model de comportament social și/sau familial pe care ar face bine să-l urmeze cît mai mulți tineri de la noi. Avem a face, **în cazul presei din România, cu un impact discret, indirect, colateral**, deoarece (indiferent de cauze: de ordin organizatoric, cu substrat politic, concurențial etc.) nu există la noi nici un fel de stimulenți pentru propagarea acestei categorii mass-media. În consecință, **impactul presei de la București este, în mod obiectiv, puțin semnificativ asupra sufletului și minții tinerilor basarabeni, departe de efectul care ar trebui să-l aibă** și fără de care nu putem miza pe o revigorare complexă a potențialului intelectual, sistemului de simțiri/senzații, a scării priorităților morale și opțiunilor politice.

Iar tinerii de la noi, ca și de pretutindeni, de altfel, dornici de a cunoaște, de a experimenta, sînt predispuși să caute acolo unde speră să găsească noi informații, cunoștințe, modele. O caracteristică a tinerei generații de la noi o constituie cunoașterea limbilor străine: engleza face ravagii, adunînd tot mai mulți „fani”, adepți, simpatizanți; în virtutea unei tradiții, nu este neglijată nici franceza; spaniola și germana au și ele anumite tradiții de studiere; acestor două limbi le face tot mai mult concurență italiana, care, dintr-o limbă „a muzicii și muzicienilor” – cam la aceasta se reduceau în URSS valențele limbii lui Dante – este tratată cu tot mai mult interes și de alți reprezentanți ai domeniilor umanitariste, dar și de alte categorii profesionale – să zicem, de numeroși businessmani.

Puși în situația de a-și părăsi baștina în căutarea unei surse de existență mai decentă, sute de mii de moldoveni, cu precădere tineri, au plecat la munci în diferite țări din Europa, Asia, America, mulți stabilindu-se acolo cu traiul, fie provizoriu, fie pentru totdeauna. Este relativ mare și numărul celor plecați peste hotare la studii – în acest caz putem vorbi exclusiv de tineret. Poate ca niciodată în istoria sa, societatea basarabeană a devenit una surprinzător de poliglotă.

Astfel, în localitatea de baștină a subsemnatului, o comună cu circa două mii de locuitori, din județul Soroca, am constatat „emigrații de ordin economic” în 14 state de pe mapamond, de unde s-au întors sau se întorc periodic cunoscători a 12 limbi! Nu mai miră pe

nimeni faptul că acum se află printre noi cunoscători de idiomuri mai rare ca portugheza, polona, turca, araba, sau greaca, ori chiar de graiuri de-a dreptul exotice precum ceha, sîrba, slovena, ivrit (ebraica modernă), albaneza, irlandeza. E curios a menționa în context că nimeni dintre basarabeni plecați în străinătate, indiferent de scop, termen etc. nu și-a pus problema, dilema: „A învăța sau a nu învăța limba țării gazdă?”, tot așa cum nu au invocat motive de sănătate, de vîrstă, de capacități intelectuale ca să evite această povară – orice s-ar spune, nu dintre cele ușoare. (De asemenea, poliția, Interpolul sau alte organisme abilitate nu au denunțat nici un caz de împotrivire a moldovenilor în studierea limbii de stat acolo unde s-au dus ca să-și aranjeze viața mai bine).

Acești basarabeni, destul de numeroși, aflîndu-se departe de patrie, lipsiți de sursele de informare de acasă, în mod firesc au căutat acolo alte izvoare de informare, de multe ori devenind cititori ai unor ziare și reviste din țările-gazdă. Revenind acasă, unii au simțit lipsa unor organe de presă cu care se obișnuiseră. Nimic însă nu le poate umple acest gol: în Republica Moldova nu există o rețea/o organizație care ar asigura primirea/difuzarea presei periodice din alte țări decît din România, Rusia și încă vreo cîteva state din spațiul CSI. Studenții chestionați de noi și-au manifestat și ei dorința de a citi în limbi străine, declarînd însă în unanimitate că sînt lipsiți cu desăvîrșire de această șansă. Doar un respondent ne-a informat că în cîteva baruri „elitiste” din Chișinău sînt expuse pentru vînzare, cu o relativă regularitate, ziare de mare tiraj (și de mare prestigiu, credibilitate) din Vest: *Le Monde*, *Il Messaggero*, *Corriere della Roma*, *El Pais*, *The Guardian*, *The Times*, *Der Zeit* ș.a. (Am verificat informația și s-a dovedit a fi veridică: în luna martie 2004 unele din aceste ziare puteau fi într-adevăr achiziționate cel puțin la un bar de pe str. Armenească din Chișinău). Prețurile sînt acceptabile pentru occidentali, eventual – pentru cei veniți din țările apusene, dar exorbitante pentru un moldovean „mediu”, fie el și cu un capital acumulat în sudoarea frunții pe la patroni americani, francezi, italieni, spanioli, greci, evrei etc.

Astfel, **constatăm o reducere, o limitare a posibilului impact al mass-media asupra educației tineretului prin absența presei periodice în alte limbi decît româna și rusa și care ar suscita interesul purtătorilor acestor idiomuri.**

O ISPITĂ PE CÎT DE MARE, PE ATÎT DE DEMOLATOARE

Ar fi nedrept, naiv chiar, să credem că sfera de interese și de posibilități ale tinerilor noștri se limitează la segmentul de presă despre care am tratat pînă acum:

publicațiile de limbă română de la Chișinău și de la București, cărora li s-ar adăuga, mai ales cu titlu de dorință, aspirație, intenție și unele ziare din Occident. Golul informațional creat de prezența modestă a presei periodice în limba maternă și/sau una nou învățată este completat cu prisosință de existența în Republica Moldova a unui puternic curent informațional în limba rusă, care poate fi divizat cu totul convențional în trei categorii: a) publicațiile periodice locale, b) publicațiile de la Moscova, c) publicațiile mixte (duplexuri – periodice de origine moscovită, dar cu versiuni și/sau suplimente speciale pentru Republica Moldova).

Din prima categorie merită a fi menționate ziarul *Vremia* (cotidian), *Chișiniovskie novosti*, *Novoe vremia*, *Moldavskie vedomosti* (săptămânale). Nici una din aceste publicații nu este destinată special tineretului, dar toate se orientează spre sufletele tinerilor, chiar și *Chișiniovskie novosti*, cu un mesaj ramolit, de factură stalinistă, nostalgic-sovietică. *Novoe vremia* și *Moldavskie vedomosti* au o linie destul de cumpătată, corectă, manifestând o apreciabilă loialitate față de națiunea titulară a Republicii Moldova, în timp ce *Vremia* promovează un discurs profund imperial, șovin rus, antiromânesc fără menajamente; nu este mai breaz, în acest sens, nici săptămânalul *Chișiniovskie novosti*. Ziarul *Vremia* inserează număr de număr sondaje de opinie vizînd starea de lucruri „din republică, din Rusia și din lume” (delimitarea aparține redacției), diferite evenimente considerate majore din același spațiu, atitudinea față de unele personalități aflate în topul zilei etc., sondaje în care sînt antrenati obligatoriu și tinerii sau exclusiv tinerii. Uimește unanimitatea de opinie a tinerilor chestionați, în cele mai multe probleme. De ex., la întrebarea „*Trebuie să fie rusa a doua limbă de stat în Republica Moldova?*”, care a fost pusă în varii forme de-a lungul anului 2003, mai ales cînd se „discuta”, înainte de adoptarea Concepției de stat privind politica națională în Republica Moldova, redactorii acestui ziar nu au găsit, măcar de ochii lumii, nici un tînr care ar fi spus tranșant că nu e nevoie de așa ceva, deoarece rusa și așa este la noi limbă de stat, cu atribuții adeseori sporite față de română. Pe scurt, publicațiile de limbă rusă de la noi nu numai că sînt niște lansatoare ale „ideii ruse” (inclusiv în forma ei cea mai penibilă pentru noi – ca instrument de rusificare a băștinașilor), dar mai propagă o linie păguboasă pentru un climat de înțelegere civică și de conviețuire multiculturală, contrapunînd necesitățile de ordin spiritual ale băștinașilor – unor premise false de perpetuare aici a cvasivaloriilor rusești, asimilate de redactorii misionarismului rusesc. Din fericire, *impactul acestor publicații asupra viziunilor, mentalității, formării tinerilor este, totuși, unul minor – chiar și asupra segmentului de tineret rusolingv de la noi, ca să nu mai vorbim că asupra tineretului de*

origine română este aproape că nul. Ne-o demonstrează și tirajele acestor ziare: între 5 și 10 mii de exemplare, mulți abonați, cititori apreciînd în ele, în mod special, programele posturilor de televiziune și alte informații cu caracter utilitar. (Pentru comparație: tirajul celor mai solicitate publicații de limbă română de la noi – *Timpul*, *Flux*, *Literatura și arta*, *Jurnal de Chișinău*, *Săptămîna* și încă vreo cîteva – oscilează între 10 și 20 de mii de exemplare).

Un impact real asupra educației tineretului par să-l aibă cele cîteva publicații de la Moscova cu redacții, respectiv, cu variante și/sau suplimente speciale pentru Republica Moldova. Ne referim, în primul rînd, la *Komsomolskaia pravda* (ziarul cu cel mai mare tiraj în Republica Moldova), apoi *Argumentî i faktî*, *Trud*, *Moskovski komsomoleț*. Dacă *Argumentî i faktî* și *Trud* pot fi calificate ca niște surse de informare variată, captivantă și pe cît posibil de corectă, *Komsomolskaia pravda* (*KP*) și *Moskovski komsomoleț* (*MK*) excelează prin caracterul pătitor al abordării și prin vulgaritatea conținutului. Din punct de vedere politic, ambele ziare au o linie antieuropeană (numită de redactori „antiglobalistă” sau „antiamericană”), întru totul favorabilă opțiunii imperiale a actualei conduceri de la Moscova. Un refren al acestor publicații este refacerea, într-un fel sau altul, a URSS, mai exact – a noului imperiu rus („imperiu liberal”, cum e în vogă a se spune acum la Moscova, în anumite cercuri!), motiv pentru care republicile ex-sovietice sînt tratate ca niște provincii ruse, iar orice tentative de emancipare, de respingere a imperialismului rus sînt taxate ca manifestări „naționaliste”, „rusofobe”, „obediente Vestului sălbatic” etc. Ar fi suficient să ne ilustrăm aserțiunea prin numeroasele materiale, inserate în *KP* și *MK*, referitoare la „revoluția de catifea” din Georgia și la efectele imediate ale acestei schimbări în viața social-politică a gruzinilor: tot ce ține de recuperarea independenței reale a Georgiei este prezentat ca ceva primejdios pentru Rusia și favorabil unor organisme „vrăjmașe” ca Uniunea Europeană sau NATO. Adevărate istericale au lansat redactorii amintitelor ziare în legătură cu aderarea țărilor baltice la NATO. În ceea ce ne privește, amintim că acest *MK* este unul din ziarul de la Moscova obsedat de elementul infrafracțional al moldovenilor plecați la munci în Rusia, care, în opinia acestei publicații, nu fac decît să se îmbogățească pe seama rușilor, iar pe de asupra – să se mai lanseze în tot felul de acte de banditism. *KP* arată o deosebită sensibilitate în ceea ce privește dominația limbii ruse și în genere a spiritului rusesc în Republica Moldova, pentru redactorii acestui ziar valorile noastre naționale fiind niște lucruri absolut pasagere, ocazionale și care merită a fi perpetuate doar în măsura în care ele asigură un decor etnografic pentru un stat bananier, diferit de o provincie a Rusiei doar în virtutea unor accidente ale istoriei.

Dacă e să ne referim la aspectele estetic și etic promovate de aceste publicații, ne dăm seama ușor că ele propagă o variantă liberalizată a unor obsesii rusești mai vechi. Bunăoară, și *KP*, și *MK* nu pregetă să critice arta din Vest, ca și modul de viață individualist, în același timp făcând apologetică unor avortoare rusești ale artei hollywoodiene (seriale ca „Brigada”, „Strada cu felinare sparte” etc.) și, evident, spiritului gregar, colectivist, „colhoznic”, atât de specific societății ruse. Deși aparent optează pentru o sobrietate a moravurilor, ziarele numite facilitează promovarea liniei de conduită a unor publicații cu un conținut și un nivel suspect, cum ar fi *Speed-info*, *Dekameron*, *Super*, *Iziuminka*, *Express-gazeta*, *Sobesednik* ș.a. Aici e locul să precizăm că, alături de *KP* și *MK*, revistele enumerate au cucerit în Republica Moldova un important spațiu mediatic, bucurându-se de un nemeritat succes printre mulți moldoveni, inclusiv sau în primul rând tineri. Departate de noi spiritul bigot, totuși, amintim în context că aceste publicații de la Moscova, cu câțiva ani în urmă, au constituit obiectul unei forme de anatemizare, dispusă de Patriarhia Rusiei – evident, nu pentru că respectivele ziare și reviste ar propaga o moralitate conformă cu cea creștină.

E de reținut că în Republica Moldova funcționează un mecanism perfect de difuzare/propagare a presei din Rusia, de unde se aduc cu maximă regularitate, în cantități industriale, la prețuri absolut accesibile sute și mii de tone de maculatură îmbibată cu iz sovini, antieuropean și în multe privințe – chiar potrivnic firii umane sănătoase. Chioșcurile, tarabele din Chișinău și din toate orașele și orașelele din Republica Moldova sînt invadate de acest material poligrafic multicolor, atrăgînd atenția multor tineri care ar mai avea nevoie de alt fel de lecturi. Totuși, drogul fascinează, ispitește, captează, chiar și atunci cînd se știe clar că el comportă mari primejdii pentru viața omului. Ni se par semnificative în acest sens observațiile cîtorva participanți la sondajul nostru: că citesc unele din asemenea reviste pe ascuns, pentru a nu fi văzuți de colegi, prieteni, rude. Însă nu mai puțin semnificativ este și alt amănunt legat de această categorie a presei ruse. La întrebarea „*Ce ar face dacă ar dispărea de la Chișinău/din Republica Moldova ziarele și revistele ruse?*” ne-a fost dat să citim răspunsuri pe puțin zis curioase: „*Nici nu-mi pot imagina una ca asta...*”, „*Ar fi o catastrofă pentru mine...*”, „*M-aș scandaliza, împreună cu prietenii, pentru a se reveni la comercializarea acestor publicații...*” etc.

Astfel încît, dacă e să căutăm cu tot dinadinsul care este impactul mass-media asupra educației, formării tinerilor din Republica Moldova, răspunsul este univoc: ***acest impact este exercitat realmente, efectiv de mijloacele de informare în masă rusești, atât locale cît mai ales din Rusia.***

Nu-i așa că și dvs. cunoașteți tineri care au absolvit licee românești – fără a face la școală măcar o oră de rusă – dar care își încep ziua cu buletinul de știri de la *Russkoe Radio*, și o continuă procurînd *Komsomolskaia pravda* și o încheie prin a urmări un serial gen „Brigada”? E la mijloc acea „ispită rusească”, la care se referea în anii 30 ai secolui trecut filozoful Mircea Vulcănescu, evident, fără a bănui că peste cîteva decenii ea va deveni o adevărată pacoste pentru cîteva milioane de români de la Est de Prut. Parcă-i aud pe unii exclamînd: „Și ce-i rău în asta, doar astfel tinerii noștri se familiarizează cu marea cultură rusă: Pușkin, Lermontov, Dostoievski, Tolstoi, Repin, Ceaikovski!...” Rău e că cei mai mulți din tinerii basarabeni la care ne referim – ca și majoritatea semenilor lor ruși – asociază numele lui Pușkin sau Lermontov unor poetași deveniți personaje de bancuri, pe cel al lui Ceaikovski – cu numele unui gay-club din inima Moscovei, pe al lui Andrei Rubliov – cu denumirea unei autostrăzi din capitala rusă, pe al lui Dostoievski – cu scenariul unui serial numit atât de năstrușnic „Idiotul” etc. Altfel zis, presa rusă care invadează ochii și sufletele tinerilor noștri are prea puțin în comun cu marea cultură rusă, pentru că ea are prea mult în comun cu cele mai nocive manifestări ale inculturii ruse, aceasta de regulă fiind virtuos manipulată de trubadurii șovinismului și misionarismului fără teme și fără limite.

Acum la noi, mai mult decît altă dată, este tolerată, ba chiar și stimulată această stare de lucruri: promovarea, implantarea unui model cultural, spiritual, estetic, iar în ultimă instanță – și etic cu totul străin, care mai e, cum sper că v-ați convins fie și parțial – și primejdios, demolator pentru tineri. Acest fapt ne demonstrează cu prisosință că nu avem ceea ce definește orice stat, orice națiune: promotori energici, mobili, flexibili ai valorilor naționale, tradiționale, verificate de timp și de înțelepciunea poporului. Iar de unde nu pui... lucru știut, nici Dumnezeu nu cere. Formarea tinerei generații nu se poate face pe modele străine și încă de calitate dubioasă. Adică, se poate, dar această generație nu va mai aparține națiunii, societății care a adus-o pe lume.

Acum încă nu e tîrziu de a „schimba macazul”, de a opera modificările necesare și... salutare pentru a opri un torent mediatic străin ce vine amenințător de aiurea. Barînd această avalanșă, s-ar cuveni să se îndrepte în albia încăpătoare a mass-media alte debiteuri informaționale, cognitive, educaționale – de sorginte locală, căci dacă s-ar îngriji cineva serios de ele, respectivele debiteuri ar forma un torent mai puternic, mai atractiv, mai îndestulător. Abia atunci am vorbi cu inima curată despre un impact pe care l-ar exercita mass-media de la noi asupra educației, cultivării, formării tinerei generații într-un spirit ce ar garanta dănuirea noastră în matca strămoșească.

Sondaj de opinie:

„Mass-media din Republica Moldova: atitudini și constatări”

Revista „Didactica Pro...” a efectuat acest sondaj în intenția de a reliefa relația mass-media – educație, oferind cititorilor mai multe puncte de vedere despre rolul presei scrise și al audiovizualului în formarea tinerei generații, dar și despre impactul acestora asupra societății.

La sondaj au participat 38 de jurnaliști (*Radio Moldova, INFO-PRIM, PRO TV (Chișinău), ANTENA C, Moldova Suverană, Făclia, Jurnal de Chișinău, Săptămîna, Timpul*), 56 de profesori și 91 de elevi (Gimnaziul „Lucian Blaga”, Liceul „Prometeu”, Liceul „Gaudeamus” din mun. Chișinău; Liceul „Mihail Sadoveanu”, or. Călărași; Gimnaziul din s. Zberoaia, Nisporeni).

Acest eșantion a fost selectat din următoarele considerente:

- jurnaliștii* sînt cei ce „modelează” cîmpul informațional, care conține, indiscutabil, largi valențe educative;
- profesorii* sînt cei ce pot „modela” o viziune de ansamblu, o atitudine critică față de mesajul mediatic;
- elevii*, personalități în devenire, sînt cei „modelați” sub influența tiparelor educative aplicate în școală sau furnizate de mass-media.

Nu ne-am propus să realizăm un studiu pe marginea acestui sondaj, limitîndu-ne la prezentarea cifrelor și a comentariilor făcute de respondenți.

I. JURNALIȘTII

La întrebarea **dacă este asigurat de facto în Republica Moldova accesul liber la informare** au răspuns afirmativ 7,8% din jurnaliști și negativ – 89,4%, comentînd situația astfel: „*Societatea civilă nu are surse alternative de informare*”, „*Informația de interes public rămîne în mare măsură inaccesibilă pentru mass-media...*”, „*Accesul liber ar fi asigurat de facto dacă în Republica Moldova ar exista mai mulți ziariști cu adevărat profesioniști*”, „*Nu avem presă liberă*”, „*Funcționarii de stat percep orice informație, oricît de inofensivă ar fi, drept secret de stat, temîndu-se că oferirea acesteia ar duce, inevitabil, la concedierea lor*”, „*Nu se respectă Constituția*” etc. N-au comentat răspunsul 18 respondenți din această categorie.

Fiind rugați să numească **instituțiile mass-media (posturi TV, radio, reviste, ziare) care prezintă obiectiv informația**, jurnaliștii au făcut următorul clasament:

- TIMPUL
- PRO TV
- JURNAL DE CHIȘINĂU
- EUROPA LIBERĂ
- ANTENA C
- BASA-press.

Calitatea materialelor prezentate în mass-media (veridicitate, documentare, analiză, concluzii, actualitate, corectitudine lingvistică), în opinia ziariștilor, este: bună – 5,2%, satisfăcătoare – 73,6% și rea – 21%. Solicitați să indice **instituțiile mass-media care se evidențiază prin calitatea foarte bună a materialelor difuzate**, ei au stabilit următoarea „ierarhie”:

- TIMPUL
- PRO TV
- JURNAL DE CHIȘINĂU

4. EUROPA LIBERĂ

5. CONTRAFORT

6. MOLDAVSKIE VEDOMOSTI.

84% din respondenți au fost de părere că **mass-media reflectă problemele tinerilor** doar parțial, 2,6% – în mare măsură, iar 10% – deloc.

La compartimentul **revistele, ziarele, emisiunile radio și TV care reflectă cel mai bine problemele tinerilor**, jurnaliștii au numit:

- RADIO MOLDOVA
- ANTENA C
- SĂPTĂMÎNA
- NOI
- TINERETUL MOLDOVEI
- JURNAL DE CHIȘINĂU.

Problemele cele mai importante ale tinerilor din Republica Moldova, în viziunea ziariștilor, sînt: „*Lipsa unui nivel adecvat de cultură generală (nu se citește, nu se frecventează teatrele, sălile de concert, expozițiile de artă)*”, „*Șomajul*”, „*Imposibilitatea de a-și exprima liber opiniile*”, „*Criza de identitate*”, „*Accesul limitat la studii de calitate*”, „*Inactivitatea, absența din viața socială*”, „*Goana după bani (indiferent pe ce cale îi obțin)*”, „*Imposibilitatea de a-și manifesta în mod practic inteligența, lipsa perspectivelor în țara noastră*”, „*Lipsa spațiului locativ*”, „*Nesusținerea adecvată a tinerei familii din partea statului*”, „*Problema educației spirituale*”, „*Substituirea valorilor*”, „*Ignoranța față de munca cinstită, indiferența față de cei în vîrstă*”, „*Incertitudinea din societate, climatul nefavorabil educației*” etc.

7% din jurnaliști opinează că **mass-media din republica noastră reflectă problemele educației** în mare măsură, 81,5% – parțial și 10,5% – deloc.

Solicitați să **numească emisiunile radio și TV, ziarele și revistele care conțin materiale cu caracter educațional**, reprezentanții mass-media au amintit cel mai des: „Ora Copiilor”, „Alma Mater”, „Modern – club 805” (RADIO MOLDOVA); „Capital didactic”, „Cu noi pentru noi”, „Cultura ca necesitate” (ANTENA C); revistele TIMPUL, JURNAL DE CHIȘINĂU, DIDACTICA PRO..., FĂCLIA.

II. PROFESORII

La prima întrebare a sondajului au răspuns afirmativ 39% din profesori și negativ 58,9%, comentariile fiind următoarele: *pro* – „Toate ziarele au dreptul la informare”, „Fiecare cetățean își poate alege sursa de informare” etc.; *contra* – „Majoritatea informațiilor sînt tănuite sau modificate”, „Informația este „filtrată” de conducere în favoarea acesteia”, „Există multe publicații, dar nu ne putem permite să le procurăm pe toate, pentru a avea o viziune amplă”, „Partidul de guvernămînt nu dezvăluie punctele slabe ale politicii promovate”, „Populația este dezinformată prin toate sursele disponibile” etc.

Fiind rugați să **numească instituțiile mass-media (posturi TV, radio, reviste, ziare) care prezintă obiectiv informația**, profesorii au enumerat:

1. TIMPUL
2. FLUX
3. ANTENA C
4. PRO TV
5. FĂCLIA
6. EUROPA LIBERĂ.

La întrebarea privind **calitatea materialelor prezentate în mass-media** 16% din profesori au răspuns că este bună, 75% – satisfăcătoare, 8,9% – rea, indicînd următoarele **instituții mass-media care se evidențiază prin calitatea foarte bună a materialelor difuzate**:

1. PRO TV
2. TIMPUL
3. FLUX
4. EUROPA LIBERĂ
5. VOCEA BASARABIEI
6. TVR1.

89,3% din respondenți au fost de părere că **mass-media reflectă problemele tinerilor** doar parțial, 5,3% – în mare măsură, iar 5,3% – deloc.

La capitolul **revistele, ziarele, emisiunile radio și TV care reflectă cel mai bine problemele tinerilor**, profesorii au stabilit următorul clasament:

1. TVM
2. TIMPUL
3. JURNAL DE CHIȘINĂU
4. ANTENA C
5. SĂPTĂMÎNA
6. PRO TV.

Problemele cele mai importante ale tinerilor din

Republica Moldova, în viziunea cadrelor didactice, sînt: „Neîncrederea în viitor”, „Lipsa spațiului locativ”, „Lipsa educației și instruirii de bună calitate”, „Șomajul”, „Problema tinerilor rămași fără supravegherea părinților plecați la muncă peste hotare”, „Organizarea timpului liber”, „Problema financiară (mai ales a tinerilor de la sate)” etc.

5,3% din profesori sînt de părere că **mass-media din republica noastră reflectă problemele educației** în mare măsură, 83,9% – parțial și 10,7% – deloc.

Solicitați să **numească emisiunile radio și TV, ziarele și revistele care conțin materiale cu caracter educațional**, cadrele didactice au amintit cel mai des: DIDACTICA PRO..., FĂCLIA, TVM, JURNAL DE CHIȘINĂU, TIMPUL, FLUX.

III. ELEVII

La întrebarea **Este oare asigurat de facto în Republica Moldova accesul liber la informare** au răspuns afirmativ 40,6% din elevi și negativ – 59,3%, aducînd următoarele argumente *pro*: „Avem multe reviste și ziare care reflectă adevărul (cu excepția secretelor de stat)”, „Dacă există mai multe păreri, există și libertatea de informare”, „Avem acces la multe posturi radio și TV din Europa și din întreaga lume, la Internet și la alte surse”, „Republica Moldova este o țară democratică și accesul liber la informație este garantat de Constituție”, „Accesul persoanelor fizice este limitat, iar al celor juridice este mai mare” etc. și argumente *contra*: „Se prezintă informații de care nu avem nevoie”, „Informația nu este obiectivă”, „Se fac presiuni asupra presei independente din partea actualei guvernări”, „Mass-media sînt manipulate de către politicieni”, „Multe programe se difuzează în limba rusă și nu sînt obiective”, „Se stopează fluxul informațional, deoarece conducătorii țării nu vor să-și știrbească autoritatea”, „Mai mult de jumătate din populație nu are acces la informație...”, „În Republica Moldova se demolează ideea jurnalismului liber”, „Cine prezintă obiectiv informația, i se suspendă activitatea” etc.

Fiind rugați să **numească instituțiile mass-media (posturi TV, radio, reviste, ziare) care prezintă obiectiv informația**, elevii au făcut următorul clasament:

1. TIMPUL
2. TVR1
3. PRO TV
4. ANTENA C
5. EURO NEWS
6. JURNAL DE CHIȘINĂU.

Șase elevi au indicat că asemenea instituții nu există în Republica Moldova.

Calitatea materialelor prezentate în mass-media (veridicitate, documentare, analiză, concluzii, actualitate, corectitudine lingvistică) a fost calificată de elevi astfel: bună – 17,5%; satisfăcătoare – 70,3% și

rea – 6,5%, **instituțiile mass-media care se evidențiază prin calitatea foarte bună a materialelor difuzate** fiind următoarele:

1. PRO TV
2. TVR 1
3. TIMPUL
4. EURO NEWS
5. FLUX
6. SĂPTĂMÎNA.

Șase elevi au indicat că asemenea instituții nu există în Republica Moldova.

72,5% din respondenți au fost de părere că **mass-media reflectă problemele tinerilor** doar parțial, 7,6% – în mare măsură, iar 8,8% – deloc.

La compartimentul **revistele, ziarele, emisiunile radio și TV care reflectă cel mai bine problemele tinerilor**, elevii au stabilit următoarea listă:

1. SĂPTĂMÎNA
2. PRO TV
3. ANTENA C
4. TIMPUL
5. RADIO MOLDOVA
6. TVM.

O pătrime din respondenți consideră că nu există asemenea instituții.

Problemele cele mai importante ale tinerilor din Republica Moldova, în viziunea elevilor, sînt: *“Lipsa posibilității de a-și continua studiile (taxe mari)”*, *“Lipsa de perspective pentru absolvenții instituțiilor de învățămînt superior”*, *“Problemele materiale”*, *“Drogurile”*, *“Neînțelegerile cu părinții”*, *“Lipsa unor programe pentru odihna tinerilor”*, *“Traficul de femei, violența în societate și în familie”*, *“Conflictul generațiilor”*, *“Instruirea superficială”*, *“Lipsa activităților extrașcolare”*, *“Neimplicarea tinerilor în viața politică”*, *“Problema formării unei familii”*, *“Nerespectarea bunelor maniere în societate”* etc.

8,8% din elevi susțin că **mass-media din republica noastră reflectă problemele educației** în mare măsură, 69,2% – parțial și 10,9% – deloc, **emisiunile radio și TV, ziarele și revistele care conțin materiale cu caracter educațional** fiind: *Ars adolescentina*, *Tineri și dotați*, *Clipa siderală*, *De la 5 la 10 (TVM)*, *Telesciclopedia*, *Corect (TVR1)*; *El și ea (Săptămîna)*; Posturile TV – DISCOVERY și PRO TV; revista *Timpul*.

Sondaj realizat de Dan **BOGDEA**

Realizarea unei publicații școlare – condiții de eficiență

În cele ce urmează vom insista asupra cîtorva elemente de bază inerente unei publicații școlare reușite. O primă cerință ar fi legătura strînsă între conținutul ei și activitatea desfășurată în școală sau liceu: de instruire și educare a tineretului pentru muncă și viață, participarea elevilor la diverse cercuri, concursuri, olimpiade, sesiuni, precum și la manifestările cu caracter cultural, sportiv, științific.

O revistă școlară trebuie să integreze orizontul vârstei în cel al timpului istoric, să fie într-o strînsă corelație cu problemele generale ale societății, îndeosebi ale școlii. Concomitent, pentru a se constitui în publicații autentice, este necesar ca ele să devină cronici vii, expresive, să surprindă profilul spiritual al unei generații, să contribuie, încă din perioada școlarității, la descoperirea, formarea și lansarea unor viitoare personalități în diferite domenii de activitate.

Cu certitudine, reușita unei publicații depinde nu doar de copii, în special în școlile mai îndepărtate de marile urbe, unde și mentalitatea este diferită. Deseori vârsta nu le permite copiilor să înregistreze un salt calitativ imediat. În acest caz, o importanță deosebită o are profesorul animator, coordonator, care este inima și sufletul publicației,



Constantin **COJOCARU**

Liceul “Mihai Eminescu”, or. Edineț

În ultimul deceniu au apărut o serie de ziare și reviste școlare, multe dintre ele impunîndu-se prin conținutul și aspectul lor grafic. Editarea acestora se datorează interesului sporit al instituțiilor de învățămînt preuniversitar sau inițiativei unor profesori (de obicei de limba și literatura română sau istorie), ce se dedică cu trup și suflet școlii, copiilor și pentru care cuvîntul a devenit scut, călăuză. Aparițiile editoriale școlare constituie mijloace eficiente de stimulare a spiritului creativ al elevilor sub variate aspecte: literar, cultural, științific etc. Ele reflectă, într-o bună măsură, orizontul intelectual din ce în ce mai larg al tinerilor de astăzi, care se vor auziți, ascultați, susținuți.

capabil să îndrumeze un colectiv redacțional alcătuit din copii, avînd capacitatea de a transmite făclia unui “ucenic” pe care l-a format între timp.

Succesul și valabilitatea publicației depind, în mare măsură, și de receptivitatea conducerii instituției de învățămînt, a profesorilor și elevilor. Acești factori, precum și spiritul de perseverență, tendința de a-i asigura continuitatea și calitatea o vor face viabilă, iar lipsa de pasiune și de preocupare, plafonarea valorică vor duce inevitabil la dispariția ei.

De regulă, publicația școlară se constituie pe lîngă un cenaclu literar sau cultural, cerc științific sau sportiv etc. Bunăoară, în cadrul Liceului Teoretic “M. Eminescu” din or. Edineț, ziarul “Ateneu” apare ca organ al cenaclului literar cu același nume, implicînd copii din diverse instituții: gimnazii, licee, colegii.

Denumirea “Ateneu” însuflă fiecărui membru tendința spre cărturărie și înțelepciune, spre cultivarea unui spirit cu adevărat ateneic. Cea mai mare parte din materialele publicate sînt sugerate în cadrul ședințelor cenaclului, unde au loc lecturi, analize, miniconferințe, dezbateri, activități cultural-artistice. Conceperea unui număr de revistă presupune o muncă asiduă. Este normal ca, în concordanță cu principiile unei societăți democratice, revista să răspundă cerințelor cititorilor, să le reflecte interesele, preocupările, problemele, să devină o expresie vie a opiniei școlare. Dar și cititorii ar trebui să înțeleagă că publicația își propune să acopere, prin sumarul echilibrat și inteligent elaborat, o arie cît mai largă de aspecte ale formării elevului modern, selectînd și sistematizînd riguros tematicile. De aceea, sondarea periodică a opiniei școlare, prezentarea proiectelor cititorilor sînt importante pentru o publicație. Membrii colectivului redacțional, corespondenții obțin informațiile necesare din clase, asistînd la toate activitățile de anvergură (științifice, cultural-artistice, sportive etc.). În acest fel, revista devine un organ într-adevăr reprezentativ al unei școli. Textele sînt prezentate colegiului de redacție, ai cărui membri – coopțați dintre cei mai avizați elevi atît ca spirit critic cît și ca gust estetic – le hotărăște destinul: dacă articolul corespunde rigorilor stabilite el este promovat, dacă nu – rămîne în arhiva redacției. Colegiul de redacție are misiunea de a determina valoarea materialelor, ședințele acestuia desfășurîndu-se, de regulă, într-un mod animat, cu discuții și polemici. De aici și atmosfera de sărbătoare a fiecărui număr lansat, deoarece eforturile de a pregăti materialele pentru editare, de a le plasa la rubrica potrivită, de a le “găsi” locul în pagină, precum și adecvarea fotografiilor, ilustratelor, cunosc sorți de izbîndă.

Un stil de muncă modern presupune o amplă documentare și o informare promptă. Ar fi indicat ca rubricile să aibă un caracter permanent, în cadrul colegiului de redacție existînd o specializare a muncii. În funcție de tematica numărului sau a rubricilor se stabilesc termenele de elaborare și de prezentare a articolelor. Corespondenții adună informațiile oferite de colegi (articole analitice, științifice, recenzii, cronici, poezii, desene, caricaturi, fotografii etc.) și le transmit responsabilului de ediție. Ulterior, membrii redacției, împreună cu profesorul coordonator, repartizează materialele pe rubrici, le pregătesc pentru tipar ori le restituie autorilor cu sugestii de îmbunătățire. La ședința colegiului se decide sumarul numărului și se dă avizul de publicare.

O altă exigență vizează noutatea materialelor. Ceea ce supără în multe publicații școlare este compilația. Numeroase articole de critică literară, de popularizare a științei etc. sînt copiate din manuale, studii, reviste de specialitate. O publicație școlară bine realizată trebuie să încurajeze personalitatea și spiritul creator al elevilor, să prezinte puncte de vedere originale asupra unei probleme de viață școlară și de etică, să aducă la cunoștința publicului contribuții inedite din diverse domenii, să popularizeze cercetările personale, raționalizările sau inovațiile cu valoare aplicativă.

În ceea ce privește volumul articolelor, cerințele actuale impun în locul expunerilor lungi și monotone, cu caracter doct, moralizator, materiale de dimensiuni reduse (cel mult două pagini dactilografiate): anchete, reportaje, interviuri, mese rotunde, sondaje de opinie etc. Din propria experiență am constatat, că printre rubricile preferate ale cititorilor (umor, noutăți și curiozități) se înscriu și cele ce inserează dezbateri sincere și combative pe teme de actualitate.

O semnificație deosebită are și realizarea grafică a publicației (așezarea în pagină, corpul de literă utilizat, ilustrațiile etc.), în această activitate urmînd a fi antrenați cei mai talentați copii. Concordanța dintre conținut și formă trebuie respectată într-o publicație modernă, fie că este destinată adulților ori copiilor, astfel încît să trezească interesul tuturor cititorilor.

Suportul financiar constituie una dintre cele mai acute probleme. Consider că statul ar trebui să se implice mai mult în susținerea tinerei generații, or, publicațiilor școlare le revine actualmente un loc important în educarea elevilor, stimulezînd creativitatea și dragostea pentru muncă și învățatură. Astfel, societatea va avea doar de cîștigat.



Tatiana SOCOLOV

Fondul de Investiții Sociale din Moldova

Schimbare și dezvoltare prin comunicare participativă

Comunicarea participativă este orientată preponderent spre o schimbare socială și contribuie la recăpătarea încrederii în sine, la manifestarea opiniei. Puține comunități au identificat comunicarea ca mijloc sigur de îmbunătățire a calității vieții lor. De menționat însă că determinarea problemelor, ierarhizarea acestora, luarea de decizii, planificarea acțiunilor întru atingerea scopului propus sînt elemente esențiale în mobilizarea și fortificarea comunității. Comunicarea participativă reprezintă deci un proces continuu, de a cărui eficiență depinde realizarea dezideratelor.

CALEA SPRE O ACȚIUNE COLECTIVĂ

Viabilitatea transformărilor sociale, succesul sau insuccesul celor întreprinse se datorează percepției acestora de către membrii comunității în procesul de comunicare, conștientizării importanței rolului de agenți ai schimbării.

Un exemplu elocvent în acest sens îl constituie comunitățile ce au beneficiat de finanțarea Fondului de Investiții Sociale din Moldova (FISM) pentru soluționarea unor probleme ce nu suferă amîinare: renovarea școlilor și drumurilor, reabilitarea și construcția sistemelor de aprovizionare cu apă potabilă și gaze naturale etc. Respectivetele comunități, utilizînd diferite modalități de comunicare, au reușit să organizeze adunări generale ale locuitorilor în cadrul cărora s-a convenit asupra celor mai stringente probleme și s-a decis colectarea contribuției proprii (15% din costul proiectului, restul fiind acoperit de FISM). În urma unui dialog constructiv a fost desemnat grupul de inițiativă, devenit punct de sprijin pe tot parcursul soluționării problemei, lui revenindu-i sarcina de informare și consultare a comunității, de implicare a sătenilor în acțiunile proiectate etc. În acest scop au fost folosite foi volante, buletine, panouri instalate în locuri publice etc. Locuitorii satului Chișcăreni (Sîngerei), bunăoară, au beneficiat de serviciile radioului local și, la ora stabilită, “dialogau în direct” cu grupul de inițiativă (numit și agenție de implementare), asigurîndu-se în felul acesta

un flux informațional reciproc: sătenii știau cine a depus și cine nu a depus partea sa de contribuție, care mahala este mai activă și prin ce se manifestă, cine este antreprenorul și cum a fost selectat, la ce nivel sînt executate lucrările. Iar la Zberoaia (Nisporeni) s-a mers din casă în casă pentru a explica oamenilor de ce este necesară participarea lor, desfășurîndu-se o adevărată campanie cu genericul “Un bănuț pentru școala mea”. Grupul de inițiativă, reieșind din obiectivul propus – colectarea resurselor financiare – a stabilit auditoriul țintă (foștii absolvenți), în lista întocmită indicîndu-se numele, adresa, ocupația lor. Printr-o invitație specială aceștia au fost înștiințați despre înlînirea preconizată. Concomitent, s-a inițiat un tîrg al produselor de panificație pregătite de gospodinele din localitate. Astfel, în ziua fixată la școală s-a adunat întregul sat. A fost o adevărată sărbătoare și un început de schimbare: în atitudine, comportament, mentalitate. Satul a adunat banii de care era nevoie, dezvoltîndu-și capacitățile manageriale și comunicaționale necesare viitoarelor activități orientate spre ameliorarea condițiilor de trai.

Comunicarea ajută grupurile să acționeze în comun, să coopereze, să monitorizeze progresul înregistrat și să-și formeze abilități în diverse domenii. Implicarea în diferite proiecte le permite actorilor comunitari (administrația publică locală, agenții economici, societatea civilă, diverse instituții și organizații) să obțină o experiență reală de colaborare în planificarea activităților, colectarea mijloacelor financiare, valorificarea resurselor locale, distribuirea responsabilităților și obligațiilor.

Așadar, dialogul și acțiunea colectivă sînt indispensabile pe calea producerii unor schimbări sociale întru binele tuturor membrilor comunității.

COMUNICAREA CA EFECT CATALIZATOR

Intersectarea intereselor personale și a celor comunitare este inevitabilă, deoarece omul se confruntă, involuntar, cu probleme stringente pe care nu le poate soluționa de unul singur: reparația unui drum, construcția unei conducte de gaze, renovarea unei școli etc. Implicarea personală presupune însă și asumarea anumitor responsabilități, participarea prin muncă fizică sau prin activitate intelectuală, depunerea unei sume de bani sau a unor materiale de construcție etc. Unii conștientizează mai lesne necesitatea angajării în treburile comunității, alții ajung la aceasta mai greu – prin instruire, comunicare, informare.

Fluxul informațional bilateral „FISM – comunități beneficiare” nu s-a stabilit peste noapte, ci în urma

multiplelor activități (adunări generale, seminarii de instruire, conferințe, vizite de studiu etc.), având ca teme de discuție: dezvoltarea parteneriatului social la nivel comunitar, modele și practici de rezolvare a problemelor locale, menținerea clădirilor renovate, dezvoltarea durabilă a comunităților, care au demonstrat oamenilor oportunități de soluționare a problemelor, cel mai util instrument dovedindu-se a fi propagarea experienței pozitive, încurajarea interacționării beneficiarilor, împuternicirea grupurilor locale și a comunităților.

Proiectele de creare a rețelelor de beneficiari FISM în zonele de nord, sud și centru ale republicii oferă posibilități reale de a comunica, de a-și împărtăși experiența. Demn de remarcat e că participanții la aceste acțiuni, revenind acasă, informează consătenii despre cele înșușite ori organizează seminarii similare la nivel de comunitate. Unele sate, în dorința de a-și împărtăși experiența acumulată, invită în ospetie reprezentanți ai localităților vecine. Așa a procedat grupul de inițiativă din Rublenița (Soroca), întrunind toți directorii din raion la un seminar privind menținerea școlilor în stare bună și implementarea noilor tehnologii educaționale, iar cel de la Hăsnășenii Noi (Drochia) a organizat o întrunire privind rolul parteneriatului comunitar în atragerea investițiilor străine.

Interesante au fost și vizitele de studiu. La Chișcăreni (Sîngerei), de exemplu, vizita a început la Centrul de Creație al Copiilor și Tinerilor, continuând la grădinița de copii, de curînd reparată cu forțele comunității, ea fiind una dintre instituțiile preșcolare încadrate în Programul „Pas cu Pas”. Școala din comunitate i-a impresionat pe participanți prin numărul mare de proiecte implementate de Asociația Părinților și Pedagogilor, de condițiile în care este realizat procesul instructiv-educativ. În cadrul unei mese rotunde din final au fost prezentate succesele comunității și planurile de dezvoltare social-economică a localității.

Exemplul pozitiv de cele mai dese ori trezește interes, încercîndu-se replicarea lui în alte condiții.

SPIRIT DE TRANSPARENTĂ ȘI ONESTITATE

Necesitatea reflectării evenimentelor comunitare prin intermediul mass-media este incontestabilă. Posturile de televiziune regionale, bunăoară, au difuzat emisiuni despre asociațiile de beneficiari FISM și implicarea lor în asigurarea durabilității construcțiilor renovate, desfășurarea seminariilor de planificare strategică, promovarea și dezvoltarea parteneriatului comunitar etc. Televiziunea Națională a acordat spațiu de emisie filmelor documentare “Minuni obișnuite”, “Preaschimbă-n haine noi”, “Sînt copil ca toți copiii”, “Pas cu Pas alergător”, precum și unor studii de caz despre satele Doroțcaia (Dubăsari), Molești (Ialoveni), Ștefănești (Florești), Javgur (Cimișlia), Limbenii Noi (Glodeni), Zberoaia (Nisporeni), Sadfc (Cantemir),

Chișcăreni (Sîngerei): “Nistrule, pe malul tău”, “Noi speranțe întru zidire”, “Ștefănești, tu îmi placi așa cum ești”, “Un drum ca o sărbătoare”, “Mîină de la mîină”, “Pe un picior de plai”, “Flacăra ce ne încălzește”, “Apa noastră cea de toate zilele”, “Facă-se voia copiilor noștri”. Reacția comunităților a fost imediată, reprezentanții acestora deplasîndu-se la adrese concrete pentru a se convinge pe viu de veridicitatea celor relatate.

În același scop – de diseminare a informației – se editează lunar, al doilea an, cu un tiraj de trei mii de exemplare, buletinul “Alternative rurale”. Este cu adevărat un ziar al comunităților rurale, care înserează în paginile lui informație diversă și utilă, inclusiv despre finanțatorii disponibili să investească în satele active. Sătenii învață din “ABC-ul dezvoltării comunitare” și nu ezită să scrie despre ceea ce se întîmplă în localitatea lor. Sînt relevante și cele trei ediții speciale dedicate: concursului de obținere a mobilierului de către școlile cel mai bine pregătite pentru iarnă; dezvoltării serviciilor de asistență socială bazate pe comunitate; implementării Programului “Pas cu Pas”.

Astfel, populației rurale i se oferă posibilitatea de a fi la curent cu evenimentele la zi, de a-și exprima opinia și de a face o alegere justă.

CENTRUL COMUNITAR – SURSĂ DE INFORMARE

În fiecare dintre cele trei rețele enumerate mai sus au fost înființate centre comunitare, prin intermediul cărora este asigurat circuitul de informație. De exemplu, la Cuhureștii de Jos (Florești) un asemenea centru și-a început activitatea în ianuarie 2003. Persoanele responsabile de funcționarea lui au organizat seminarii de instruire – pentru membrii Asociației Părinților și Pedagogilor „Vatra” din localitate și pentru administrația publică din satele vecine (Sănătăuca, Cunicea, Japca, Napadova, Cuhureștii de Sus, Văscăuți, Cotiujeii Mari) privind scrierea proiectelor, managementul ONG-urilor și al resurselor umane, dezvoltarea economică rurală ș.a. Acestor, dar și altor localități din apropiere le-a fost acordat sprijin informațional în pregătirea documentelor necesare fondării ONG-urilor.

Elevii din sat au beneficiat de cursuri de instruire cu tematică diversă: “Comunicarea – cheia pentru negociere și obținerea rezultatelor”, “Cum se formează o echipă”, “Identificarea problemelor comunitare”, “Căutarea soluțiilor pentru problemele comunitare” ș.a.

Cu suportul centrului comunitar a fost constituit grupul „Tinerii în acțiune”, ai cărui membri au vizitat mahalalele, sensibilizînd și mobilizînd populația la amenajarea fîntînilor, la curățarea rîului Ursoaia, în calitate de material informativ fiind folosit buletinul „Tinerii în acțiune”, distribuit gratuit.

CÎTEVA REPERE UTILE PENTRU O COMUNICARE EFICIENTĂ

Pentru o bună comunicare nu este suficient să ai putere de convingere, ci trebuie să fii atent și să observi ce se întâmplă în jurul tău, să ții cont de opiniile persoanelor din preajmă, să pui la dispoziția interlocutorului informația de care are nevoie, să-l ascuți și să te asiguri că ai înțeles bine ceea ce ți-a spus.

Ținând cont de cea mai simplă definiție a comunicării – schimb de idei și informații – ce conține 4 elemente de bază:

- sursa de informare;
- mesajul;
- canalul de informare;
- receptorul;

ne vom întreba:

- Care este obiectivul propus?
- Care este grupul-țintă?
- Ce schimbare de comportament se dorește?
- Ce mesaj va fi cel mai potrivit și care va fi informația suplimentară?

- Ce surse de informare vor fi cele mai eficiente?
- Cum va fi monitorizat și evaluat procesul de comunicare?

Mesajul va fi adresat într-un limbaj accesibil, luându-se în considerație specificul auditoriului. Modalitățile de informare, precum și persoanele indicate, vor fi selectate din timp. În orice situație ne vom strădui să captăm atenția publicului, să-i vorbim despre problemele ce-l afectează direct. De un real folos pot fi exemplele de succes, care demonstrează cum s-au produs schimbările de atitudine și de comportament în alte comunități.

În concluzie, menționăm următoarele: *comunicarea participativă*, spre deosebire de cea autoritară, oferă tuturor interlocutorilor posibilitatea de a-și exprima opinia; de a-și satisface nevoile de informare pentru a se implica în procesul de luare a deciziilor; de a face schimb de experiență; de a-și împărtăși aspirațiile, valorile și sentimentele; de a soluționa problemele comune și de a se bucura împreună de succesele obținute.

Primul curs *E-learning* pentru managerii școlari



Gheorghe RUDIC

Institutul de Instruire Continuă

1. Ce

Recent, în Republica Moldova a demarat procesul de instruire la distanță a managerilor școlari – *E-learning*. La elaborarea cursului „Managementul în învățământ” cu utilizarea tehnologiilor educaționale și informaționale contemporane (în cadrul proiectului TACIS) au participat savanți din Spania (Universitatea Alicante), Suedia (Institutul Regal de Tehnologii și Compania “Centrinity”) și Republica Moldova (Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat “I.Creangă” și Institutul de Instruire Continuă).

Cursul este alcătuit din 9 module:

- Bazele managementului educațional
- Managementul financiar
- Managementul resurselor umane
- Marketingul în învățământ
- Managementul proiectelor

- Managementul evaluării calității în învățământ
- Managementul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în învățământ
- Managementul schimbărilor în învățământ
- Sistemul educațional în Republica Moldova.

2. Când și unde

În perioada 1 februarie-15 martie 2004, în cadrul Centrului Național de Management Educațional constituit pe lângă Institutul de Instruire Continuă, s-a desfășurat primul modul “Bazele managementului educațional”, avînd drept scop implementarea unui management modern în sistemul educațional, care presupune schimbarea modului de gîndire și de acțiune a conducătorului instituției în condițiile noilor orientări și realități. Activitatea a urmărit formarea/perfecționarea managerilor din sistemul de învățământ în vederea modernizării stilului de dirijare și a mentalității în contextul schimbărilor democratice.

3. Cine

La acest ciclu s-au înscris 60 de manageri din toată republica – *profesori, directori adjuncți, directori, specialiști și șefi ai direcțiilor de învățământ* – cu vechime pedagogică de la 2 ani pînă la 25 de ani și vechime managerială de la 2 pînă la 29 de ani.

Tabelul 1. Date despre participanți

Acces la Internet		
1.	Au acasă	6%
2.	Pînă la 1 km	35%
3.	De la 1 pînă la 10 km	36%
4.	De la 10 pînă la 50 km	21%
5.	Peste 50 km	12%
Zona geografică		
1.	Nord	22%/ 44% (oraș/sat)
2.	Centru	53% (36%)
3.	Sud	45% (20%)

4. Cum

Procesul de instruire s-a desfășurat conform principiilor:

- instruirea prin activități;
- participarea activă a cursantului;
- simularea situațiilor reale;
- colaborarea cu tutorele;
- promovarea efectului sinergetic.

Pentru organizarea procesului de instruire a fost utilizat sistemul informațional microC@MPUS, produs al Universității Alicante (Spania), care oferă următoarele opțiuni:

- înscrierea;
- crearea grupurilor de instruire;
- materiale didactice;
- programul cursului;
- testarea;
- comunicarea și consultarea;
- administrarea;
- elaborarea rapoartelor;
- interfața utilizatorului;
- design-ul testelor;
- serverul-multimedia.

Modulul 1 cuprinde 2 capitole, 16 sesiuni și peste 60 de activități pentru autoevaluare.

5. Care sînt rezultatele

Evaluarea cursanților se efectuează prin lucrări notate de tutore (LNT), teste și examene, pentru modulul 1 fiind prevăzute: LNT, un examen și autoevaluarea.

Tabelul 2. Reușita cursanților la modulul "Bazele managementului educațional"

Evaluarea cunoștințelor (1-10 puncte)	
Nota "10"	100%
Evaluarea competențelor	
Nivelul "savoir"	43%
Nivelul "savoir-faire"	49%
Nivelul "savoir-être"	8%

Autoevaluarea:

- "La început n-am luat în serios această formă de instruire, muncind însă asupra primei lucrări notată de tutore mi-am schimbat părerea. Este un lucru minunat, care te îndeamnă să fii responsabil, îți pune mintea în mișcare, îți permite să acumulezi cunoștințe profunde, oferindu-ți multe informații și posibilitatea unui schimb de experiență cu colegii." (V. Casivo, directorul Școlii medii Cotovo, Drochia).
- "Recent m-am familiarizat cu un sistem foarte eficace de învățare – *E-learning*, care m-a frapat prin avantajele sale: diminuează distanța dintre sursa de informare și utilizator; este axat pe aspectul aplicativ..." (L. Șontu, directorul Școlii medii Mihăileni, Rîșcani).
- „Cea mai reușită și eficientă modalitate de instruire de care am beneficiat pînă în prezent este învățămîntul la distanță *E-learning*” (L. Guțu, directorul Școlii medii Tarabani, Briceni).
- „Acum cîteva luni acest tip de învățămînt mi se părea un vis irealizabil. Astăzi a devenit realitate. Prin intermediul lui am posibilitate să lucrez în ritmul meu propriu, să nu mă despart de cei dragi în clipele cînd este necesar să fiu alături de ei” (V. Balica, or. Căușeni).
- „*E-learning* este un sistem de învățămînt ce ne permite să obținem abilități pe care ulterior le putem aplica în condițiile instituției noastre” (I. Bodrug, directorul Gimnaziului „Paul Mihail”, Cornova, Ungheni).
- „Accept acest învățămînt, considerîndu-l forța motrice a viitorului” (G. Balagura, Direcția Raională Învățămînt Căușeni).
- „Datorită învățămîntului la distanță am obținut competențe de lucru la calculator și o motivație extraordinară pentru formarea continuă ca manager” (V. Chistol, directorul Școlii medii Spinea, Anenii-Noi).
- „*E-learning* accelerează ritmul învățării, reduce timpul de studii, are mecanisme captivante de autoevaluare, sporește performanțele intelectuale, te mobilizează și te organizează să lucrezi productiv, eficient și calitativ” (T. Cultasov, director adjunct al Școlii medii nr.18, mun. Bălți).
- “*E-learning* – ce minune! Niciodată n-aș schimba învățămîntul la distanță pe cel tradițional” (L. Ceban, directorul Liceului „M. Eminescu”, or. Căușeni).

Instruirea continuă. Cursanții lucrează asupra modulelor 2 și 3. Le dorim succes.

Proiectul “Sîntem mulți și diferiți, dar prieteni și uniți”

Programul: *Toleranță și integrare socială. Informare și formare*, cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova

Direcția de program: *Parteneriate școlare*. Granturi pentru inițiative locale

Coordonator program: Lilia STÎRCEA

Proiectul: *Sîntem mulți și diferiți, dar prieteni și uniți*

Echipa de implementare: Elevii și profesorii de la Liceul Teoretic “N. Casso” și Gimnaziul Rus din Chișcăreni, Sîngerei

Parteneri:

- ONG-ul “Consiliul Local al Copiilor și Tinerilor”
- Centrul de limbi moderne „Moldova și Amy”
- SRL „Radio-Anunț”
- Asociația femeilor „Chișcăreanca”
- Primăria s. Chișcăreni
- ONG-ul „ADD Mileniul III”

Scopul proiectului: Aprofundarea cunoașterii limbii române de către elevi prin realizarea de parteneriate școlare între o instituție cu predare în limba română și una cu predare în limba rusă.

Obiectivele proiectului:

- stabilirea relațiilor de prietenie între elevii și profesorii școlilor partenere;
- aprofundarea cunoștințelor elevilor despre cultura, tradițiile poporului român și ale poporului rus;
- realizarea unei campanii de informare, promovînd un climat favorabil pentru dezvoltarea relațiilor interetnice prin intermediul emisiunilor radioului local și prin editarea unei reviste.

Beneficiari direcți: 45 de elevi din cl. V-IX de la Liceul Teoretic “N. Casso” și Gimnaziul Rus din Chișcăreni, Sîngerei, selectați în baza concursului; corpul didactic din ambele școli:

Beneficiari indirecți: elevi, părinți, profesori ai instituțiilor nominalizate, administrația publică locală, membrii comunității:

Durata: mai-decembrie 2003

Bugetul: 1784,9 dolari SUA (792,5 dolari SUA contribuții personale)

Activități și rezultate: A fost amenajat scuarul „Prietenia”; au fost organizate: o excursie în România pentru cei 45 de copii selectați în baza unui concurs de creație, Tabăra de Vară „Parteneriate Școlare”, concursul „Odiseea Mîinii”; a fost editat buletinul informativ „Inimile noastre bat la fel”; a fost montat spectacolul „Chirița în Iași”; a fost realizat un ciclu de emisiuni la radioul local „RadioAnunț”; a fost organizată sărbătoarea „Limba noastră”.

Elevii de la Gimnaziul Rus participă activ la ședințele Cenaclului literar „Pasărea din noi”.

Relațiile dintre copiii și cadrele didactice din ambele școli s-au îmbunătățit considerabil. Elevii s-au împrietenit, și-au aprofundat cunoștințele despre cultura, tradițiile și viața cotidiană a poporului român. S-a desfășurat o vastă campanie de informare despre succesele proiectului realizat în comun.

S-a înregistrat o schimbare calitativă în atitudinea și comportamentul copiilor de toate naționalitățile din localitate. Din eseurile și impresiile elevilor de la Gimnaziul Rus putem constata, că aceștia s-au inclus pe deplin în activitățile liceului-partener și în viața comunității, fiind dispuși să se încadreze și pe viitor în



acțiunile propuse de ONG-ul „Consiliul Local al Copiilor și Tinerilor” și ONG-ul „Adolescentul”.

Continuitate: Relațiile de prietenie stabilite în urma implementării proiectului *Sîntem mulți și diferiți, dar prieteni și uniți*, dorința de a colabora în continuare i-a determinat pe elevii de la ambele instituții să înainteze și să cîștige un proiect la EYE Moldova.

Profesorii de la Gimnaziul Rus și-au manifestat intenția de a se iniția în scrierea de proiecte și organizarea diverselor seminarii și training-uri, avîndu-i ca formatori pe colegii de la Liceul „N. Casso”.

Referințe:

“Mulțumesc, PRO DIDACTICA! Cu tine, prin tine, cu ajutorul tău viața mea a devenit mai interesantă. Proiectul ne-a unit și ne-a împrietenit. S-a produs schimbarea pe care ne-am dorit-o cu toții”.

Vica Spînu, elevă în cl. X, Liceul Teoretic „N. Casso”

“Mulțumim foarte mult pentru încrederea ce ne-ați acordat-o. Ne-ați oferit posibilitatea să descoperim o lume deosebită a prieteniei și cunoașterii. Ne-am angajat într-un dialog deschis, în cadrul căruia am găsit libertatea de a face ceea ce gîndim și de a gîndi ceea ce facem”.

Cu respect, 45 de copii de la Liceul Teoretic „N. Casso” și Gimnaziul Rus din Chișcăreni

Coordonator Program: Lilia STÎRCEA



Nichita Stănescu

COMUNICARE

Se-neacă pe apa solzoasă lumina,
zele mare!
Acum, chiar acum, când citești tu, cititorile,
cuvintele acestea
viața mea curge în fața ta,
și viața ta curge în fața cuvintelor mele.
Se-neacă pe apa solzoasă lumina.

Marin Sorescu

VORBIM DESPRE VREME

Am terminat toate subiectele,
Să vorbim acum despre vreme,
Fiecare dintre noi știe să spună ceva
Despre vreme.

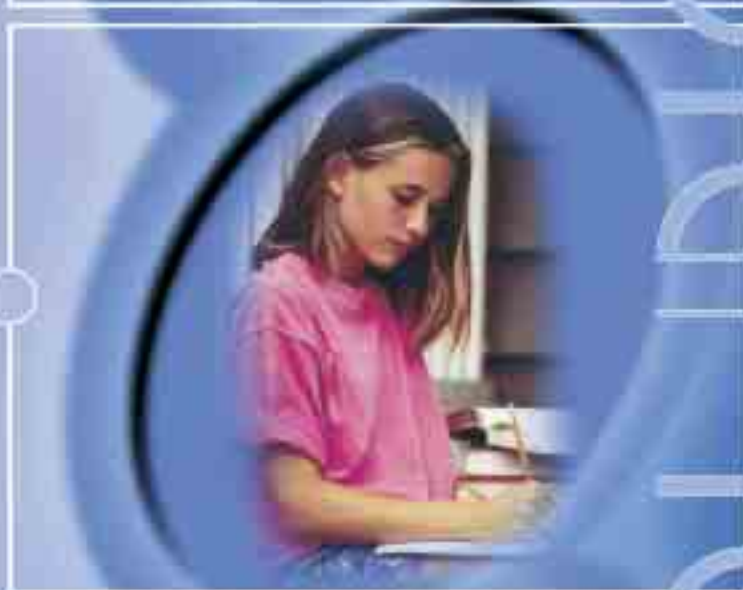
Eu, ca să deschid vorba,
Voi fi de părere c-o să plouă,
C-am visat un nor mare
În jurul frunții mele,
Care pe mine întotdeauna m-a plouat,
Udindu-mi gândurile pînă la piele.

Cineva:
Să mă contrazicți, susținînd o vreme bună,
Că în următoarele trei secole
Cerul o să fie alți de semîn,
Încet ne vom vedea unii pe alții,
Fără să mi se fiie nevoie de focuri de artificii,
Așa să spună.

Altul să ne vorbească despre o frunză veștedă,
Care zboară prin fața copacilor goi
Și nici unul n-o poate reține
Mline va trece pe strada noastră,
Să ieșim în balcoane
Ș-o vedem și noi.

Și uite-ășa se poate-nchega o discuție,
O să ne contrazicem și-o să vorbim alți de tare,
Greierii din noi să fugă-ngrozii.

Total e să nu coboare făcerea-ntre noi,
Total e să fim fericiți.



COMUNICARE

"Scriu pentru că nu pot altfel. Pentru mine poezia este un mod privilegiat de a comunica direct cu lumea. Cu cea exterioară și cu cea din lăuntrul meu. Important pentru mine e de-a intra în relații cu viața și cu mine însumi. Pentru asta nu am alt mijloc decît limbajul".

Eugène Iulievic

- Alunelul
- Tinerii în acțiune
- Dincolo de curcubeu
- Adolescentul
- Florile dalbe
- A mic
- Tinerii și Unită
- Atenenii
- Intrelocuitorii

Publicatii pentru copii și adolescenți

Gaudemus PRESS CENTRE

BRITVGH 4

HAM 15 AET !!

AD florile dalbe

SEPTEMBRE

DECE

IN ACȚIUNE!

LA TEN

De Ce?

Gaudemus

A mic

NU

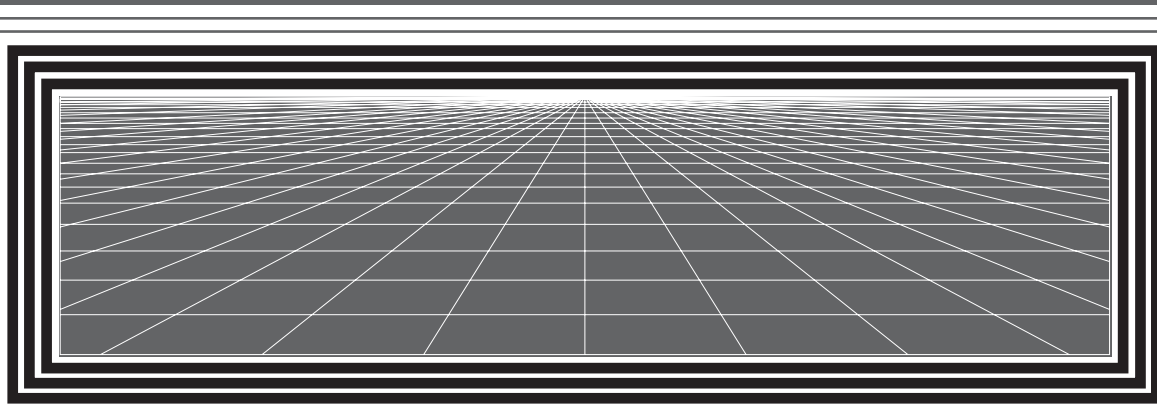
ADOLESCENT

de ce?

mic

de ce?

"Cu un efort comun
ne putem situa



Comunicarea: între corectitudine și adecvare



Inga DRUȚĂ

Centrul Național de Terminologie

Valoarea expresiei lingvistice se apreciază în raport cu eficiența ei în actul comunicării. Ea reflectă posibilitățile emițătorului de a transmite corect receptorului un mesaj. Corectitudinea constituind criteriul esențial, este natural ca emițătorii să tindă a se conforma codului lingvistic general. Totuși, nu toți vorbitorii unei limbi se exprimă la fel; pe lângă codul general al limbii, funcționează o serie de subcoduri particulare și individuale, care anulează unele restricții ale codului general sau introduc restricții noi. În acest context, „corect în vorbire înseamnă nu numai respectarea regulilor generale, ci și posibilitatea de a te conforma, după împrejurări, unuia sau altuia dintre subcodurile limbii”, deoarece vorbirea, în totalitatea ei, „poate fi concepută ca o sinteză a două tendințe contrarii: **devierea și conformismul**” (Lidia Sfirlea, 1971, p. 16).

Vorbitorii sînt, de obicei, mai atenți la conținutul comunicării (**ce** au de exprimat) decît la forma ei (**cum** trebuie să se exprime). Cu toate acestea, sfera noțiunii de comunicare nu trebuie limitată la transmiterea de informații. Diversitatea formelor de existență a limbii implică folosirea pertinentă a diferitelor repertorii lingvistice, orientarea vorbitorului în raport cu situațiile de comunicare.

Stăpînirea sensurilor lexicale este o știință, remarcă, pe bună dreptate, Alexandru Graur. Din punctul de vedere al cultivării limbii, vorbitorul unei limbi literare este obligat să accepte constrîngerile normei impuse „din

afară”; el este însă tentat să li se sustragă, dintr-un impuls de a trata cu mai multă independență materialul limbii ca reflex al individualității sale și al contextelor diferențiate în care are loc comunicarea (cf. Munteanu, 1986, pp. 496-498; *idem*, 1989, pp. 163-165). Comunicarea realizată în acord deplin și consecvent cu norma implică, în parte, sacrificarea coeficientului de întrebuintare personală a limbii, nota particulară care individualizează exprimarea protagoniștilor comunicării. Grija (sau teama) vorbitorilor de a nu se situa la un moment dat pe un teren aflat sub incidența sancțiunii normelor poate însă aluneca spre banalitatea exprimării, spre expresia comună, simțită ca o formă a stereotipiei, ceea ce s-ar putea numi un fel de *conformism lingvistic*.

În discursurile instituționalizate, marcate de registrul oficial, conformismul lingvistic se manifestă, la nivelul vocabularului, în actualizarea unor elemente lexicale în general cunoscute și în respectarea proprietății termenilor. Totuși, atunci cînd vorbitorul intenționează să iasă din platitudinea exprimării pentru a compensa aspectul aproape mecanic, uniform, convențional al limbajului cotidian, reacția lui individuală se materializează de multe ori în crearea unor cuvinte sau în atribuirea de sensuri noi cuvintelor deja existente. Din perspectiva corectitudinii lingvistice, asemenea abateri de la normă trebuie privite, în primul rînd, la nivel stilistic, atunci cînd calitatea exprimării este influențată de imixtiunea unor factori din afara normei (psihologici, sociopsihologici etc.) și, în rîndul al doilea, la nivel lingvistic propriu-zis, în care devierile de la normă sînt datorate ignoranței și trebuie evitate. În acest sens, „este important ca un cuvînt să fie bine codificat (în dicționar și apoi în memoria vorbitorului) pentru ca să fie reprodus adecvat în vorbire (comunicare)” (Angela Bidu-Vrănceanu, Narcisa Forăscu, 1988, p. 16).

Discursul didactic modern diferă substanțial de modul de exprimare al cadrelor didactice de acum 15-20 de ani, metamorfoza fiind datorată în primul rînd

transformărilor sociopolitice radicale, modificărilor esențiale din programele de studii, noilor noțiuni specifice instruirii formative, tendinței generale de realiniere la normele limbii române literare, remarcate și la alte grupuri socioprofesionale. În cele ce urmează, vom face câteva creionări la dimensiunea semantico-stilistică a comunicării pedagogice în spațiul basarabean.

Limbajul didactic actual a preluat din lexicul comun și din alte limbi specializate o serie de împrumuturi care îi conferă un caracter modern, dar care, în faza inițială a preluării, prezintă deseori dificultăți de ordin semantic și fonetic. Probleme pun în special împrumuturile de origine engleză care, de regulă, se scriu altfel decât se pronunță (cazuri „fericite” de tipul *grant*, *master* sau *item* se constată ceva mai rar).

Termenul *brainstorming* („asalt de idei”) este un anglicism destul de frecvent în ultimul timp în limbajul pedagogic. Semnificația acestuia este „tehnică de lucru în colectiv, folosită de obicei în procesul predării, având ca scop stimularea prin participarea liberă și spontană la discuții a tuturor membrilor unui grup”. Provenit din engleza americană (*brain* „creier”; *storming* „asalt”), termenul creează dificultăți de ordin ortoepic, pronunțându-se așa cum se scrie sau „brainstorming”, varianta recomandabilă fiind „breinstorming”. Grupul consonantic **st** se pronunță **șt** în cuvinte de origine germană, dar rămâne neschimbat în lexemele preluate din engleză. Semnalăm că termenul în discuție este concurat tot mai frecvent de sinonimul său tradus: *asalt de idei* – mult mai adecvat și la fel de sugestiv ca și cel original...

Cadrele didactice utilizează în activitatea lor și ceea ce se numește *clustering* („construit din elemente”). Și anglicismul în cauză se pronunță altfel decât se scrie: „clastering”. Termenul-bază, *cluster*, cu valoare de substantiv, înseamnă „ciorchine” și este specific limbajului informaticii, iar cu valoare verbală înseamnă „a grupa”. De fapt, simplificând lucrurile, un *clustering* este un fel de schemă pentru sistematizarea unor noțiuni, pentru explorarea unui text etc.

Feedback este un termen preluat din limbajele tehnice și semnifică o „conexiune inversă” sau o reacție de răspuns, în terminologia didactică. Probabil, nu există la moment nici o lucrare metodologică în care să nu fie atestat acest cuvânt, cu atât mai mult cu cât instruirea formativă mizează anume pe *feedback*. Toate bune pînă aici, dacă nu ar exista o problemă... aceeași problemă pe care o prezintă un împrumut non-adaptat: pronunțarea diferită de scriere. Dicționarele recomandă pronunțarea „fidbec”, facilă pentru vorbitorii de engleză, dar mai puțin explicabilă pentru ceilalți, care trebuie, pur și simplu, să memoreze această formă.

Dacă termenii discutați anterior sînt mai mult sau mai puțin motivați, credem că un împrumut ca *freewriting* („scriere liberă”) nu este justificat, chiar dacă

desemnează o anumită tehnică de declanșare a creativității și de orientare a imaginației.

În orice domeniu de activitate umană se produc schimbări, iar o dată cu acestea, apar inovații lexicale. Limbajele specializate, cu trecerea timpului, se decantează, specialiștii fac o selecție riguroasă a termenilor necesari pentru munca lor, împrumuturile se adaptează sau se traduc, iar noțiunile cu aspect rebarbativ cad în desuetudine.

Nu e nevoie, în acest context, să conving pe nimeni de utilitatea termenilor *a depuncta*, *modul*, *integralist* ș.a., intrați în repertoriul verbal al cadrelor didactice și studenților basarabeni, mai ales pe calea contactelor lingvistice cu profesorii și tinerii care își fac studiile în România. *A depuncta* este un verb indispensabil în situațiile în care mesajul „a reduce în funcție de erori punctajul unui candidat sau concurent la o competiție, la un examen” trebuie exprimat cît mai concis, mai exact și mai elegant (vs. de perifrază „a scădea/a lua din puncte”). Este în general cunoscut că „diverse persoane redau unele noțiuni mai ușor prin perifraze decât prin cuvinte unice” (cf. Coteanu, Angela Bidu-Vrănceanu, 1985, p. 111). Fenomenul reprezintă realități individuale determinate de mai multe cauze; una dintre acestea fiind necunoașterea *cuvîntului unic* care ar putea substitui o perifrază. Precizăm că facem abstracție aici de actele de comunicare lingvistică din care rezultă expres opțiunea vorbitorilor pentru mijloacele verbale actualizate, referindu-ne doar la cazurile în care este evidentă absența, în vocabularul activ al participanților la dialog, a termenului exact. Absența termenului adecvat în comunicare, acolo unde el este necesar, are ca efect un limbaj mediocru, lacunar, inelegant și produce o impresie nefavorabilă.

Modul, „parte componentă a unui ansamblu cu funcționalitate proprie”, în limbajul didactic, a devenit un termen polisemantic, avînd cel puțin trei accepții: 1. „capitol, secțiune (într-un manual)”; 2. „perioadă de școlarizare (perfecționare, reciclare) pentru specialiștii cuprinși într-un program mai amplu de instruire”; 3. „două ore consecutive de curs (de obicei, la studenți)”. Menționăm că dacă primele două accepții sînt familiare cadrelor didactice, cea de a treia este cvasinecunoscută în spațiul nostru, fiind substituită, de regulă, prin calcul după limba rusă „pereche”. În aceeași „situație” se află și lexemul *integralist*, codificat în dicționare cu sensul de „student care a trecut examenele unui an într-o singură sesiune”, dar care circulă în uz mai ales cu sensul de „student care a luat integral examenele, student fără restanțe”.

În sfera conformismului lingvistic se axează și preluarea de către vorbitori a unor clișee de exprimare oferite de discursul mediatic și de diverse discursuri oficiale.

(continuare în pag. 24)

din istoria presei

Prima publicație periodică a apărut în China, acum vreo 3000 de ani. Se numea "Taing Pao" și era scrisă de mână pe planșe de lemn. Cele dintâi produse ale presei europene s-au publicat pe vremea lui Julius Caesar (sec. I î.e.n.), el însuși fiind cel care îndruma Diurna *Urbis Acta*.

Buletinele romane cuprindeau edicte ale senatului, numiri de magistrați, relatări despre desfășurarea unor ceremonii oficiale și civile etc.

În evul mediu timpuriu, știrile despre marile evenimente ale lumii erau înregistrate și difuzate pe foi de manuscris. După apariția tiparului, au circulat broșuri numite *avvisi*, care se imprimeau mai ales la Roma și Veneția și narau subiectele senzaționale ale timpului: luptele cu turcii, descoperirile geografice etc.

Correspondența germană al acestor *avvisi* era "Neue Zeitung". Primele periodice moderne au apărut în sec. XVII: "Aviso-Relation oder Zeitung" (Stuttgart, 1609), "Frankfurter Zeitung" (Frankfurt, 1615), "The Weekly News" (Londra, 1622), "La Gazette de France" (Paris, 1631).

Începuturile presei românești au fost marcate de tipărirea calendarului lui Petcu Șoanul în 1731, în Șcheii Brașovului. La 3 martie 1790, "Wiener Zeitung" semnala prospectul unui ziar românesc "Courier de Moldavie", primul periodic apărut pe teritoriul Țărilor Române.

Anul 1829 a marcat apariția primelor gazete românești cu periodicitate constantă: "Curierul Românesc", scos la 1 aprilie, la București, de I. Heliade-Rădulescu, și "Albina Românească", editată de Gheorghe Assachi, la Iași, începând cu 1 iunie.

(Virgil Olteanu, *Din istoria și arta cărții*, Editura Enciclopedică, București, 1992, p. 292)

"Presă liberă este premisa pentru o guvernare bună și dreaptă și pentru o dezvoltare solidă. Dreptul la informație se bazează în aceeași măsură pe fluxul liber al datelor și pe independența unor mijloace de informare în masă caracterizate printr-un grad înalt de profesionalism și ținută morală".

Mia Doornae, UNESCO

"Libertatea presei este pentru mașina de stat ceea ce este supapa de siguranță pentru mașina cu aburi: căci prin ea orice nemulțumire își face drumul îndată prin cuvinte".

Schopenhauer

"Libertatea de opinie este un drept ce trebuie cucerit și nu o binefacere pe care o primești numai pentru că ți-ai dorit-o. Mai mult: ea este o punte a înțelegerii și a cunoașterii. Ea este veriga necesară pentru schimbul de idei dintre națiuni și dintre culturi, premisa pentru o înțelegere reală și o colaborare pe termen lung".

Kofi Annan, Secretar General ONU



Despre libertatea presei

L i b e r t a t e a p r e s e i

"Libertatea presei este un pilon pe care se sprijină drepturile omului și, în același timp, garantul altor libertăți. Ea promovează transparența și o politică dreaptă. Ea se îngrijește ca, dincolo de autoritatea legii ca atare, societatea să beneficieze realmente de constituționalitate".

Mary Robinson, Înalta comisară ONU pentru drepturile omului

"Libertatea mass-media este unul dintre scopurile majore ale Organizației pentru Securitate și Cooperare în Europa (OSCE). În cele 55 de țări membre, de la Vancouver până la Vladivostok, libertatea presei este un drept fundamental. Dar concepțiile sînt divergente în detaliu. Libertatea mass-media bazată pe jurnalism se numără, pentru comunitatea statală internațională, printre provocările globale ale secolului XXI".

Freimut Duvé, Însărcinat cu libertatea mass-media, OSCE

"S-ar putea ridica o piramidă mai înaltă decît a bătrînului Keops numai din osemintele celor ce au căzut victime forței cuvintelor".

Gustave Le Bon

"Libertatea exprimării este cel mai sigur indiciu al libertății naționale".

(Mai multe voci, o singură lume, raport al Comisiei UNESCO, 1982)



(continuare din pag. 21)

Clișeele de exprimare vin însă în dauna comunicării libere și atribuie limbajului un caracter prea tehnicist. S-a constatat că anumite cuvinte și sintagme sînt repede mimate de vorbitori, nu neapărat din dorința de a fi cu vocabularul la zi, dar mai ales dintr-un impuls inconștient spre imitație. Cuvinte precum *a implementa* sau *monitorizare* au intrat imediat în bagajul de termeni al profesorilor care, preluînd vorbirea prezentatorilor TV, de exemplu, nu mai concep să vorbească despre *aplicarea* unor metode sau *ținerea sub control* a unei situații, ci numai despre **implementarea** metodelor sau **monitorizarea** situației.

Se știe că termenii aparținînd aceluiași stil (neutri, livrești, familiari) se combină fără restricții sau rezerve după așa-numita **lege a identității stilistice**, care asigură unitatea stilului. Combinarea elementelor ce țin de diferite stiluri cade sub incidența altei legi: **legea motivării elementului din alt stil** (cf. Berejan, 1978, p. 11). Prin urmare, inserarea într-un discurs a unui cuvînt din alt stil se justifică numai în cazul motivării lui. În beletristică asemenea îmbinări „neașteptate” provoacă admirație. De fapt, orice abatere intenționată se impune prin efectul său de surpriză. În orice tip de comunicare, receptorul mesajului nu este indiferent față de dimensiunea stilistică a exprimării și ar califica drept greșeală încălcarea nemotivată a unității stilului, adică o împletire de elemente eterogene.

În această ordine de idei, credem că în registrul oficial al comunicării sînt defectuoase din punct de vedere stilistic exprimările de felul: „Dragi copii, mult stimați invitați și părinți! *Cu o deosebită satisfacție vreau să remarc* că ați asistat la spectacolul cu genericul “Un mărtișor pentru mama”. La spectacol *și-au arătat măiestria* tinerele talente din clasa întâi...” (cuvînt de încheiere al unei învățătoare după un matineu școlar); „Mă bucur *teribil de mult* să mă aflu din nou în școala



pe care am absolvit-o cîndva...” (un funcționar de la o direcție de învățămînt). În primul caz, construcția *cu o deosebită satisfacție vreau să remarc* este extrasă din stilul juridic-administrativ și pare pretențioasă în raport cu restul mesajului; în cazul al doilea, lexemul *teribil* distonează flagrant în cadrul enunțului prin nota sa familiară evidentă.

Amestecul de elemente eterogene în exprimare este favorizat nu numai de factori subiectivi (cum ar fi preferințele vorbitorilor), ci și de unii factori de ordin obiectiv, în care rolul determinant îl joacă interacțiunea sistemului lingvistic inițial al subiectului vorbitor cu un nou mediu lingvistic cu care acesta vine în contact datorită unor condiții socioculturale noi: schimbarea statutului profesional, efectuarea studiilor în altă localitate (țară) etc. În etapa de tranziție de la un idiolect la altul, termenii vechi „coabitează” cu cei noi (pînă la asimilarea totală a noilor modele de exprimare), intrînd uneori în contradicție unii cu alții. Numai discernămîntul vorbitorilor va governa selecția corectă a elementelor de comunicare adecvate.

Sub semnul conformismului lingvistic ar putea fi plasate și numeroase pleonasm constatate în exprimarea cadrelor didactice. Doina Dascălu, în *Dicționarul de pleonasm* (București, 1997), face distincție între cauzele voluntare și cele involuntare de producere a pleonasmelor. În unele cazuri, redundanța este conștientă și motivată de nevoia de intensificare a sensului celor exprimate. Cînd vorbitorul crede că termenul folosit nu va fi înțeles de receptor, el produce pleonasm în cunoștință de cauză: „Clădirea va fi *demolată* în curînd... *dărîmată*...”. Neatenția, slăbirea autocontrolului și, nu în ultimul rînd, ignoranța constituie cîteva cauze involuntare care generează exprimări pleonastice, cf. „E o poveste cu *happy end fericit*...”; „Vă rog, *fără excесе mari*...”; „Lucrarea corespunde *rigorilor cerute* de investigațiile științifice moderne...”; „La liceul acesta *predomină mai mult* engleza...”; „Aceasta e varianta *cea mai optimă*”; „Aș vrea să *improvizez ad-hoc* aici, în sala de clasă...”. Cităm și cîteva dintre cele mai frecvente construcții pleonastice, pe care le-am numi pleonasm uzuale: *a beneficia de avantaje, capabil și competent, a colabora împreună, a conveni de comun acord, interacțiune reciprocă, perspectivă de viitor, polemică contradictorie, proiect de viitor* etc.

Marcată de cele două registre, oficial și neoficial, comunicarea lingvistică orală se situează între necesitatea exprimării cunoașterii lumii și adecvarea mijloacelor lingvistice și stilistice întrebuintate, adecvare care presupune selectarea cuvintelor în vederea comunicării în condiții optime (*proprietatea termenilor*), exprimarea accesibilă nivelului interlocutorilor (*claritatea enunțurilor*), precum și evitarea imixtiunilor din alte variante stilistice ale limbii (*puritatea stilului*).

Aflate sub semnul unei libertăți verbale mult mai mari, situațiile comunicaționale de tipul conversațiilor prietenești, pauzelor de masă, convorbirilor telefonice cu rudele și apropiații, petrecerilor etc., realizate într-un registru neoficial, reprezintă o exprimare în care „vorbitorul (...) își exercită deprinderile (...) de comunicare, apelând la ceea ce am putea numi un prim fond lingvistic activ, adică cel care îi stă în mod nemijlocit la îndemână” (Flora Șuteu, 1974, p. 268). Spre deosebire de comunicarea oficială, comunicarea într-un cadru non-instituționalizat (informal) se caracterizează printr-un grad maxim de spontaneitate. Participanții la dialog se încadrează în actul de comunicare nepregătiți, ceea ce implică tot felul de abateri de la normele limbii literare (cum ar fi modificarea calității sunetelor și distribuirea lor specifică, apariția unor lexeme noi și îmbinări originale de cuvinte, a termenilor împrumutați din alte limbi, a calcurilor și sensurilor noi etc.). În alți termeni, comunicarea neoficială este orientată de libertatea creatoare, de gradul de cunoaștere a limbii și de nivelul general de cultură al conlocutorilor.

La nivel lexical, varianta în discuție prezintă, pe fondul unităților lexicale uzuale, un număr impunător de lexeme expresive, locuțiuni, termeni tabu, cuvinte devenite afective grație metaforizării, elemente argotice, termeni regionali, trunchieri ș.a., care contribuie la expresivitatea comunicării. Expresivitatea în mesajele cotidiene poate fi realizată și prin îndepărtarea cuvintelor de la întrebuintarea lor curentă, trecerea de la relațiile în care ne-am obișnuit să le întâlnim la altele. În principiu, în afară de uneltele gramaticale, toate cuvintele se pretează la o îndepărtare mai mult sau mai puțin evidentă de la normă (cf. Coteanu, Angela Bidu-Vrânceanu, 1985, p. 107). Dacă noua relație rezultată dintr-o asemenea îndepărtare devine constantă, în conținutul semantic al termenului apare o „valoare suplimentară și paralelă” care, atâta timp cât „stă lângă valoarea curentă împărțind cu aceasta numărul de contexte” (*ib.*), conferă cuvântului expresivitate.

Afirmația nu se referă însă și la termenii cu sensuri improprii, în cazul cărora se constată o îndepărtare inacceptabilă de normă, cf.: (interviu) *necenzurabil* „licențios, trivial, vulgar” vs. „care nu poate fi supus cenzurii”; (colectiv) *lucrativ* „care lucrează foarte bine” vs. „care aduce câștig, profitabil, rentabil”; *postură* „post, funcție” vs. „situație în care se află cineva la un moment dat” („Cînd mi s-a propus să candidez pentru această *postură*...” [de primar]); *a intui* „a intenționa” vs. „a înțelege sau a sesiza ceva prin intuiție” („*Intuiesc* să scriu un articol în această problemă”); *impediment* „rușine, obraz, scrupule” vs. „factor care împiedică realizarea unui lucru, obstacol, piedică, baraj” („Omul ăsta nu are nici un *impediment*! Și mai îndrăznește să vină după una ca asta la mine...”); *agravat* „preocupat” vs. „înrăutățit, complicat” („Eu cred că are și el influență... dar mie,

dacă nu mi se spunea, eu nici nu eram atât de *agravat*... să fac asta”).

Cuvintele își modifică sensul și sub influența unor termeni străini. În asemenea cazuri se obțin **calcuri** semantice, numite și *împrumuturi indirecte* sau *mascate*.

În condiții de bilingvism, calculul este un fenomen curent; unele sensuri și cuvinte noi se impun în limba literară sub presiunea uzului, altele nu sînt acceptate în această variantă a limbii naționale, cum ar fi (calcuri datorate influenței limbii ruse): *a se balota* „a candida”; *volantă* „ședință, ședință-fulger”; *înverzire* „creare de zone/de spații verzi”; *torent* (de studenți) „serie”; *unitate* (vacantă) „funcție, post”; *concediale* „indemnizație de concediu”; *ocupație* „exersare (la un instrument muzical”; *rutieră* „maxitaxi”; *a reclama* „a face reclamă unui produs” etc.

Deși au fost și continuă să fie combătute în articole de cultivare a limbii și în emisiuni radiotelevizate de specialitate, termenii calchiați se mențin în limbajul uzual basarabean. În acest sens, Constantin Tănase afirmă, pe bună dreptate: „Stihia limbii vorbite este atât de puternică, încît, aidoma unui torent de apă dezlănțuit, șterge toate zăgazurile ce-i apar în cale. Uzul (...) nesocotește, sfidează norma cu atîta insistență, încît devierile condamnate de lingviști cu cîteva decenii în urmă continuă să persiste” (1994, p. 103).

La celălalt pol al performanței comunicative se află vorbitorii cu o exprimare omogenă, care se înscrie în dimensiunile limbii române literare, exprimare modelată prin lecturi masive, autoperfecționare, discernămînt lingvistic, selecție stilistică riguroasă. Mesajele construite de asemenea protagoniști ai comunicării se încadrează în modele logico-afective și stilistice adecvate și răspund rigorilor unei exprimări îngrijite și elegante.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

1. Berejan, S., *Lexicul prozei artistice în lumină funcțional-stilistică*, în: *Particularitățile lingvistice și stilistice ale prozei moldovenești contemporane*, Chișinău, 1978.
2. Bidu-Vrânceanu, A.; Forăscu, N., *Cuvinte și sensuri*, București, 1988.
3. Coteanu, I.; Bidu-Vrânceanu, A., *Limba română contemporană*, vol. II. *Vocabularul*, București, 1985.
4. Munteanu, Șt., *Între normă și stil individual*, în *Limbă și literatură*, vol. IV, 1986; *idem*, *Conformitate și varietate în limba literară*, în *Limbă și literatură*, nr. 2, 1989.
5. Sfirlea, L., *Stilul și obiectul stilisticii*, în *Cercetări de lingvistică*, I-VI, 1971.
6. Tănase, C., *Limba națională a Republicii Moldova și corelația dintre limba literară și limba vorbită*, în *Limba română*, Chișinău, nr. 3, 1994.



Angela POTÎNG

Universitatea de Stat din Moldova

Comunicarea este un proces deosebit de complex și important, de care depinde structura reușitelor, miracolelor sau dezastrelor umane.

Indiferent de modul de abordare (ca act, sistem, cod sau mijloc) comunicarea stă la baza organizării și evoluției sociale, influențând raporturile pe orizontală și pe verticală între oameni, fiind considerată drept cea mai importantă competență socială cu implicații în manifestarea și dezvoltarea celorlalte. Formarea competențelor comunicative constituie un obiectiv major în cunoașterea realității. Una dintre căile principale de antrenare a comunicării constă în identificarea blocajelor care reduc semnificativ fidelitatea sau eficiența transferului de mesaj. Blocajele comunicării pot avea o asemenea intensitate, încât între informația transmisă și mesajul perceput să existe diferențe vizibile. Perturbațiile pot fi de natură internă – fiziologice, perceptivă, semantice, interpersonale sau intrapersonale – și de natură externă – apărute în mediul fizic în care are loc comunicarea (poluare fonică puternică, întreruperi succesive ale procesului de comunicare etc.).

Înainte de a ne referi la modalitățile de depășire a barierelor de comunicare, vom prezenta câteva taxonomii ce fac trimitere la personalitate în ansamblul ei.

BARIERELE COMUNICĂRII DIN PERSPECTIVA COMPLEXELOR PERSONALE

În raporturile interumane E. Limbos identifică patru tipuri de bariere personale care blochează comunicarea:

1. Bariere cauzate de contextul sociocultural. Se referă la condițiile de trai ale individului într-un tip de societate sau mediu nesatisfăcător pentru el.

- a) *Conflictul de valori și lipsa cadrelor de referință* apare atunci când persoanele nu pot admite și adevăra la scările de valori, la ideologiile societății în care trăiesc, deoarece nu se pot regăsi pe sine.
- b) *Condiționarea și manipularea prin mass-media* apare dacă indivizii nu dau dovadă de spirit critic și de luciditate față de informațiile propuse de mass-media.

Blocajele comunicării

- c) *Prejudecățile* sau ideile gata confecționate sînt raportate la tradițiile ce își au rădăcinile într-un trecut mai mult sau mai puțin îndepărtat. Adoptarea unei atitudini nonconformiste față de norme și prejudecăți conduce, deseori, la o comunicare neeficientă.
- d) *Diferențele culturale.* O cultură diferită de cea în care a fost crescută persoana constituie o viziune diferită asupra lumii, un sistem diferit de valori și ideologii, ceea ce face dificilă comunicarea.

2. Bariere cauzate de frica endemică. Se referă la teama pe care o încearcă anumiți membri ai societății, de regulă, cei mai vulnerabili, cei care au unele sensibilități personale (5).

- a) *Înfruntarea* poate provoca unor indivizi reacții de teamă, adesea imprevizibile. Aceștia au tendința de a considera interlocutorul un judecător, un om cu atitudine critică, ceea ce conduce la timiditate. Respectiva situație determină persoanele să fie retrase, închise și mereu gata să se apere.
- b) *Agresivitatea* face ca o comunicare să se transforme într-o stare conflictuală.
- c) *Principiul competiției* poate fi o barieră în comunicare dacă vizează în special dominarea, învingerea și mai puțin progresul ca atare. În cazul cînd competiția este corectă, constructivă, bazată pe valori autentice, ea este stimulativă, condiționînd afirmarea și valorizarea interlocutorilor.
- d) *Rezistența la schimbare* apare deoarece orice modificare provoacă teamă, anxietate, implicînd necunoscutul și asumarea de riscuri.
- e) *Lipsa încrederii în sine* se manifestă datorită falsei idei despre sine și despre interlocutor.

3. Bariere cauzate de atitudinile individualiste. Sînt specifice indivizilor care pun accentul pe propria persoană.

- a) *Comportamentul egocentric* face ca individul să fie nereceptiv la ceea ce se petrece în jurul lui, dialogul devenind astfel greoi, uneori chiar imposibil.
- b) *Necunoașterea propriei persoane* favorizează o imagine deformată, chiar eronată despre sine, fapt ce determină lipsa autocontrolului reacțiilor și comportamentelor în procesul de comunicare.
- c) *Sentimentul de incompetență sau ineficiență* înseamnă tendința de a nega sistematic valoarea propriilor capacități în raport cu cele ale altor persoane. Acest sentiment de inferioritate se manifestă prin jenă, sfială, stîngăcie, autocritică exagerată, tăcere nejustificată, dificultate în exprimare.

- d) *Lipsa de obiectivitate și realism* apare atunci când percepția realității are loc prin prisma sentimentelor personale și a experienței anterioare. Un astfel de blocaj generează o comunicare deformată, falsificată sau deturnată în mod voit.
- e) *Pasivitatea excesivă* duce la inerție, indolență și dezinteres, precum și la neimplicarea în diverse situații de comunicare.

4. Bariere referitoare la relațiile individ-grup:

- a) *Marginalizarea*. Comunicarea cu persoane subapreciate, neglijate de societate este foarte dificilă, acestora fiindu-le caracteristic un comportament deviat, nerespectarea promisiunilor și a legilor.
- b) *Lipsa de autenticitate* este incapacitatea de a se exprima în conformitate cu ceea ce simt și își doresc în mod real. Asemenea oameni sînt niște "actori", asumîndu-și roluri pe care nu le acceptă.
- c) *Izolarea* se manifestă prin afișarea unui comportament individualist, teamă față de alții și de ridicol, neimplicare, lipsă de inițiativă. Izolarea poate fi atît blocaj al comunicării cît și consecința unei comunicări neeficiente.

ALTE TAXONOMII ALE BLOCAJELOR COMUNICĂRII

Leonard Saules (cf. Tran & Stănciugelu, 2003) consideră că în procesul de comunicare pot interveni:

Bariere de limbaj:

- aceleași cuvinte au sensuri diferite pentru diferite persoane;
- cel ce vorbește și cel ce ascultă se pot deosebi ca pregătire și experiență;
- starea emoțională a receptorului poate deforma ceea ce aude;
- ideile preconceptuate și rutina influențează receptivitatea;
- dificultăți de exprimare;
- utilizarea unor cuvinte sau expresii confuze.

Bariere de mediu:

- climat de muncă necorespunzător (poluare fonică ridicată etc.);
- folosirea de suporturi informaționale neadecvate.

Poziția emițătorului și receptorului în comunicare poate constitui o barieră datorită:

- imaginii pe care o are emițătorul sau receptorul despre sine și despre interlocutor;
- caracterizării diferite de către emițător și receptor a situației în care are loc comunicarea;
- sentimentelor și intențiilor cu care interlocutorii participă la comunicare.

Bariere de concepție:

- existența presupunerilor;
- exprimarea cu stîngăcie a mesajului de către emițător;

- concluzii pripite asupra mesajului;
- lipsa de interes a receptorului față de mesaj;
- rutina în procesul de comunicare.

Sidney Shore (cf. Jaoni, 1990) identifică trei tipuri de blocaje ce constituie reale probleme în realizarea procesului de comunicare.

Blocaje de ordin emoțional:

- teama de a nu comite greșeli, de a nu părea extravagant;
- teama de a fi un "pionier", de a fi în minoritate;
- neîncrederea față de superiori, colegi, colaboratori;
- dificultatea de a schimba modelul de gîndire;
- dependența excesivă de opiniile altora;
- lipsa capacității de a depune un efort susținut în rezolvarea unei probleme: de la identificarea ei pînă la soluționare.

Blocaje de ordin cultural:

- dorința de a se conforma modelelor sociale, dorința de apartenență;
- "conformism" la ideile vechi, dar și la cele noi;
- slaba capacitate de a transforma sau modifica ideile.

Blocaje de ordin perceptiv:

- incapacitatea de a se interoga asupra evidentului;
- incapacitatea de a distinge între cauză și efect;
- dificultatea de a determina o problemă sau declinarea capacității, refuzul de a sesiza, de a releva;
- incapacitatea de a defini lucrurile;
- îngustarea excesivă a punctului de vedere.

Zgomotul (semantic, mecanic și de mediu) este considerat, de asemenea, o barieră în transmiterea mesajului. Deși îmbracă forme diferite, constituind reale perturbații ale comunicării, barierele nu sînt de neevitat. Pentru înlăturarea lor se vor lua în considerație mai multe aspecte:

• *Se atacă problema, și nu persoana*

Trebuie evitată *tendința de a judeca*. Convingerea unor persoane că cei din jurul lor își vor îmbunătăți comportamentul doar dacă sînt *criticați* constituie o barieră în calea unei comunicări eficiente. În loc de: "*Tu ești vinovat pentru această situație...*", se spune: "*Să vedem cum putem rezolva problema...*".

• *Se vorbește la concret, și nu la general*

Nu se permite folosirea etichetelor în caracterizarea unei persoane care a greșit sau a avut un comportament neadecvat. Urmează să precizăm locul, timpul și condițiile în care a greșit. Se spune: "*M-ați întrerupt de trei ori în timpul ședinței și aceasta m-a deranjat, deoarece, pe de o parte, a afectat continuitatea argumentării, iar, pe de alta, s-ar fi putut crea impresia că nu mă ascultați*", în loc de "*Întotdeauna încercați să atrageți atenția asupra dvs., să vă remarcați în detrimentul altora*".

• *Ascultarea suportivă* înseamnă recepționarea mesajelor prin modul de ascultare și prin reacțiile de feedback. Felul în care ascultăm trebuie să-i sugereze

interlocutorului că sîntem interesați de persoana sa, că îi atestăm contribuția la comunicare, că îi respectăm sentimentele, emoțiile, gîndurile și, chiar dacă nu împărtășim punctul său de vedere, avem convingerea că acesta este important și valid pentru el.

Există și alte modalități de a surmonta barierele de comunicare, de a evita declanșarea și menținerea situației conflictuale:

- planificarea comunicării;
- determinarea scopului fiecărei comunicări;
- alegerea momentului potrivit pentru comunicare;
- clasificarea ideilor înaintea comunicării;
- folosirea unui limbaj adecvat.

BARIERE ÎN COMUNICAREA EFICIENTĂ COPIL/ ADOLESCENT-ADULT

Studiile în domeniul educațional au arătat rolul primordial al comunicării în sferele cognitivă, afectivă și

volitivă ale copilului/adolescentului. Trower și Hollin (7) afirmă că deprinderile sociale insuficient dezvoltate sînt asociate cu performanțe academice scăzute, probleme emoționale și comportamentale, dificultăți de adaptare socială. Acești factori declanșează și susțin sentimentul de singurătate, prezent la aproximativ 75% din persoanele sub 18 ani. Singurătatea, la rîndul ei, are drept consecință timiditatea, depresia, anxietatea socială, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoțională, deprinderi ineficiente de asertivitate, participarea redusă la diverse activități.

Pentru o comunicare optimă este necesară prevenirea reacțiilor defensive (frecvent întîlnite în relațiile interumane) provocate de mesajele care atacă persoana și care, desigur, trebuie evitate (2).

Prezentăm în tabelul de mai jos tipuri de mesaje ce duc la declanșarea reacțiilor defensive și modalități de prevenire a acestora.

Mesaje care provoacă declanșarea reacțiilor defensive și blocarea comunicării	Mesaje care previn reacțiile defensive și blocarea comunicării
<i>Comunicarea evaluativă</i> conține mesaje adresate la persoana a II-a. “Nu știi despre ce vorbești!”, “Nu lucrezi cît ar trebui!”, “Vorbești prea mult!” etc. Aceste mesaje implică judecarea interlocutorului și întrerupe comunicarea prin reacțiile declanșate.	<i>Comunicarea descriptivă</i> constă din mesaje adresate la persoana I (limbajul responsabilității), focalizate pe ceea ce simte emițătorul și pe comportamentul interlocutorului. “Cînd nu-mi permițezi să spun ceea ce cred (descrierea comportamentului), devin nervos și frustrat!” (emoția și consecința).
<i>Controlul</i> presupune mesaje prin care, oferind soluții și sfaturi, avem tendința de a controla interlocutorul. “Știu mai bine cum trebuie să procedezi, așa că ascultă-mă și ai să reușești!”	<i>Comunicarea orientată spre problemă</i> conține mesaje ce ajută interlocutorul să identifice alternativele de rezolvare a acesteia fără a-i impune soluția. “Mă gîndesc că aceasta se poate rezolva mai eficient dacă vei pleca singur”.
<i>Manipularea</i> presupune transmiterea unor mesaje de nonacceptare și neîncredere în deciziile celorlalți. “Nu cred că ești în măsură să faci lucrul acesta”.	<i>Spontaneitatea</i> este exprimarea opiniilor personale, fără impunerea propriului punct de vedere. “Într-adevăr, este un lucru foarte dificil”.
<i>Neutralitatea</i> transmite mesajul că persoana cu care comunicăm nu este importantă pentru tine. “Lasă, nu-mi spune nimic, știu ce trebuie să fac”.	<i>Comunicarea empatică</i> conține mesaje de înțelegere, compasiune și afecțiune față de interlocutor. “Înțeleg, te-ai simțit foarte umilit în situația respectivă”.
<i>Superioritatea</i> determină formarea unei relații defectuoase de comunicare și încurajează dezvoltarea conflictelor.	<i>Egalitatea</i> înseamnă acceptarea necondiționată și respectarea fiecărei persoane indiferent de nivelul său de cultură, de pregătire profesională.

Sperăm că această incursiune în problema blocajelor comunicării să fie utilă profesorilor și celor interesați de dezvoltarea competențelor comunicative.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Abric, J., *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Băban, A., *Consiliere educațională*, Editura Ardeleanul, Cluj-Napoca, 2001.
3. Craia, S., *Teoria comunicării*, Editura Fundației România de mîine, București, 2000.
4. Gîndea, R.; Gîndea, D., *Comunicarea managerială aplicată*, Editura Expert, București, 1998.
5. Roco, M., *Creativitate și inteligența emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001.
6. Tran, V.; Stănciugelu, I., *Teoria comunicării*, Editura Comunicare.ro, București, 2003.
7. Trower, P., Hollin, C., *Handbook of social skills training*, Pergamon Press, Oxford.



Teodora HUBENCO

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Tema de acasă a reprezentat întotdeauna o activitate cu multiple și majore semnificații, ea fiind concomitent – în funcție de conceptul educațional dominant și nivelul profesional al pedagogului – muncă independentă, test de evaluare, formă și mijloc de manifestare a achizițiilor școlare etc. sau instrument de înfricoșare și chiar de sancționare a elevilor. Creșterea substanțială a volumului de informație produsă de știință, arte și tehnologii a determinat în mod direct mărirea timpului pentru pregătirea temelor de acasă, deci și reducerea timpului pentru odihnă, satisfacerea intereselor personale de formare și dezvoltare fizică, intelectuală și cultural-spirituală. În consecință, starea sănătății copiilor școlarizați a devenit una dintre problemele majore ale practicii educaționale: "În ultimii doi ani numărul elevilor încadrați în grupul de risc a crescut cu 70,5%, iar numărul elevilor care n-au fost bolnavi în timpul anului școlar s-a redus până la 18,6%. Cu vârsta crește și numărul de maladii ale sistemului nervos central și al dereglărilor psihice, acestea plasându-se pe locul al doilea în structura morbidității. În clasele liceale nivelul morbidității sistemului digestiv și cardiovascular a sporit de 1,3-2,2 ori față de nivelul acestor maladii înregistrate la elevii din ciclul primar. Tot în clasele superioare se constată o creștere de 2,2 ori a cazurilor de miopie (comparativ cu clasele mici)" (1, p. 63).

Diminuarea stării sănătății elevilor de azi este cauzată de hipodinamie, determinată de volumul mare al materiilor de studiu, al temelor pentru acasă, pe care elevii din clasele secundare și liceale trebuie să le pregătească după 6-7 lecții pe zi.

Fiecare dintre factorii de suprasolicitare a elevilor are un anumit impact asupra eficienței procesului de predare-învățare și merită a fi studiat în mod special, deoarece influențează și alte aspecte ale vieții adolescente în general. În cele ce urmează ne vom referi la un singur factor – temele de acasă.

Temele de acasă, fiind o continuare a activității didactice la clasă, ne-am propus să efectuăm un

Demersul praxiologic asupra temei de acasă pentru elevi

ministudiu și să aflăm opiniile profesorilor și ale elevilor privind rațiunea și volumul lor. În acest scop, le-am solicitat respondenților să completeze un chestionar (pentru profesori și pentru elevi), fiecare conceput să dezvăluie mai multe fațete ale problemei.

În total au participat 75 de cadre didactice de la diferite discipline, din câteva zone ale Republicii Moldova, și 50 de elevi din mun. Chișinău și s. Cojușna, Strășeni.

- Criteriul *rațiunea (utilitatea) temelor de acasă*. La întrebarea *Considerați că temele de acasă sînt necesare pentru elevi?* toți profesorii au răspuns afirmativ, venind însă cu recomandări de eficientizare a lor:
 - să fie propuse diferențiat și în volum mai mic;
 - să fie indicat volumul minim obligatoriu, celelalte sarcini urmînd a fi considerate opționale;
 - elevul să realizeze din tema de acasă doar ceea ce dorește;
 - pînă în cl. VIII să nu se dea teme pentru acasă.

Elevii, la rîndul lor, consideră că temele pentru acasă sînt necesare, însă într-un volum mai mic și nu la toate disciplinele, ci doar la cele la care se susțin examene. Prezentăm câteva opinii care validează concluzia de mai sus:

- este prea mult material și nu reușesc să-mi fac toate temele;
- ar fi bine să studiem mai mult la lecție;
- sînt prea multe teme și nu reușim să ne ocupăm și cu altceva;
- temele sînt dificile și plictisitoare;
- să fie introdusă o limită;
- îmi provoacă dureri de cap.

Elevii din clasele primare au specificat că temele pentru acasă ar trebui realizate în scris, dar nu la toate disciplinele.

- Criteriul *claritatea temelor pentru acasă*. La întrebarea dacă temele de acasă sînt formulate explicit, elevii din clasele secundare și liceale au menționat:
 - nu sînt clare la toate disciplinele, de aceea îmi ia mult timp să le înțeleg;
 - unele discipline (*Fizica, Chimia, Matematica*) le învăț cu greu și nu am pe cine consulta (cl. X);
 - la *Chimie, Matematică* și *Fizică* sînt nevoit să consult și alte manuale;
 - uneori nu înțeleg condiția temei de acasă.

La elevii din clasele primare au prevalat următoarele răspunsuri:

- apelez la ajutorul părinților;
- dacă ascult atent în clasă, înțeleg;
- la unele obiecte de studiu învățatorii ne explică ce avem de făcut acasă.

La acest capitol profesorii au expus următoarele opinii:

- deseori temele pentru acasă sînt confuze, sarcinile nefiind formulate concret.
- nu toate temele propuse în manual pentru muncă independentă sînt accesibile elevilor, realizarea lor solicită asistența profesorului;
- deseori în manual lipsește informația necesară pentru realizarea temelor.

Chiar dacă sarcinile sînt apreciate drept clare, se consideră că elevii nu au cunoștințele și abilitățile necesare pentru a le efectua. Astfel, 36 dintre profesorii chestionați nu sînt siguri că elevii posedă suficiente cunoștințe pentru a realiza temele de acasă, 27 de profesori sînt siguri de acest fapt, deoarece explică sarcinile de îndeplinit.

- Criteriul *timp acordat studiului* a dezvăluit durata pregătirii temelor de acasă la fiecare disciplină școlară:
 - cl. XI: de la 2 pînă la 8-13 ore, la unele discipline se pregătesc cîte 2-3 zile;
 - cl. X: de la 5 pînă la 13 ore, la unele discipline (*Matematica*) lucrează cîte 3 zile;
 - cl. VII: de la 4 pînă la 10 ore;
 - cl. VI: 7-8 ore;
 - cl. V: pînă la 9 ore;
 - cl. IV: 2,5-5 ore.

Elevii din clasele secundare și liceale au zilnic cîte 6-7 lecții, pe care le încheie la orele 14-15. Adăugînd la acestea timpul necesar deplasării de la școală acasă, luării prînzului și pregătirii temelor, constatăm că nu le mai rămîne timp și pentru activități extrașcolare, cultural-artistice, de educație fizică și sport sau pentru unele lucrări de menaj etc. Cea mai mare parte a zilei ei o petrec la masa de scris, fapt care provoacă apariția multor boli chiar la vîrsta adolescenței.

Conform *Actelor normative privind protecția muncii*, care reglementează organizarea regimului de studiu “durata pregătirii temelor pentru acasă va fi de 1 oră în cl. II; 1,5 ore în cl. III-IV; 2,5-3 ore în cl. V-VII și 4 ore în cl. VIII-XI” (2, p.184). Or, numărul de ore stabilit oficial pentru temele de acasă este cu mult mai mic decît cel consumat în realitate. Cu toate acestea, nimeni dintre responsabilii pentru timpul acordat studiului (cadre didactice, inspectori școlari, autori de manuale etc.) nu ține cont de prevederile legale.

Testarea cadrelor didactice la acest parametru a demonstrat că majoritatea nu știu de cît timp are nevoie elevul pentru a-și pregăti temele, răspunsurile constituind valori aproximative și diferite:

- în clasele primare 2-3 ore;
- cîte 45 de minute pentru fiecare disciplină;

- la *Istorie* se acordă de la 0,5 pînă la 8 ore;
- cel mai mult timp necesită *Matematica*.

Profesorii nu știu cît timp le ia elevilor pregătirea temelor de acasă la disciplina pe care o predau și ce procent reprezintă acesta în raport cu timpul acordat pentru realizarea temelor la toate obiectele de studiu.

- Criteriul *gradul de independență în pregătirea temelor de acasă* a fost aplicat prin întrebarea *Solicitați ajutorul familiei în rezolvarea temelor?*

S-a constatat că elevii din cl. XI nu recurg (nici unul dintre cei chestionați) la ajutorul părinților, deoarece aceștia, oricum, nu i-l pot acorda. Elevii din clasele primare și din cl. V-VII apelează, de regulă, la ajutorul părinților la pregătirea temelor de acasă, iar cei din cl. X îl solicită foarte rar, doar atunci cînd consideră că le-ar putea explica anumite lucruri.

La acest subiect, profesorii au menționat că salut implicarea părinților în pregătirea temelor, o consideră necesară și obligatorie. Or, la nivelul cadrelor didactice, predomină opinia conform căreia temele nu sînt pentru elevi, ci pentru părinți, aceștia fiind datori să realizeze o parte însemnată din munca profesorilor.

- Criteriul *caracterul sistematic al evaluării temelor pentru acasă* .

Răspunsurile elevilor au scos în evidență faptul că unii profesori controlează realizarea temelor de acasă sistematic, iar alții – periodic, profesorii chestionați afirmînd că le verifică permanent (43 de intervieuați din totalul de 75), periodic sau chiar deloc.

- Criteriul *semnificația temelor pentru acasă* a fost aplicat doar elevilor. S-a stabilit că, în general, temele pentru acasă sînt necesare, deoarece contribuie la consolidarea cunoștințelor și înțelegerea temei din clasă. Însă elevii de la treapta liceală (care dedică cel mai mult timp pentru pregătirea temelor) au formulat și anumite rezerve față de importanța acestora:

- unele teme sînt inutile;
- sînt importante, dar ne răpesc foarte mult timp, de aceea nu putem face și altceva;
- după ce-mi fac temele, mă simt extenuat;
- ar trebui să lucrăm mai mult în clasă.

- Criteriul *diversificarea gradului de dificultate al temelor pentru acasă pe zone* . În baza răspunsurilor oferite de elevi s-a constatat că cele mai multe dificultăți în pregătirea temelor de acasă le întîmpină copiii din Chișinău. Cauza se presupune a fi numărul mare de elevi în clasă (situație specifică școlilor din capitală), ceea ce nu permite o activitate individuală, precum și “provocările” profesorilor, care obțin astfel mai multe ore pentru meditațiile cu plată, fenomen foarte răspîndit, deși nerecunoscut oficial.

Sinteza răspunsurilor cu privire la temele de acasă s-a conturat în următoarele concluzii.

1. Demersul praxiologic asupra temelor de acasă a specificat:

- Neîndeplinirea temelor duce la formarea de goluri în cunoștințe și la diminuarea interesului pentru domeniile științific/artistic/tehnologic ale disciplinei școlare.
- Nu toate sarcinile propuse în manuale sînt clare și accesibile elevilor, doar o parte dintre profesori explicînd condițiile temelor de acasă.
- Nu toți elevii posedă cunoștințele și capacitățile necesare pentru a realiza temele, chiar dacă condiția le este clară.
- Pentru nerealizarea temelor de acasă elevii sînt apreciați cu note negative, însă puțini dintre profesori se interesează care ar fi motivele neîndeplinirii lor.
- Majoritatea profesorilor optează pentru realizarea integrală a temelor, deși recunosc că sînt voluminoase și dificile.

2. Recomandări privind temele de acasă. Acestea ar trebui:

- să fie în volum mai mic;
- să fie propuse diferențiat;
- să fie specificat tipul de sarcini: obligatorii (volum minim necesar) și opționale/suplimentare;
- pentru elevii claselor primare să se dea mai puține teme în scris.

Reglementarea științifică și normativă a temelor de acasă pentru elevi, elaborarea mecanismelor de stabilire a volumului, cantității, gradului de dificultate al acestora; formarea cadrelor didactice pentru echilibrarea corectă a sarcinii didactice la clasă cu cea de acasă este imperioasă.

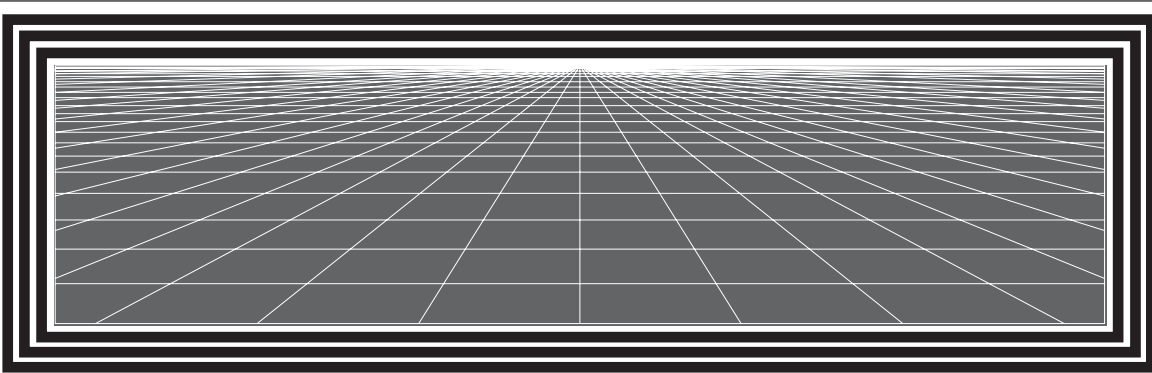
REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Buletinul învățămîntului*, 2002, nr. 1-2.
2. *Acte normative privind protecția muncii*, Chișinău, 1996.

“Mass-media este:

- O fereastră spre experiențe ce ne extind viziunea asupra lumii;
- Un interpret ce explică și dă sens evenimentelor disparate;
- O platformă și/sau un purtător pentru informații și opinii;
- O legătură interactivă;
- Un jalon, un indicator care ne arată drumul, ghidîndu-ne și dîndu-ne instrucțiuni;
- Un filtru care selectează anumite informații pe care le supune atenției noastre mai mult decît pe altele, aceasta în mod deliberat sau nu;
- O oglindă ce reflectă imaginea societății, uneori cu distorsiuni;
- Un ecran sau o barieră ce pun adevărul în serviciul intereselor propagandistice”.

(Denis McQuail, *Mass Communication Theory*, London, 1992)



PONDEROSA VOX



Luminița IACOB

Universitatea "Al. I. Cuza", Iași

1. PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Comunicarea educațională sau pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al formării și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi/studenți, formatori-cursanți, experți-ucenici etc.

Atât comunicarea educațională cât și cea didactică pot fi considerate forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane.

În accepțiunea sa cea mai largă, aceasta poate fi definită ca o *relație ce permite coîmpărtășirea sensului unei informații*. Triada informație-relație-coîmpărtășire este esențială în definirea contemporană a comunicării. Dacă informația este *premisă absolut necesară* unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a cadrului relațional, care să-i ghideze și să fixeze sensul, anulează situația de comunicare.

O propoziție într-o limbă necunoscută există ca informație, dar, în absența cunoașterii limbii, ea nu ne va comunica nimic. La fel, un gest atipic culturii noastre. În aceeași măsură o informație verbală decontextualizată

Comunicarea în context educativ și didactic

(„Vino”), schimbată între două personaje a căror relație nu o cunoaștem, nu oferă, prin ea însăși, măsura sensului ei. Registrul posibilităților de decodificare este vast, „vino” putând fi, la fel de bine, îndemn, chemare, poruncă, rugămintă, ironie, provocare, glumă, sfat etc.

În esență, a comunica înseamnă *a fi împreună cu, a împărtăși și a te împărtăși*, a realiza o comuniune de gând, simțire, acțiune. În consecință, se poate sublinia că informația și relația sînt premise ale comunicării, în timp ce coîmpărtășirea, construcția în comun a sensului, este *condiția strict necesară*. Această accepțiune reclamă câteva axiome:

- Comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informațională care, corect receptată și decodificată, devine comunicare;
- A comunica înseamnă mult mai mult decît a stăpîni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm și să ne “împărtășim” celorlalți fără a rosti nici un cuvînt. Prin natura misiunii sale, omul școlii este obligat să conștientizeze aceasta și să acționeze ca un profesionist al comunicării;
- Absența intenției comunicative nu anulează comunicarea. Nehotărîrea, neliniștea, blazarea, neputința etc. le transmitem elevilor chiar și atunci cînd nu o dorim. Ele se încorporează în baza relațională care, vom vedea, filtrează mesajul didactic centrat pe conținuturile disciplinei, ceea ce face ca profesori diferiți, cu aceeași clasă și chiar aceeași temă, să obțină rezultate diferite.

Această perspectivă de lucru asupra comunicării, desigur una dintre diversele posibile, permite câteva sublinieri:

a) în cercetarea și practica actuală, actul comunicării este văzut ca o *unitate a informației cu dimensiunea relațională*. Aceasta din urmă este coparticipantă la contextualizarea informației. Să ne gîndim la sensul diferit pe care îl capătă aceeași informație – “Ați răspuns bine” – în contexte relaționale diferite: pe fundalul încrederii reciproce profesor-elev, față de relația de tip „care pe care”;

b) perspectiva telegrafică, lineară, asupra comunicării este înlocuită de *modelul interactiv* care

analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri. Aceștia au, fiecare, simultan, *un dublu statut: emițător și receptor*. Ca urmare, mai vechea atribuire ce acorda rolul de emițător profesorului și pe cel de receptor elevului/elevilor, devine discutabilă;

c) analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și deci centrarea pe mesaje verbale, pierde tot mai mult teren în fața cercetării *diversității codurilor utilizate* (sunet, cuvânt, gest, imagine, cINETICĂ, postură etc.) și *acceptării multicanalității comunicării* (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.). Din perspectiva acestei realități, devine tot mai evident faptul că, și în situație didactică, comportamentul interlocutorilor, *în ansamblul său*, are valoare comunicativă;

d) a comunica, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea *competenței comunicative*, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită. Absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică, de cele mai multe ori, eșecul sau dificultățile pe care profesori, foarte bine pregătiți în domeniul specialității lor, le au

sistematic în munca cu generații și generații de elevi. A fi profesor înseamnă a avea cunoștințe de specialitate temeinice (premisă necesară dar nu și suficientă), precum și capacitatea de a le “traduce” didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a ști “ce?”, “cît?”, “cum?”, “cînd?”, “în ce fel?”, “cu ce?”, “cui?”, “de ce?” etc. oferi.

2. FORME ALE COMUNICĂRII. IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE

În sistemul lumii vii, comunicarea atinge, în forma sa umană, un punct maxim. Se are în vedere atât complexitatea procesului, formele, conținuturile și nivelurile comunicării cât și diversitatea codurilor, canalelor, situațiilor, modalităților în care se produce.

Este, așadar, firesc ca un fenomen atât de pluri-determinat (comunicarea este în același timp relație, informație, acțiune, tranzacție etc.) să admită o taxonomie largă, cu o diversitate de criterii-repere.

Cu titlu de exemplificare doar, semnalăm câteva posibilități:

Criteria	Forme ale comunicării	Precizări
1. Partenerii	a) intrapersonală b) interpersonală c) în grup mic d) de masă	– cu sine (monologul interior sau verbalizat) – între două persoane – în cazul unei relații grupale de tip “față în față” – auditoriul este un public larg, în relație directă (conferințe) sau indirectă (ziar, TV) cu sursa
2. Statutul interlocutorilor	a) verticală b) orizontală	– între parteneri care au statute inegale (elev-profesor, părinte-copil etc.) – între parteneri cu statute egale (elev-elev, profesor-profesor etc.)
3. Codul folosit	a) verbală b) paraverbală c) nonverbală d) mixtă	– <i>fac obiectul analizei subpunctului 2.1</i>
4. Finalitatea actului comunicativ	a) accidentală b) subiectivă c) instrumentală	– <i>fac obiectul analizei subpunctului 2.2</i>
5. Capacitatea autoreglării	a) lateralizată (unidirecțională) b) nelateralizată – bidirecțională – multidirecțională	– fără feedback (comunicare prin film, radio, bandă magnetică etc., forme care nu admit interacțiunea în construirea mesajului) – cu feedback determinat de prezența interacțiunii emițător-receptor
6. Natura conținutului	a) referențială b) operațional/metodologică c) atitudinală	– vizează un anumit adevăr (științific sau de altă natură) – vizează înțelegerea aceluși adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie “descifrat” – valorizează cele transmise (referentul), situația comunicării și partenerul

Se remarcă faptul că o formă de comunicare anume este o problemă de *dominanță* și nu de *exclusivitate*. De asemenea, doar din necesități didactice se fac delimitări tranșante. În realitatea vie a comunicării aceste forme coexistă. Spre exemplu, comunicarea profesorului poate fi, în același timp, o comunicare în grup (se adresează tuturor cu o cerință), o comunicare interpersonală (accentuează o idee ca răspuns direct pentru elevul X) și intrapersonală (se autointeroghează “m-au înțeles exact?”, “este X atent la ceea ce i-am spus?”). La fel, același act comunicativ poate fi referențial, operațional și atitudinal. Spre exemplu, la cerința *verbală*: “Enumerați cât mai multe asemănări și deosebiri între fenomenele x și y”, profesorul indică, *gestual*, maniera rezolvării așteptate (două coloane, una pentru asemănări, alta pentru deosebiri) și prin *ton* importanța deosebită a sarcinii solicitate în acel moment elevilor și încrederea că ei sînt capabili să rezolve bine cerința.

2.1. VERBAL, PARAVERBAL ȘI NONVERBAL

Una dintre cele mai frecvente diferențieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază *natura semnelor* folosite în transmiterea informației și *canalul predilect* de transmitere a mesajului. În consecință, rezultă o posibilitate de analiză pe trei planuri:

Comunicarea verbală (CV). Informația este codificată și transmisă prin cuvînt și prin tot ceea ce ține de acesta sub aspectul fonetic, lexical, morfo-sintactic. Este cea mai studiată formă a comunicării umane, deși, din perspectivă antropogenetică și ontogenetică, apariția ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative. Este specific umană, are formă orală și/sau scrisă, iar în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și/sau vizual. Permite formularea, înmagazinarea și transmiterea unor conținuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată, ca manieră dominantă a comunicării. Faptul s-a repercutat și asupra modelului studierii comunicării didactice.

Astfel, cîteva principii au făcut epocă în ciuda adevărului lor limitat: emiterea determină recepția; mesajul circulă de la un pol preponderent activ (profesorul – în cazul comunicării didactice) spre un receptor pasiv; desfășurarea lanțului comunicativ are direcție lineară, etapele prezente le condiționează automat pe cele viitoare, fără reciprocitate; dacă în codare și decodare – a se citi repertoriul educatorului și cel al educatului – se folosește aceeași cheie lingvistică, mesajul își atinge ținta etc.

Tendența actuală este orientată mai ales asupra cercetării comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în complexitatea sa. Dinspre “gramatica orarului” vin astăzi cele mai multe date care infirmă, în parte, tezele de mai sus.

Comunicarea paraverbală (CPV). Informația este codificată și transmisă prin elemente prozodice și vocale

care *însoțesc* cuvîntul și vorbirea în general și care au semnificații comunicative aparte. În această categorie se înscriu: *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori: tînăr-bătrîn, alintat-hotărît, energic-epuizat etc.), *particularitățile de pronunție* (oferă date despre mediul de proveniență: urban-rural, zonă geografică, gradul de instruire etc.), *intensitatea* rostirii, *ritmul și debitul vorbirii, intonația, pauza* etc. Canalul folosit este cel auditiv.

Același mesaj, identic codificat verbal, în funcție de implicarea paraverbalului, își modifică sensul și semnificația, devine practic altceva. Apare fenomenul de *supracodificare*, la care elevii, vom vedea, sînt sensibili în mod particular. Este suficient să le spuneți elevilor “Notați acum” cu ton de rugăminte, poruncă sau indicație neutră ca să observați diferențele.

În cadrul cercetării CPV sînt în curs studii foarte interesante care urmăresc valoarea comunicativă a *tăcerii* (Cucos, 1996). Orice cadru didactic știe, din propria sa experiență la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovate, tăceri-proteste, tăceri-aprobatoare, tăceri-laborioase (se gîndește intens), tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri-obraznice etc., exprimate atît de copii cît și de profesor.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referențiale a actului comunicării, paraverbalul și nonverbalul sînt implicate în realizarea dimensiunilor operațional-metodologică și atitudinală. Faptul are consecințe extrem de importante în actul didactic, neconștientizarea acestui aspect putînd avea urmări surprinzătoare.

Comunicarea nonverbală (CNV). Informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mișcarea, gesturile, mimica, înfățișarea partenerilor. Înglobînd o multitudine de posibilități, comunicarea nonverbală este astăzi obiectul unei susținute serii de cercetări menite să-i aprofundeze mecanismele și funcțiile. Din punct de vedere ontogenetic, CNV denotă precocitate, bazată, în egală măsură, pe elemente înnăscute (spre exemplu: diversele comportamente expresive primare ale afectelor și emoțiilor), dar și învățate, inițial imitativ.

Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea *condițiilor interacțiunii* (privirea, poziția corpului, distanța dintre parteneri sînt esențiale în începerea, susținerea și oprirea unei comunicări). Ele stabilesc condițiile de dinaintea comunicării verbale, constituind o comunicare-cadru, implicată în *structurarea interacțiunii* cît și în *influențarea* conținutului acesteia. Să ne gîndim ce devine intenția unei rugămînți pe un fond relațional cald, față de situația unei raportări glacial-ostile. La funcțiile de mai sus se adaugă și cele de *cunoaștere a*

partenerului, de stabilire a mutualității și de facilitare cognitivă.

Exprimarea verbală este înlesnită de prezența gestualității și mișcării. Interzicerea acestora, din considerente situațional-naturale sau experimentale, face să apară perturbări în exprimarea verbală. Lapsusuri, lentoarea exprimării, pauzele sonore (ăăă ...), substituirea de cuvinte, repetițiile, articulările incomplete conturează tabloul *disfluenței* pe care blocarea exprimării nonverbale o induce.

Să reținem: vorbim cu ajutorul organelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp și nu numai. Comunicative sînt și îmbrăcămîntea, relațiile pe care le stabilim (democratice, autoritare, indiferente), spațiul pe care îl controlăm și distanțele la care ne plasăm față de interlocutor.

Această primă distincție – CV, CPV, CNV – permite cîteva sublinieri:

– În funcție de una sau de alta dintre formele descrise mai sus, comportamentele comunicative reale pot fi cu *dominantă verbală*, cu *dominantă nonverbală* sau *mixte*. Evident că, din această perspectivă, conduita comunicativă a profesorului se înscrie în prima categorie, în timp ce, pentru elev, este mai potrivită încadrarea în cea de a treia;

– Cele trei forme nu au aceleași regimuri și ritmuri de codare, transmitere și decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul CPV și CNV, ele fiind de patru ori și jumătate mai rapid decodificate decît CV. Vom sublinia ulterior consecințele pentru comunicarea didactică ale acestui fapt;

– Conținuturile *afectiv-atitudele*, indispensabile dimensiunii relaționale a oricărei comunicări, se transmit, în proporții hotărîtoare, prin CPV și CNV: 55% nonverbal, 38% paraverbal și doar 7% verbal;

– Dacă în situația *conținuturilor explicite*, CNV are un rol diminuat, de regulă, explicativ și ilustrativ, situația se schimbă radical în situația *conținuturilor implicite*, detectabile mai ales pe calea CPV și CNV;

– Între cele trei forme de comunicare, se stabilesc anumite relații temporale și de sens. Astfel CV și CPV sînt obligatoriu simultane, în timp ce CNV poate fi simultană acestora, dar să le și anticipeze sau succedă. În privința sensului comunicării, PV și NV sînt concordante (nu poți avea o voce veselă și o mină tristă), în timp ce între verbal și paraverbal, pe de o parte, și între verbal și nonverbal, pe de altă parte, pot apărea și discordanțe (spre exemplu, ironia, ca formulă expresivă, are un astfel de mecanism discordant: un mesaj verbal laudativ, contrazis de un ton disprețuitor și de o mimică de aceeași factură);

– Față de implicarea voluntară și conștientă a partenerilor în CV, CPV și CNV scapă cel mai ades conștientizării gradul lor de spontaneitate este ridicat. Într-o comunicare cu dominantă verbală, cum este și cea didactică, CPV și CNV nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat, complex și convergent.

2.2. COMUNICAREA ACCIDENTALĂ, SUBIECTIVĂ ȘI INSTRUMENTALĂ

Finalitatea actului comunicativ, conștientizată sau nu de "actorii" relației, a permis delimitarea altor trei tipuri de comunicare: cea accidentală, cea subiectivă și cea instrumentală (R. Zajonc, 1972).

Comunicarea accidentală se caracterizează prin *transmiterea întâmplătoare de informații*. Ele nu sînt vizate expres de emițător și, cu atît mai puțin, sînt destinate procesului de învățare dezvoltat de receptor. Spre exemplu, constatarea lipsei cretei și buretelui în momentul trecerii la transcrierea unui text pe tablă îi prilejuiește profesorului o paranteză-remarcă la sistemul eficient al retroproiectorului, care l-ar fi scutit de nervi, iar pe elevul de serviciu de blam.

Comunicarea subiectivă are drept caracteristică faptul că exprimă direct (verbal, paraverbal sau nonverbal) starea afectivă a locutorului din necesitatea descărcării și reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative). Rămînînd în context didactic, să observăm că în această categorie intră și exclamația de surpriză la un răspuns deosebit ("Bravo, copile!"), și tonul ridicat al reproșului ("M-ați supărat!"), și palma care se abate asupra elevului. De altfel, diversitatea formelor de exprimare și comunicare subiectivă este extrem de mare, aici incluzîndu-se și *mișcările de descărcare*: elevul care-și răsuțește automat șuvița de păr, doar, doar, va apărea răspunsul, eleva care-și tot aranjează bluza – care stă bine de altfel! – în timpul tatonării rezolvării, copilul care face bucăți creta în timpul răspunsului oral, profesorul care-și învîrte tot mai nervos ochelarii pe măsura ascultării răspunsurilor etc.

Comunicarea instrumentală apare atunci cînd sînt reunite o serie de particularități: a) focalizarea intenționată și vădită pe un *scop precis*, comunicat mai mult sau mai puțin partenerilor; b) urmărirea atingerii lui prin obținerea unui *efect anumit* în comportamentul receptorului și c) capacitatea *de a se modifica*, în funcție de reacția partenerilor, pentru a-și realiza obiectivul. Este evident că tipul dat de comunicare este dominant în actul didactic, fără ca acest fapt să excludă și prezența celorlalte două. Dacă, prin esența ei, orice comunicare didactică este și instrumentală, reciprocă nu mai este valabilă. La fel, dacă o comunicare didactică poate fi, într-o anumită măsură, accidentală și subiectivă, acestea din urmă nu sînt, prin finalitatea și procesualitatea lor, și didactice.

2.3. IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE

Analiza formelor comunicării (2.1; 2.2) ne permite evidențierea unor aspecte demne de luat în seamă într-o conduită didactică eficientă:

a) *Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpînirea conținuturilor verbale*. Dacă prin componenta verbală se exprimă referențial și explicit un anumit conținut categorial, în același timp, prin

componenta para- și nonverbală se exprimă atitudini. Acestea vizează *conținutul transmis, receptorul și situația comunicării*. Prin orientările lor atitudinale – pozitive, neutre sau negative – profesorul și elevul potențează sau frânează comunicarea, sporesc sau anulează efectele conținuturilor didactice propuse. Astfel, un conținut verbal strict și precis delimitat – o teoremă matematică – în funcție de conduita para- și nonverbală a profesorului poate fi percepută de clase paralele (sau de aceeași clasă în momente diferite) destul de divers: ca o provocare adresată imaginației și capacităților lor euristice; ca o expresie clară a neîncrederii profesorului în forțele clasei; ca o chestiune de rutină; ca o propunere de tip concurențial, “care pe care”; ca o pedeapsă administrativă etc.;

b) *Comunicarea para- și nonverbală pregătesc terenul pentru mesajul verbal*. Înainte de a “traduce” și accepta rațional importanța unei demonstrații, elevul are *sentimentul importanței conținutului* ce i se propune, transmis de către profesor concomitent cu mesajul verbal al demonstrației, dar decodificat mai rapid, cum s-a precizat anterior.

Rolul afectivității nu trebuie neglijat și din alt considerent. S-a demonstrat experimental că informațiile recepționate pe un fond afectiv pozitiv sînt mai bine reținute, în timp ce un climat afectiv stresant (frică, neplăcere, efort excesiv etc.) facilitează uitarea;

c) O comunicare complexă convergentă (CV, PV și NV) ușurează *realizarea unor sarcini diferite* – impuse de diversele roluri didactice – prin efectuarea lor concomitentă, dar și prin mijloace diferite (exemplu: verbal se oferă o explicație clasei, paraverbal sînt atenționați cei distrați prin ridicarea tonului și nonverbal se solicită caietul unui elev pentru a verifica o informație oferită anterior);

d) Folosirea multicanalității în transmiterea și receptarea mesajului înlesnește prelucrarea și *reținerea unei mai mari cantități de informații* și, în același timp, sporește varietatea și atractivitatea actului comunicativ. Înlăturînd pericolul monotoniei (gîndiți-vă la o secvență informațională prezentată exclusiv verbal, fără nici o modificare a intensității, ritmului, tonalității etc. sau expresivității motorii și la blocarea recepției pe care o produce), o astfel de comunicare facilitează procesul concentrării atenției;

e) Combinarea variată și convergentă a mesajelor verbale, para- și nonverbale poate reprezenta un *spor de claritate* (cît de puțini sînt cei care, în explicarea noțiunii de spirală, nu recurg la gestul “clarificator”) și, prin aceasta, *economie de timp*;

f) Comunicarea divergentă însă poate produce confuzii, nesiguranță și chiar refuzul conținuturilor transmise. Să ne gîndim la situația în care mesajul verbal al profesorului afirmă importanța deosebită a ceva, în timp ce mesajul para- și nonverbal trădează o

indiferență totală. Ceea ce nu-l interesează și pasionează pe profesor nu are de ce să-l atragă mai mult pe elev. Divergența se poate plasa și la nivelul categoriilor de atitudini. Prin conținutul strict științific la care apelează, prin felul în care îl prezintă, profesorul poate transmite o valorizare deosebită a ideilor propuse, dar o desconsiderare a celor care îi sînt parteneri în acel moment. Reducerea partenerului – în cazul de față elevul/elevii – la statutul de receptor pasiv și depersonalizat transformă comunicarea didactică în simplu act de informare, scăzîndu-i simțitor randamentul și denaturîndu-i menirea. Mai poate fi vorba de comunicare, și încă didactică, în situația în care profesorul, din chiar momentul intrării în clasă, “dialoghează” exclusiv cu tabla și cîteva zeci de minute nici nu-și privește elevii pentru a afla dacă a putut fi urmărit, dacă s-a făcut înțeles, dacă a interesat pe cineva ceea ce el a predat etc.? Un astfel de profesor își va justifica conduita considerînd că elevii săi – apreciați, de regulă, ca slabi și neinteresați – nici nu merită mai mult. El “uită” că cel care, de regulă, induce un anumit comportament de răspuns este, în situația didactică, chiar profesorul. “Prin modul său de a preda, un profesor produce în mod constant indici în legătură cu ceea ce consideră a fi important, ce model de comportament așteaptă de la elevi, ce tipuri de participare dorește, ce calitate de activitate va accepta. ... Indiferent dacă acești indici sînt verbali sau nonverbali, dacă sînt conștienți sau inconștienți, elevii își modelează comportamentul în funcție de ei” (B. Grant s.a., 1977).

3. COMUNICAREA DIDACTICĂ

O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare*.

Se remarcă faptul că, în această accepțiune, nu apar restricții *de conținut* (învățarea poate fi în egală măsură centrată pe dobîndirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc.), *de cadru instituțional* (poate exista comunicare didactică și în afara procesului de învățămînt, în diversele forme ale educației nonformale și informale) *sau privitoare la parteneri*. Nu prezența “personajelor” profesor-elev/elevi conferă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităților impuse de un act sistematic de învățare. Comunicare didactică poate apărea între diferiți alți “actori”: elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învață, instructor-instruiți, părinte-copil, antrenor-antrenați, inițiat-ucenici etc. Condiția este ca obiectul sau personajul-resursă să depășească statutul de simple surse de informație prin adaptarea și personalizarea ofertei. Manualele și cărțile obișnuite nu îndeplinesc această condiție; cele realizate din perspectiva învățării programate (Skinner) s-au apropiat mai mult de cerința individualizării traseului formativ.

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde: *factorii (actorii/personajele/agenții) comunicării; distanța dintre aceștia; dispoziția așezării lor* – acestea două din urmă sînt importante pentru precizarea particularităților *canalului de transmitere a mesajului; cadrul și contextul* instituțional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de *cod*: oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc.; *situația enunțiativă* (interviu, dezbateri, lecție, sesiune științifică etc.); *repertoriile active sau latente* ale emițător-receptorilor; retroacțiunile practicate; factorii de bruiaj (zgomotele).

Este evident că pentru fiecare dintre acestea, comunicarea în clasă are specificul său, determinat de cadrul instituțional în care se desfășoară și de logica specifică a activității dominante – învățarea (ca modalitate esențială de instruire și educare). O amplă prezentare a specificului comunicării educative și didactice o realizează E. Păun (1982, pp. 151-167), urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuitele de comunicare în clasă, raportul relație educativă – relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc.

Cercetări recente subliniază și alte caracteristici:

a) *Dimensiunea explicativă* a discursului didactic este pronunțată, deoarece el vizează, prioritar, *înțelegerea* celor transmise. O învățare eficientă are ca premisă *înțelegerea* conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării. “*Dacă înțelegere nu e, nimic nu e!*” – s-ar putea spune, parafrazînd o formulă deja celebră. De aici o “*marcă*” a comunicării în clasă (valabilă și pentru cartea școlară, de altfel) pusă permanent sub semnul lui “*deci, ați înțeles!*” și axată pe “*deblocarea*” și antrenarea potențialității cognitive a elevului;

b) Ca o consecință directă și imediată apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului științific, are ca primă cerință *facilitarea înțelegerii unui adevăr*, și nu simpla lui enunțare. Profesorul care doar propune/împune adevărurile domeniului specialității sale, și nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înțelese și acceptate de copii ca “*bunuri simbolice personale*” se oprește, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înțeles de ce în structurarea conținuturilor programelor școlare, dar și în prezentarea informațiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendență *logicii pedagogice* (vizează *înțelegerea*), față de cea *științifică* (vizează adevărul) sau cea *istorică* (vizează cronologia descoperirii adevărilor științifice). Noțiunile și temele științifice sînt introduse în universul cognitiv al copilului

după criteriul inteligibilității lor, și nu după cel al momentului descoperirii lor sau poziției pe care o ocupă în sistemul conceptual al științei respective;

c) Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera. În procesul de transformare* – obligatoriu contextului didactic – profesorul acționează ca un veritabil *filtru* ce selecționează, organizează, personalizează (în funcție de destinatar și cadru) conținuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare și de manualul pentru care a optat;

d) Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor*, sub forma argumentului autorității. Pentru cei care învață apare pericolul (cu afit mai prezent cu cît elevii sînt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că faptul acesta este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu autoritate (“*Scrie în carte*”, “*Așa ne-a spus d-na învățătoare!*”, “*Așa este formulat în programă*” etc.);

e) Combinarea în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale – oralul și scrisul – antrenează o serie de particularități. Sînt de semnalat cele: *de ritm* (scrisul este de șase ori mai lent decît rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci cînd elevii iau notițe și pierd o parte din informația nonverbală), *de conținut* (diminuarea dimensiunii afectiv-atitudeale în cazul comunicării scrise, privilegierea structurilor în detrimentul elementelor componente);

f) Personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal (programă, manual), același potențial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorate și exploatate altfel și cu rezultate diferite, de profesori diferiți. În funcție de propriile particularități de structură psihică și de filozofia educației la care aderă, conștient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării – informativă, relațională, pragmatică etc. – creînd premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituțional în care activează etc.

Pe lîngă cele analizate pînă acum, se poate enumera o altă serie de trăsături care, și ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice: ritualizarea și normele nescrise, permanent prezente (“*Nu vorbi neîntrebat!*”, “*Ridică-te în picioare cînd răspunzi!*”, “*Cînd profesorul vorbește, se ascultă doar!*” etc.); combinarea comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale (“*circuitul*” unei

* *transformare* – procesul de traducere a mesajului științific de specialitate în mesaj didactic. Miza transformării este inteligibilitatea.

fițiuci, suflatul); finalismul accentuat al comunicării subordonată obiectivului didactic urmărit. De aici, libertatea limitată a partenerilor, profesori și elevi, de a alege conținuturi *ad-hoc*; animarea selectivă a partenerului – clasă/elev – în funcție de reprezentările deja fixate ale profesorului (“clasă amorfă”, “elev slab”, “elev conștiincios”); dominarea comunicării verbale de către profesor în proporție de peste 60-70%, la care se asociază și tutelarea de ansamblu a actului comunicativ; redundanța, cantitativ și calitativ specială, impusă de necesitatea înțelegerii corecte a mesajului (D. Ungureanu, 1994).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucos, C., *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 1996.
2. Ezechil, L., *Comunicarea educațională în context școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
3. Grant, B., Hennings, D., *Mișcările, gestică și mimica profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
4. Iacob, L., *Comunicarea didactică*, în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998, pp. 181-198.
5. Păun, E., *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, pp. 151-167.
6. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași, 2003.
7. Ungureanu, D., *Rezonanța feedback-ului și nivelul redundanței în optimizarea comunicării școlare orale*, teză de doctorat, Universitatea București, 1994.
8. Zajonc, R., *Psychologie sociale expérimentale*, Editura Dunod, Paris, 1972.

Din practica pedagogică internațională

Laborator de comunicare educațională.

“Autobuzul înțelegerii”

Autobuzul înțelegerii este mai mult decât un mijloc de transport. Este un atelier de limbi mobil, cu un laborator extins, de 36 de limbi, video recordere și mese de lucru.

Organizează și mediază schimburi internaționale, studii, călătorii – în domeniu – ateliere de comunicare, sfaturi și informații. Gândit pentru o Europă de mâine – care este mai aproape decât credem, în vederea unei educații pentru viitor, «autobuzul» este o metodă de comunicare în interiorul întregului grup, cu parteneri, o metodă de învățare a limbilor pentru începători și avansați, pe viu, în contact cu alți cunoscători ai limbii sau dialectului respectiv. Autobuzul oferă programe lingvistice care corespund tuturor obiceiurilor de învățare: jocuri sau piese radio, cântece, interviuri, jocuri lingvistice și exerciții prin: a asculta, a cânta împreună, a revizui, a improviza sau pur și simplu a exercsa.

Echipa “Autobuzului” este formată din 20 de profesori de litere și traducători. Ei vin din diferite domenii, dar toți au experiență în “trecerea noilor frontiere”. Munca lor acordă calificări pentru perspectivele noii cariere:

- educarea și dezvoltarea limbajului participanților;
- proiecte orientate spre programe de limbaj; planificarea și medierea schimbărilor transnaționale;
- pregătirea conștientă lingvistică și interculturală, prin evaluarea proiectelor împreună cu participanții;
- introducerea unui scop special pentru învățarea limbii;
- ateliere interculturale, sfaturi și informații asupra deschiderii interculturale, proiecte de schimbare.

Metoda “limbii animate” utilizată de acest laborator este o manieră diferită de a învăța să vorbești o limbă, cunoștințele căpătate fiind folosite în contactele zilnice. Această metodă are rolul de a antrena participanții, de a-i apropia, într-o atmosferă relaxată, învingând inhibiția inițială și stimulând participarea individuală sau activitatea grupurilor. “Limba animată” dezvoltă îndemnarea comunicativă și socială prin procedeele sale – învățarea în tandem – și prin celelalte mijloace intuitive: glosare bilingve, hărți de perete, materiale specifice fiecărui stadiu și teritoriu.

(L. Șoitu, D. Gîrleanu, D. Lupușoru, L. Lupașcu, C. Șoitu, *Comunicare și educație*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996, p. 123)



Ibrahim ATOUM

doctorand, UPS "I. Creangă"

Proiectarea strategiilor didactice de predare-învățare a limbilor străine

The carried out article is dedicated to the theoretical and practical problems of learner's speaking skills development by means of active and interactive methods of teaching and learning English.

Modelul didactic de proiectare a strategiilor de predare-învățare a limbilor străine poate fi fundamentat în contextul următoarelor abordări:

- **teleologică** (adecvarea strategiilor didactice naturii și funcțiilor obiectivelor curriculare);
- **comunicativă** (adecvarea strategiilor didactice naturii activității de vorbire).

Trebuie menționat că modelul propus este orientativ, deoarece în cadrul desfășurării procesului de instruire metoda dominantă (strategia didactică), în raport de rezultatul învățării, poate căpăta funcția de metodă sau de procedeu adiacent și invers. De aceea, este foarte important de prevăzut posibilele îmbinări între strategia didactică (metoda dominantă) și metodele din categoria dată sau din alte categorii.

Figura nr. 1

Modelul didactic de proiectare a strategiilor de predare-învățare a limbii engleze

Principii și criterii	Obiectivele generale ale disciplinei		
	Cunoașterea	Aplicarea	Integrarea
	Cunoștințe, capacități/competențe, atitudini		
	↓	↓	↓
Strategii didactice	Obiective de referință		
	Cunoașterea	Aplicarea	Integrarea
	Cunoștințe, capacități/competențe, atitudini		
	↓	↓	↓
Metode	<i>Comunicative</i>	<i>Investigațional-comunicative</i>	<i>Operațional-comunicative</i>
	Conținuturi		
	<i>Lingvistice</i>		<i>Sociolingvistice</i>
	↓	↓	↓
Metode	reproductive	productive	creative
	Expunerea	Exercițiul	Problematizarea
	Comunicarea etc.	Modelarea Brainstorming-ul etc.	Studiul de caz etc.

Realizarea **abordării teleologice** – adecvarea strategiilor didactice naturii și funcțiilor obiectivelor curriculare – necesită descrierea acestora în plan conceptual. Curriculumul la limbile străine pentru clasele liceale include două tipuri de obiective: generale și de referință. Conceptul axării instruirii pe obiective presupune formarea la elevi a cunoștințelor (*a ști*), capacităților/competențelor (*a ști să faci*), atitudinilor (*a ști să fii*). Cu alte cuvinte, obiectivele predării-învățării limbii engleze reprezintă finalitățile microstructurale (lingvistice, comunicative etc.) care asigură orientarea activității didactice spre nivelul procesului de învățămînt. Stabilirea dependenței proiectării strategiilor didactice interactive de tipologia obiectivelor poate fi realizată în baza taxonomiei obiectivelor și sistemului de obiective din curriculumul la limbile străine. În acest scop, vom aplica taxonomia adaptată de V. Guțu [1], care delimitează trei categorii de obiective:

- cunoașterea;
- aplicarea;
- integrarea.

Prima categorie include obiectivele ce le solicită elevilor operații mnemonice, al căror conținut prevede reproducerea unor informații separate, a textelor, poeziilor etc. În cadrul studierii limbilor străine acest tip de obiective orientează procesul de instruire spre formarea cunoștințelor lingvistice în plan funcțional.

Categoria *aplicarea* poate fi structurată convențional în două subcategorii: obiective cognitive și obiective de comunicare.

În prima subcategorie sînt incluse obiectivele ce necesită operații de gîndire, care generează formarea competențelor cognitive: analiza, sinteza, compararea, generalizarea, discriminarea, deducerea etc. [2].

A doua subcategorie cuprinde obiectivele care contribuie la formarea competențelor comunicative: audierea, vorbirea, scrierea, citirea.

Trebuie menționat că ambele categorii reprezintă un fenomen unitar, deoarece “prin limbă se formează și se formulează gîndul” [3].

Categoria a treia integrează obiectivele de formare a competențelor creative, sociale și comportamentale.

Ca urmare, în taxonomia obiectivelor prezentate prevalează stabilirea strategiilor didactice de predare-învățare a limbii engleze. Selectarea strategiilor didactice și a metodelor active se poate realiza în baza următoarelor criterii, care se deduc din principiile expuse mai sus și din esența și tipologia obiectivelor curriculare:

- corespunderea strategiilor didactice categoriei și tipologiei obiectivelor curriculare generale și de referință;
- corespunderea strategiilor didactice conținutului lingvistic sau tematic/sociolingvistic.

În continuare vom explica mecanismul metodologic de aplicare a criteriilor stabilite.

Se știe că fiecare categorie de obiective presupune un tip sau altul de activitate a elevului. Astfel, prin compararea caracterului acțiunii elevului cu caracterul acțiunii prevăzute de o metodă sau alta putem determina strategia didactică adecvată. De exemplu, obiectivul general “identificarea noțiunilor lingvistice” se referă la prima categorie și presupune reproducerea definițiilor, caracterizarea unui fenomen lingvistic de către elev. Prin această comparare se poate stabili că respectivului tip de obiective îi corespund strategiile didactice reproductive incluzînd metodele: lucrul cu manualul, convorbirea, expunerea etc.

În prezentul articol accentul este pus pe formarea competențelor comunicative, de aceea este necesar a explica mai detaliat corelația dintre obiectivele de formare a competențelor de audiere și vorbire (sub formă de dialog și monolog).

Tabelul nr. 1

Obiectivele	Activitatea elevului	Strategia didactică
Receptarea mesajului oral (audierea)		
1. Să discearnă informațiile-cheie și detaliile specifice dintr-un mesaj audiat	Audierea unui dialog Luarea de notițe Selectarea informației-cheie Argumentarea Selectarea detaliilor specifice	Exercițiul Convorbirea euristică Brainstorming-ul
Exprimarea orală (vorbirea)		
1. Să exprime o opinie și să o justifice	– Selectează resurse informaționale – Stabilește resurse lingvistice – Trasează calea de a justifica opinia – Expune opinia și o justifică	Dezbaterea Activitatea în grup Discuția euristică

În scopul argumentării conexiunii dintre strategiile didactice și tipologia activității de vorbire, este necesar a descrie actul comunicării, care se structurează în: audiere, vorbire, citire și scriere.

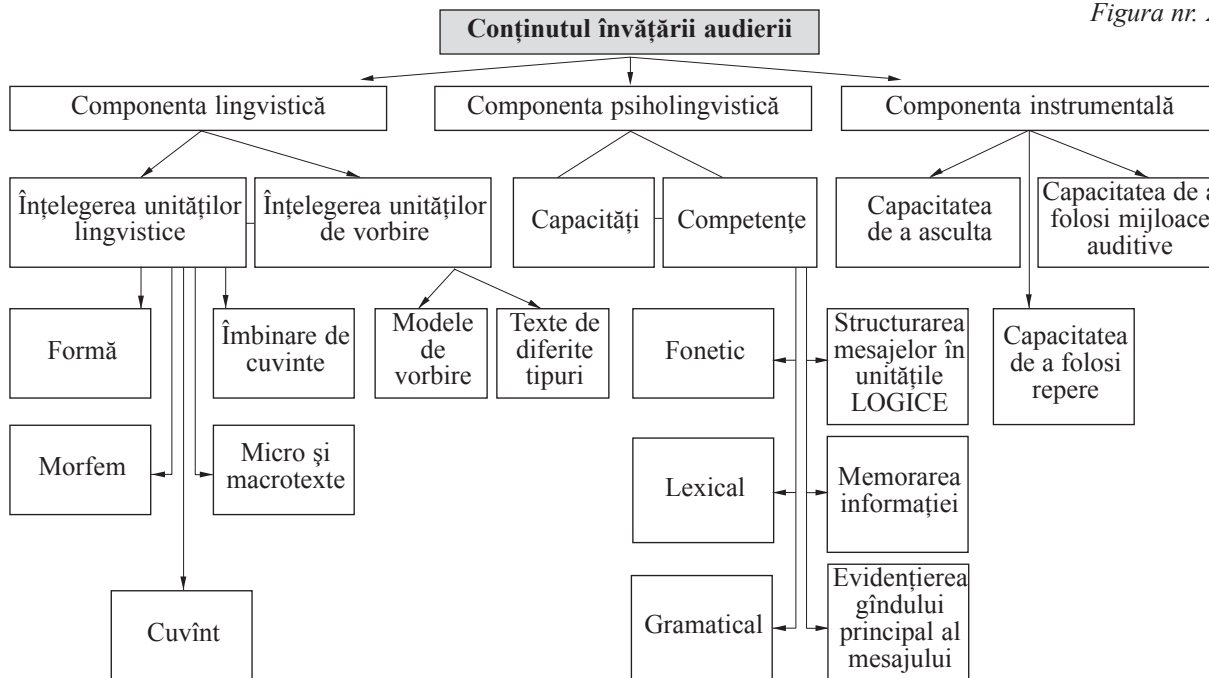
1. **Audierea – înțelegerea mesajului receptat.** Audierea este o activitate de gîndire mnemonică perceptivă: perceptivă – deoarece în cadrul audierii se realizează recepția, percepția; de gîndire – fiindcă realizarea audierii este

legată de operații de gândire: analiza, sinteza, inducția, deducția, compararea etc.; mnemonică – pentru că în cadrul audiției se realizează identificarea, păstrarea în memorie, asimilarea informației.

Audiția constituie baza comunicării. Formarea competențelor de vorbire orală începe cu formarea competențelor de audiere. Vorbirea și audierea sînt două părți interconexe ale comunicării orale.

Înțelegerea se formează în procesul vorbirii, vorbirea – în procesul înțelegerii. Audierea este și scopul, și mijlocul studierii limbii engleze.

Figura nr. 2



Conținutul audiției este constituit din trei componente: lingvistic, psiholingvistic, instrumental și presupune mai multe acțiuni ale elevilor: perceptivă, cognitivă și mnemonică (figura nr.2). Stabilirea strategiilor didactice de formare a competențelor auditive se realizează prin compararea acestor tipuri de acțiuni cu acțiunile adecvate, caracteristice metodelor de instruire. Corelația acțiunilor elevilor în cadrul audiției cu metodele de formare a acestei competențe este prezentată în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Tipul acțiunii	Strategiile didactice
1. Acțiuni perceptivă	Exercițiul
2. Acțiuni cognitive	Analiza Clasificarea Generalizarea Convorbirea etc.
3. Acțiuni mnemonice	Exercițiul Expunerea Povestirea

Tabelul nr.3

Componenta acțiunii	Strategiile didactice
1. Plan conținutal	Povestirea Analiza Convorbirea Modelarea Segmentarea etc.
2. Plan procesual	Exercițiul Diagonala Pătratul negru

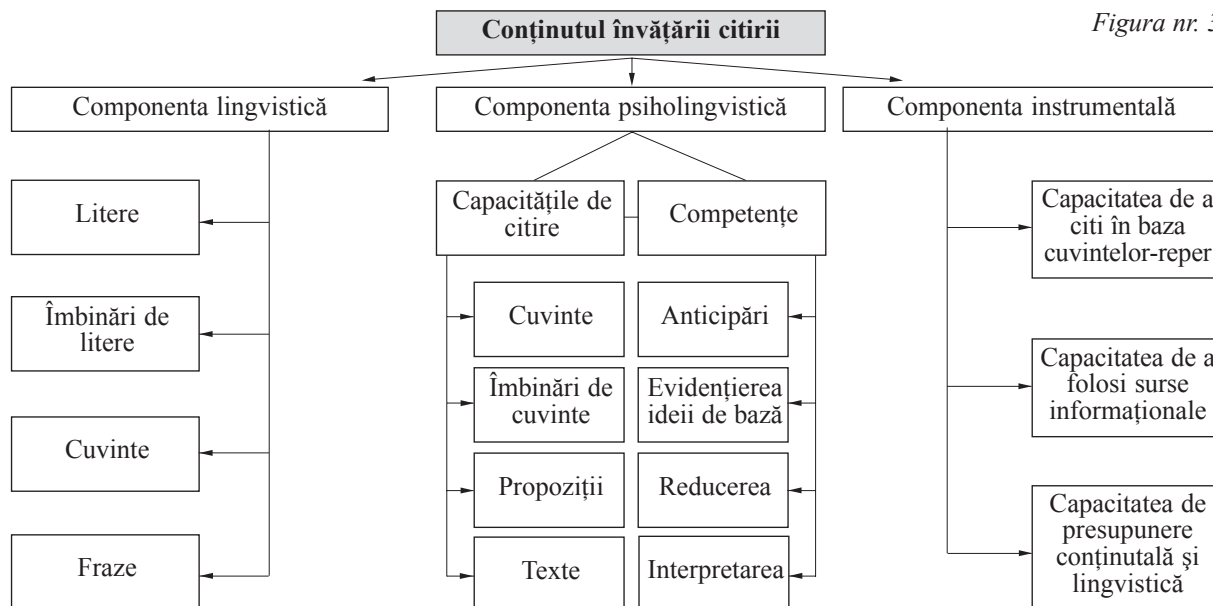
2. Citirea – receptarea mesajului scris. Citirea se referă la tipurile de activitate verbală.

În cadrul citirii se evidențiază două planuri: de conținut (despre ce relatează textul citit) și de proces (cum este citit/sonorizat textul). În plan conținutal înțelegerea va prezenta rezultatul activității. În plan procesual rezultatul va fi rezultat de calitate citirii. În structura actului de citire se evidențiază: motivul, scopul, condițiile și finalitățile. Motivul este reprezentat de actul de comunicare; scopul – de necesitatea stabilirii informației; condițiile – de asimilarea sistemului grafic al limbii studiate și de procedeele de selectare a informației; finalitatea – de înțelegerea informației și a textului în genere.

Conținutul învățării citirii include trei componente, reprezentate schematic în figura nr. 3.

Ca și în cazul audierii, strategiile didactice se stabilesc prin compararea acțiunilor elevilor în cadrul activității de citire cu acțiunile metodelor respective (tabelul nr. 3).

Figura nr. 3

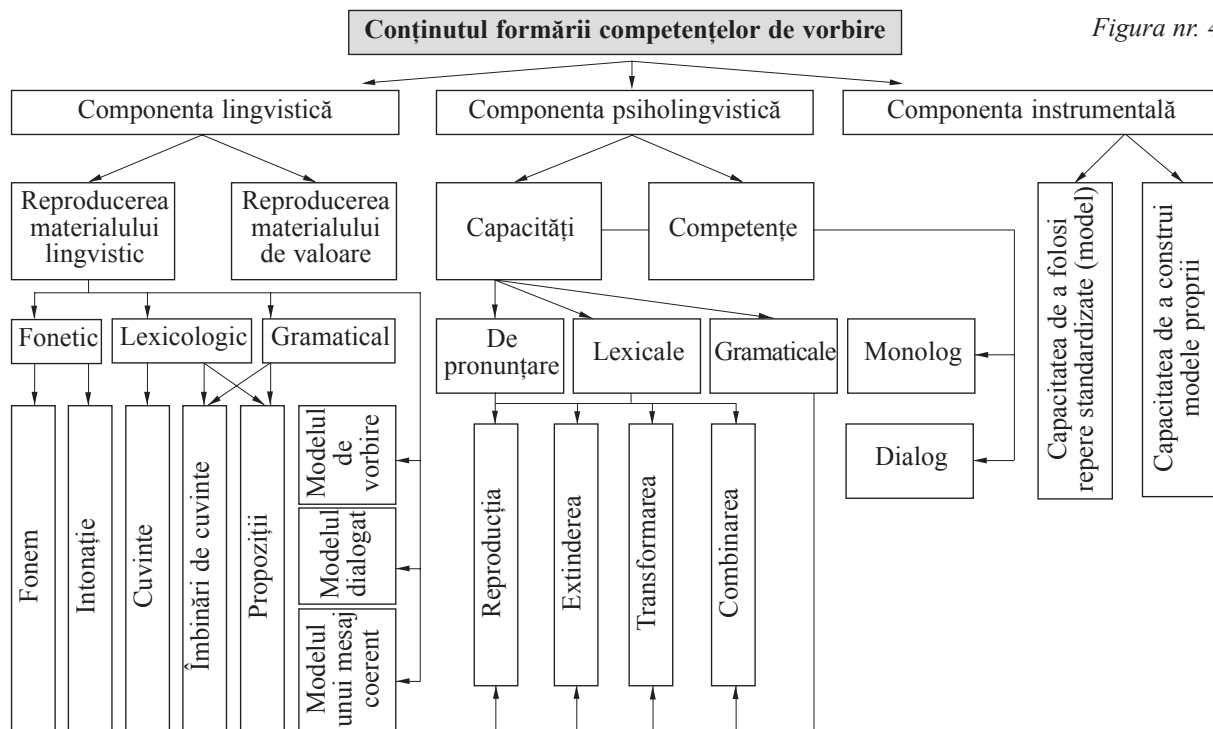


3. Vorbirea – exprimarea orală (expresivă). Obiectul vorbirii constituie gândirea ca reflecție în conștiința omului, a relațiilor și atitudinilor lumii înconjurătoare. Cu alte cuvinte, activitatea de vorbire include exprimarea gândirii. B. V. Beleaev afirmă: “cunoașterea limbii străine înseamnă a stăpîni mai multe mijloace și modalități de exprimare a gândirii” [3, p.130]. Sub aspect structural vorbirea integrează următoarele componente: motivațională, analitico-sintetică, acțională. Vorbirea apare din necesitatea unei persoane de a se adresa altuia. În cadrul studierii limbii engleze apare necesitatea

de a exprima gândul într-o altă limbă. Componenta analitico-sintetică presupune “realizarea intenției de comunicare în procesul formării și formulării gândirii prin intermediul limbii” [4, p.131]. În procesul vorbirii în limba engleză elevul trebuie să selecteze din memorie cuvinte (analiza) și să le încadreze într-o unitate verbală (sinteza) în scopul realizării intenției comunicative.

Componenta a treia – acțională – presupune formarea externă a mesajului. Vorbirea corelează cu audiția, citirea și scrierea, cunoscînd două forme de realizare: vorbirea monologată și vorbirea dialogată. Conținutul vorbirii, la

Figura nr. 4



rîndul său, de asemenea include trei componente: lingvistică, psiholingvistică și instrumentală.

Componenta lingvistică cuprinde materialul lingvistic și tematic, situații comunicative, care constituie baza formării competențelor de vorbire.

Componenta psiholingvistică include capacitățile și competențele vorbirii expresive, care cuprinde următoarele operații: reproducerea, transformarea, extinderea și combinarea mijloacelor lingvistice și de vorbire în cadrul actului de comunicare. Componenta a treia presupune asimilarea de către elevi a procedurilor de învățare a vorbirii în limba engleză. Conținutul formării competențelor de vorbire poate fi reprezentat în mod schematic (*figura nr.4*).

Tehnologia formării competențelor de vorbire integrează metode și procedee generate de fenomenul de vorbire: structura și conținutul acestui proces. Ca rezultat al actului deductiv prezentăm în *tabelul nr. 4* strategiile didactice de selectare și de formare a competențelor de vorbire în forma ei monologată și dialogată.

Tabelul nr. 4

Tipul acțiunilor	Metodele de bază
1) Reproducerea – extinderea – transformarea – combinarea	Exercițiul lingvistic și de vorbire Exercițiul-training Exercițiul creativ etc.
2) Construirea monologului	Exercițiul Povestirea Problematizarea
3) Construirea dialogului	Jocul de rol Modelarea Expunerea Asaltul de idei etc.

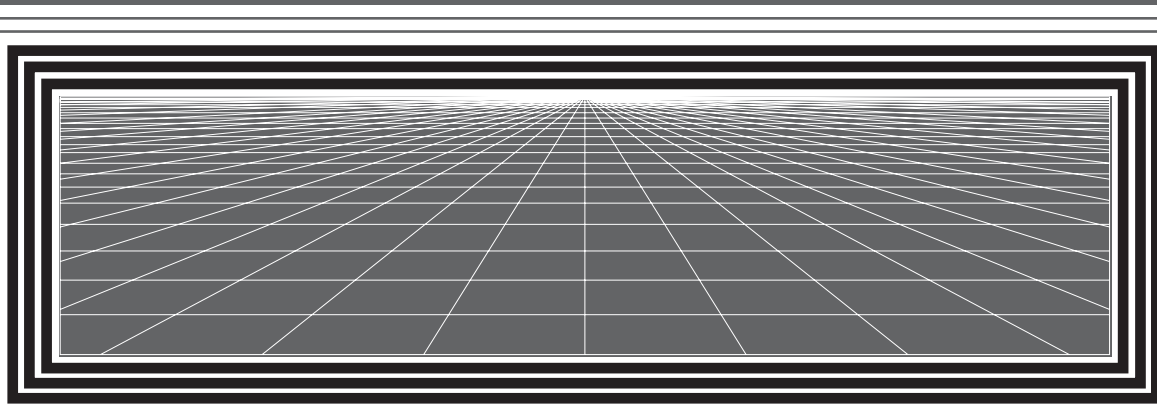
În concluzie, remarcăm că selectarea sau proiectarea strategiilor didactice nu poate fi efectuată doar în baza unei abordări. În același timp, abordarea teleologică trebuie privită ca una dominantă în procesul proiectării strategiilor didactice active de predare-învățare a limbilor străine.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Guțu, V.; Rudic, Gh.; Șevciuc, M., *Învățămînt formativ: Aspecte teoretice și practice*. TipCim, Cimișlia, 1995.
2. Леонтьев, А. А., *Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам*, ИЯШ, 1968, №2, стр.34.
3. Беляев, Б.В., *Психологический анализ основных методов школьного обучения иностранным языкам. Вопросы перестройки преподавания иностранным языкам в ВУЗ-ах*. Под ред. Ведел Г. Е., Старков А.П., Шкляева А.С., Воронеж, 1963, стр.34.
4. Зимняя, И., *Исследование языка и речи*, Москва, 1971.

Recenzenți:

Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat în pedagogie
Angela SOLCAN, doctor în pedagogie



RUBRICA EDUCATORULUI



Emil **STAN**

Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești

Despre pedepse și eficiența lor

Poate fi școala un spațiu al libertății sau doar un spațiu al experimentării libertății? Pentru că experimentarea libertății presupune în mod inerent experimentarea limitelor libertății, ceea ce va atrage după sine pedepse și penalizări. Astfel, în mod paradoxal, experimentarea libertății se face prin intermediul unor instrumente care ilustrează spațiul constrîngerilor. Din acest punct de vedere, utilizarea pedepselor în școală este controversată, cu atât mai mult, cu cât unii specialiști în științele educației văd în școală un spațiu al experimentării autorității, cel puțin în aceeași măsură în care este considerată un spațiu al experimentării libertății. Astfel, managementul clasei poate fi descris ca instrumentul care administrează două experiențe fundamentale pentru elevi: experiența libertății și experiența autorității.

Caracterul controversat al pedepselor este subliniat și de Kasambira care recunoaște, în același timp, că sînt inerente managementului clasei; pedeapsa trebuie să constituie consecința naturală a abaterii elevului; astfel, dacă acesta a spart un geam, fie din neatenție, fie cu bună știință, el ar trebui să curețe resturile și să restituie contravaloarea pagubei (iar dacă este posibil, chiar să înlocuiască geamul pe care l-a spart).

Analizînd relația abatere-pedeapsă, Kasambira pune în evidență necesitatea transparenței acesteia: “În general, dacă pedeapsa reprezintă consecința logică a comportamentului inacceptabil, este probabil ca elevul

să o accepte fără resentimente, învățînd, poate, să nu mai repete greșeala respectivă; de aceea, o pedeapsă este mai eficientă dacă elevul îi înțelege rațiunea, iar profesorul ar trebui să se preocupe de măsura în care elevul înțelege rațiunea și justețea pedepsei sale” (1, p. 111).

Recursul la pedepse ar trebui să fie sporadic, deoarece utilizarea excesivă a acestora creează o atmosferă represivă, inadecvată învățării; în plus, amintește Kasambira, sfîrșește prin minimalizarea pedepsei ca instrument: “Uneori ea cauzează minciună, înșelătorie, absențe nemotivate, comportamente de rebel; de aceea instrumentul pedepsei ar trebui ținut în rezervă și utilizat numai cînd apar situații conflictuale grave” (1, p. 111).

Pedepsele nu trebuie să constituie un instrument banal din arsenalul managementului clasei; profesorul care pedepsește fără discernămint, prea repede și prea des va fi descoperit în situații care, realmente, presupun recursul la pedeapsă (între timp, utilizată prost și excesiv, aceasta și-a pierdut atît eficacitatea cît și valențele educaționale).

Un sofist de talia lui Protagoras avertiza: “Căci nimeni nu pedepsește pe cei care săvîrșesc nedreptatea numai și numai pentru acest lucru, anume pentru că au greșit, cel puțin în cazul cînd cineva nu se răzbună ca un animal fără judecată; cel care însă încearcă să pedepsească cu judecată nu pedepsește pentru greșeala comisă – căci lucrul săvîrșit nu se poate îndrepta – ci pentru viitor, ca să nu mai repete greșeala nici el, nici altul, văzînd că acesta este pedepsit; și avînd în minte acest gînd, el socotește de fapt că virtutea se poate învăța; așadar, pedepsește pentru a preîntîmpina. Acesta este gîndul pe care îl au în minte toți cei care pedepsesc fie în viața particulară, fie în viața publică” (2, p. 320).

Utilizarea pedepsei, odată decisă, trebuie să fie *rapidă, precisă, vizibilă*. Profesorul nu trebuie să pedepsească niciodată sub imperiul sentimentelor, decizia luată trebuie să fie promptă. În fapt, ceea ce se urmărește este compatibilitatea dintre pedeapsă, abatere și cel care a comis abaterea; pedepsele trebuie

întotdeauna dublate cu măsuri pozitive (recompense), pentru ca elevul să poată conexează fără probleme consecințele pozitive, respectiv consecințele negative cu comportamentele sale.

Pedepsele aspre ar trebui, pe cât posibil, evitate; sarcasmul, ridiculizarea, umilirea, pedepsele corporale, chiar dacă rezolvă conflictul, pe termen mediu și lung fac invariabil mai mult rău decât bine. La fel de important este ca profesorul să știe modul în care elevii se raportează la scala pedepselor pe care a elaborat-o, întrucât, deseori, ceea ce acesta consideră ca fiind o pedeapsă aspră, nu are deloc aceeași conotație și pentru elev. În acest sens, Kasambira povestește cazul unui elev de gimnaziu care, în urma problemelor pe care le crea, a fost reținut la școală după ore timp de o lună, fără a părea că aceasta îl afectează prea mult. La un moment dat s-a aflat și de ce: elevul trebuia oricum să-și aștepte tatăl în fiecare după-amiază, iar uneori era destul de dificil să găsească o modalitate de a-și pierde timpul.

Kasambira analizează opt tipuri de pedepse:

- *pedeapsa corporală*: presupune recursul la durerea fizică drept pedeapsă; chiar și astăzi sînt persoane care reproșează școlii faptul că nu mai recurge la fel de des sau la fel de tare la acest gen de pedepse; ceea ce surprinde este încrederea în eficiența lor educațională, cu toate că timpul a demonstrat de cele mai multe ori contrariul; deși este adevărată constatarea că elevii din medii dezavantajate înțeleg mai degrabă semnificația pedepsei corporale, aproape întotdeauna este mai eficientă utilizarea altor metode; în concluzie, ultimul instrument la care poate recurge profesorul ar trebui să fie acest gen de pedepse.
- *reținerea elevilor la școală după orele de curs*: este una dintre cele mai utilizate pedepse, deși în învățămîntul românesc lipsa de spațiu sau de organizare a împiedicat pînă acum recursul frecvent la aceasta; în realitate, există două tipuri de organizare: în școlile mai mari există un spațiu special amenajat, elevii fiind supravegheați de personalul școlii, iar în școlile mai mici profesorul își supraveghează singur elevii pedepsiți; în genere, metoda nu este foarte eficientă, decât în situațiile în care elevul respectiv are ceva foarte important de făcut pentru el după orele de școală.
- *pedeapsa verbală*: muștrarea reprezintă una dintre cele mai comune și mai slabe pedepse; o muștruire nu strică nici unui elev dacă deranjează în mod repetat lecția, dar nici efectele unei asemenea pedepse nu durează prea mult, mai ales dacă este utilizată în exces. Kasambira notează: “Muștrările frecvente, făcute pe un ton ridicat sînt ineficiente; ele nu fac decât să dea amploare incidentului; muștrările calme și ferme

au mult mai mult efect; ca regulă, muștrările ar trebui făcute între patru ochi; cele făcute în public pot constitui întăriri pentru comportamentul inadecvat: clasa ar putea simpatiza cu elevul muștrat și l-ar putea privi, chiar, ca pe un erou” (1, p. 113).

Sarcasmul și ridiculizarea par să facă parte și ele din tipul pedepselor verbale, dar nici un specialist nu recomandă utilizarea acestora, chiar dacă, în anumite circumstanțe și cu anumiți elevi, ar da rezultate.

- *izolarea*: presupune schimbarea locului unui elev, pentru a împiedica o colaborare prea apropiată între acesta și colegi; se recomandă utilizarea respectivei pedepse doar dacă profesorul are garanția că nu va urma o bulversare și mai mare a lecției: adică șoaptele să devină strigăte, iar bilețelele aruncate peste colegi să le distragă și acestora atenția.

Unii profesori preferă să așeze elevii-problemă cît mai aproape de catedră; împotriva acestui tip de aranjament se pot aduce două obiecții: în primul rînd, așezat astfel, elevul poate fi văzut de toată lumea, ceea ce ar putea constitui o întărire pentru comportamentul indezirabil anterior (îi crește prestigiul în ochii unor colegi), iar în al doilea rînd, profesorul însuși va rămîne cantonat în fața clasei, ceea ce nu este deloc recomandabil; un alt procedeu de izolare este eliminarea elevului de la lecție, recursul la acest procedeu fiind acceptabil doar în situații extrem de grave și atunci cînd profesorul crede că realmente situația nu se poate rezolva în sala de clasă.

- *teme suplimentare*: una dintre cele mai vechi pedepse din sistemul educațional european este aceea de a obliga elevii-problemă să traducă un anumit număr de versuri din poezii latini; și astăzi temele suplimentare constituie un tip de pedeapsă foarte răspîndit, chiar dacă specialiștii nu o recomandă; obiecția acestora vizează asocierea inadecvată care se poate crea în mintea elevului între pedeapsă și un anumit obiect de studiu sau între pedeapsă și instituția școlii ca întreg; dar respectiva obiecție n-ar trebui să vizeze refacerea temelor lucrate superficial, chiar dacă profesorul va fi nevoit să ceară de mai multe ori acest lucru, fapt ce ar putea fi perceput ca o pedeapsă.
- *privarea de privilegii*: reprezintă una dintre puținele pedepse care întrunesc acordul experților și se dovedește a fi eficientă; punctul slab îl constituie faptul că elevii care creează probleme au, în genere, puține privilegii, deci nu prea au ce pierde prin suspendarea acestora; în mod evident, privarea de privilegii trebuie să fie însoțită de acordarea unor privilegii elevilor cu un comportament dezirabil; pentru a reprezenta o miză privilegiile trebuie să fie dorite de elevi.

- *scăderea notelor*: deși tentantă, această metodă trebuie evitată; notele elevilor trebuie să corespundă întotdeauna efortului lor intelectual, fără a fi afectate în vreun fel de comportamentul acestora; scăderea notei pentru comportamentul inadecvat nu este corectă nici față de elev și nici față de părinți; în plus, fiind consemnată în actele oficiale (diplome, certificate etc.) va influența pe termen lung viața acestuia, iar pe termen scurt îl poate determina să nu mai învețe la obiectul de studiu respectiv, ca o reacție la măsura injustă a profesorului.
- *trimiterea elevilor la director*: deși fiecare profesor este responsabil pentru disciplina din sala sa de clasă, unii elevi, prin comportamentul manifestat, pot genera o situație care să reclame trimiterea lor la director; această pedeapsă nu trebuie utilizată prea des, deoarece se poate crea impresia că profesorul vizat nu este în stare să-și rezolve singur problemele, pe de o parte, iar pe de altă parte, directorul nu cunoaște în detaliu situația din clasa respectivă, deci nu poate lua întotdeauna o decizie corectă; de aceea, doar elevii care comit delictе majore trebuie să fie trimiși la director. Kasambira notează: “Uneori, directorul simpatizează cu elevul; mai mult, trimiterea elevului în biroul acestuia poate fi percepută ca pe un semn de slăbiciune din partea profesorului, ceea ce va avea ca efect scăderea prestigiului său. Fără îndoială, există și situații de criză când profesorul este nevoit să-l pună pe elev într-o ipostază mai puțin obișnuită, dar situațiile date trebuie reduse la minimum” (1, p. 115).

Pedeapsa reprezintă o măsură eficientă de schimbare a comportamentului unei persoane, chiar dacă sînt necesare anumite măsuri de precauție; astfel, persoana pedepsită poate învăța să evite atît sancțiunea cît și persoana îndreptățită să aplice sancțiuni; există totuși cazuri, cînd pedepsele se impun fără prea multe discuții: furtul, înșelătoria, copiatul sau bătaia.

De aceea, în momentul aplicării pedepsei, profesorul trebuie să creeze condiții pentru o eficiență maximă, ceea ce include și măsuri de minimizare a comportamentului evaziv din partea vinovatului. Pedeapsa se aplică imediat; ea presupune, de exemplu, retragerea privilegiilor sau a încurajărilor, dar și relevarea pașilor necesari pentru recîștigarea acestora. Cu alte cuvinte, elevii trebuie să înțeleagă caracterul tranzitoriu al pedepsei, dar și faptul că anularea acesteia depinde numai de comportamentul lor.

Totuși, există destule argumente împotriva utilizării frecvente a pedepselor; astfel, pedepsele presupun aplicarea unor stimuli neplăcuți sau suspendarea stimulilor care fac plăcere. În concepția lui Kasambira “utilizarea stimulilor neplăcuți trebuie evitată pe cît se

poate, nu pentru că nu ar avea efect, ci datorită consecințelor secundare nedorite. Părinții și profesorii ar trebui să-i obișnuiască pe copii să le ceară ajutorul în rezolvarea problemelor, indiferent de natura acestora, dar efectul major al utilizării stimulilor neplăcuți este comportamentul de evitare și nu implicarea adulților” (1, p. 115).

Cu alte cuvinte, comportamentul inadecvat este întărit pentru faptul că îl îndepărtează pe elev de stimulii neplăcuți; în plus, efectul pedepselor nu se traduce întotdeauna printr-o schimbare reală a comportamentului nedorit, ci printr-o suspendare temporară a acestuia.

În concluzie, aplicarea unei pedepse ar trebui să respecte următoarele elemente:

- *prevenirea sustragerii de la pedeapsă*: retragerea încurajărilor sau a privilegiilor reprezintă o formă eficientă de pedeapsă, cu condiția ca pașii necesari recîștigării acestora să fie limpezi celui pedepsit; indiferent de condiții, elevul trebuie să știe că pedeapsa nu-i va marca definitiv viața, pentru că în acest caz va face tot ce depinde de el pentru a se eschiva;
- *minimizarea repetării pedepsei în viitor*: în acest scop se utilizează două proceduri – în primul rînd, folosirea ca primă etapă a avertismentului, iar în al doilea rînd, încurajarea comportamentului considerat dezirabil în dauna comportamentului nedorit;
- *evitarea modelului agresiv*: presupune retragerea privilegiilor în locul aplicării unor stimuli neplăcuți și stimularea comportamentului acceptabil prin încurajări și recompense; în acest mod elevul nu va veni în contact cu un model agresiv de pedeapsă;
- *aplicarea promptă a pedepsei*: procedînd astfel, se obține o maximizare a efectelor pedepsei (inclusiv prin efectul de undă) datorită posibilității de a se stabili o conexiune directă între comportamentul indezirabil și pedeapsa aplicată;
- *retragerea privilegiilor trebuie însoțită de modalitățile necesare recîștigării lor*: de exemplu, în cazul cînd unui elev i se interzice participarea la jocurile de pe terenul de sport pentru că s-a bătut cu niște colegi, este recomandabil să i se spună că miine va fi admis dacă pînă atunci nu se va mai bate cu nimeni;
- *utilizarea unui singur avertisment*: la prima abatere elevul va primi un avertisment, la a doua i se vor retrage unele privilegii și abia apoi, dacă va continua, va fi pedepsit;
- *consecvența atitudinii profesorului*: cadrul didactic nu va face excepții nici de la algoritmul aplicat celor care greșesc, nici de la aplicarea

aceluiși algoritm indiferent de elevul aflat în culpă.

Dincolo de sfaturi și recomandări, profesorul trebuie să-și asume evaluarea gravității comportamentului nedorit al elevului, dar și selectarea unei pedepse adecvate atât gravității abaterii cât și personalității celui care a greșit. Deși pedepsele nu reprezintă cel mai potrivit instrument din punct de vedere educațional, există cel puțin două împrejurări când utilizarea acestora este necesară: în primul rând, atunci când frecvența comportamentelor nedorite este atât de mare încât nu se poate recurge la încurajarea comportamentului dezirabil alternativ; în al doilea rând, atunci când actele elevului sînt atât de violente încît îi poate răni pe alții sau se poate răni pe sine.

Indiferent de situație, există cîteva recomandări pentru profesorul care a hotărît că se impune pedepsirea unui elev:

- nu recurge la amenințări, acționează;
- nu folosi sarcasmul, ridiculizarea sau crearea unei situații stînjenoare pentru elev; acestea produc resentimente, înstrăinează clasa de profesor și pot determina chiar riposte;
- nu pedepsi sau nu atinge elevul la mînie, este importantă menținerea calmului indiferent de situație;
- nu aplica pedepse umilitoare din punctul de vedere al persoanei sau al colectivului; nu muștrului un elev în public, nu prelungi incidentul;
- nu recompensa elevii pentru un comportament inadecvat;
- nu utiliza temele ca pedeapsă pentru un comportament necorespunzător, deoarece poți distruge valoarea temelor pentru procesul de învățare;
- nu pedepsi întreaga clasă pentru vini individuale, deoarece se pot produce resentimente în raport cu profesorul;
- nu amenința cu folosirea pedepsei corporale;
- nu face publică nici abaterea unui elev și nici pedeapsa primită.

Gary Sturt (3) stabilește chiar o scală a pedepselor:

1. contactul din priviri
2. semn cu mîna
3. reamintirea regulii
4. avertismente (maximum trei)
5. sancțiuni determinate de comportamentul nepotrivit
6. schimbarea locului ocupat în sala de clasă
7. eliminarea de la lecție
8. scrisoare către părinți
9. scrisoare către părinți întocmită de director
10. referat către director
11. avertisment scris din partea directorului

12. eliminare de la școală o zi
13. eliminare de la școală două zile
14. eliminare de la școală cinci zile
15. eliminare definitivă de la școală.

Marvin Marshall (4) consideră că pedepsele îl determină pe elev să nu-și asume responsabilitatea pentru acțiunile sale:

1. Pedeapsa mută responsabilitatea de pe elev pe profesor.
2. Pedeapsa este prea adesea folosită în sala de clasă fără a fi nevoie: elevii ar acționa într-o modalitate dezirabilă și fără a fi pedepsiți.
3. Pedeapsa presupune mai degrabă o dependență față de profesor, decît față de elev; amenințarea cu sancționarea poate constrînge un elev să se poarte cum trebuie în sala de clasă, dar nu în afara acesteia.
4. Înainte de a ajunge în învățămîntul secundar elevii au suportat cam toate tipurile de pedeapsă, de aceea acum nu le mai pasă.
5. Comportamentul se poate schimba sub amenințarea pedepsei, dar nu este deloc sigur că s-a schimbat și voința elevului în ceea ce privește comportamentul.
6. Pedeapsa este temporară și tranzitorie; o dată cu încetarea ei, elevul crede că o poate lua de la capăt.
7. Pedeapsa trezește sentimente de teamă, furie, rezistență și apărare.
8. Pedeapsa este contraproductivă, deoarece nu încurajează responsabilitatea, cooperarea, motivația pozitivă.
9. Pedeapsa trezește resentimente și invariabil diminuează motivația elevului de a învăța ceea ce profesorul dorește.
10. Utilizarea pedepsei creează în mod automat o relație de adversitate între profesor și elev.
11. Relația de adversitate poate avea drept consecință testarea profesorului pentru a vedea cît suportă înainte de a recurge la pedeapsă.
12. Unii elevi testează limitele acceptabilității profesorului; uneori acest lucru impune recursul la autoritate, dar nu neapărat și la procedee punitive.

Riscurile aplicării oricărei pedepse sînt subliniate și de către David Fontana:

- utilizarea pedepselor ar putea deteriora, probabil pe termen lung, relația profesorului cu elevii (mai ales dacă pedeapsa este nedreaptă sau are drept consecință umilirea acestora);
- elevii pot desfășura strategii de evitare, precum falsificarea, ipocrizia sau minciuna; pe termen lung, acestea pot afecta personalitatea lor, iar pe termen scurt ar putea submina orice urmă de încredere în relația profesor-elev;

- pedeapsa îi transmite elevului o lecție nedorită, aceea că întotdeauna cei puternici pot impune penalități asupra celor slabi.

Prin pedeapsă, opinează David Fontana, profesorul suspendă privilegiile atribuite unui elev pentru a-l determina să nu mai încalce anumite reguli sau să-și modifice acel comportament considerat inacceptabil în sala de clasă. În concepția lui David Fontana, “metoda de pedepsire cea mai frecventă și, adesea, cea mai eficientă în cazul elevilor cooperanți este muștrarea verbală; profesorul îl muștră pe elev, acesta acceptă muștrarea și problema se încheie atunci și acolo; motivul pentru care muștrarea verbală este atât de eficientă îl reprezintă faptul că elevul are nevoie de aprobarea adultului; mizând pe faptul că el primește deja o atenție adecvată din partea acestuia, el cere acum ca atenția să fie aprobatore; acest lucru este legat, probabil, de nevoia lui de afiliere, la care se adaugă aceea de respect de sine” (5, p. 373).

Elevii se simt inconfortabil și înstrăinați de grupul clasei atunci când au pierdut aprobarea profesorului, mai ales dacă profesorul este agreat de clasa respectivă. În plus, având în vedere că asemenea profesori sînt priviți adesea de colegii lor ca niște adevărați judecători, elevii vor începe să aibă îndoieli cu privire la propria lor valoare; o asemenea stare este atât de neplăcută încît se vor grăbi să revină la un comportament dezirabil, doar pentru a beneficia din nou de aprobarea profesorului și a scăpa de îndoieli.

O pedeapsă mai aspră este considerată anunțarea părinților despre comportamentul copilului lor; efectul acestei pedepse este mai mare, deoarece, dacă va continua să se poarte inadecvat, va crește presiunea asupra lui nu doar la școală, ci și acasă. Strategia curentă în acest sens constă din pregătirea unei scrisori către părinți și din convocarea elevului pentru a-i fi citită; elevului i se asigură astfel posibilitatea opțiunii: fie își ia niște angajamente, iar scrisoarea nu va fi trimisă, fie scrisoarea va ajunge la părinții săi. De obicei, acesta alege prima variantă, fapt ce va determina păstrarea scrisorii pentru a fi trimisă ulterior, dacă elevul nu-și respectă angajamentele.

O altă sancțiune utilizată cu o anumită regularitate în școală este legea consecințelor naturale; așa cum

afirmă David Fontana, “valoarea legii consecințelor naturale în educație a fost demonstrată pentru prima dată cu mulți ani în urmă de Susan Isaacs (1933), la școala Malting House; dacă, de exemplu, cei mici continuau să se joace, deși fuseseră chemați la masă, profesoara le permitea să întîrzie, dar cînd veneau să mînce, găseau fie mîncarea rece, fie nu-i mai servea nimeni; dacă un elev era neatent sau neastîmpărat și strica un lucru, trebuia după aceea să se descurce fără el pentru o anumită perioadă de timp” (5, p. 375).

Este mai mult decît evident că sînt situații cînd această modalitate de a reacționa nu poate fi utilizată (de exemplu, situațiile în care printre consecințe s-ar înscrie și rănirea elevului), dar procedeul în sine merită toată atenția, deoarece punerea sa în practică îl ajută pe educabil să vadă legătura cauzală directă dintre acțiunile sale și rezultatele nedorite asociate lor. Legea consecințelor naturale afirmă că elevii care comit abateri, ar învăța mai repede și mai temeinic, dacă, în loc să li se aplice o pedeapsă convențională, ar fi lăsați să experimenteze consecințele faptelor lor. Pe lîngă grija ca respectivii elevi să nu se rănească, profesorul va trebui să țină cont de faptul ca durata de timp cînd consecințele acționează să fie limitată (de exemplu, dacă elevii strică televizorul, este bine să fie privați un timp de utilizarea lui, dar dacă durata temporală se prelungește, se vor obișnui fără televizor, sau vor ajunge la concluzia că profesorul se răzbună în mod deliberat pe ei, ceea ce le va trezi resentimente nedorite; reiese că durata temporală cînd funcționează legea consecințelor naturale este decisivă pentru eficiența acestui tip de pedeapsă).

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Kasambira, K.P., *Lesson Planning and Class Management*, Longman Group Limited, Essex, 1973.
2. Platon, *Protagoras*, în *Opere*, vol. I, Editura Științifică, București, 1974.
3. Sturt, G., *A Scale of Punishments*, <http://garysturt.free-online.co.uk/classman.htm>.
4. Marshall, M., *Punishments*, <http://www.marvinmarshall.com/Punishments.html>.
5. Fontana, D., *Psychology for Teachers*, Macmillan Press Limited, London, 1995.



Constantin **TĂNASE**

ziarist

Actualmente, societatea moldoveană este marcată de chinuitoare procese de stagnare și chiar involuție la compartimentul democrație. Guvernarea instalată acum trei ani a demolat vechile reprezentări despre democrație și patriotism, a scos din circuitul valorilor elita intelectuală și politică intrată în scenă după 1990, creînd astfel o profundă stare de criză morală.

De un deceniu și ceva, societatea noastră trăiește o dramă – drama de a nu se putea izbăvi de patologiile totalitarismului. Cu cât crește nevoia de adevăr și democrație, cu atât devine mai greu să spui adevărul și să acționezi în chip democratic. Acest lucru, cred, îl simt înainte de toate ziarștii. A devenit un loc comun opinia că presa depinde de politică și bani; așa e, trebuie însă să recunoaștem că în aceeași măsură presa depinde de cititor. Prin această constatare ajungem la un subiect foarte delicat – opinia publică și promovarea valorilor democratice prin intermediul mass-media. Originalitatea situației din Republica Moldova constă în faptul că pe piața informațională coexistă – deloc pașnic! – două tipuri de presă: presa liberă și presa guvernamentală (de partid). Aceste două tipuri de presă cultivă două tipuri de mentalități, aflate în relații de profund antagonism. Presa liberă, portavoce a aspirațiilor de democrație și refacere morală a societății, trebuie să lupte nu numai cu presa de stat (guvernamentală, de partid), ci și cu un anumit tip de cititor format de vechiul regim. Pentru că, în virtutea unor circumstanțe obiective, presa din deceniul trecut a viciat

Presă independentă și democrația

cititorul. Apariția la începutul deceniului trecut a presei libere, necontrolate de stat (cînd fiecare partid, oricît de mic, își avea publicația sa) a deformat relația obiectivă ce ar fi trebuit să existe între presă (marfă) și cititor (cumpărător). Beneficiind de fonduri obscure și folosind publicațiile lor, înainte de toate, ca pe niște pîrghii de influență electorală, partidele au mințit cititorul, discreditînd astfel presa ca principala instituție a unei societăți libere și democratice. Această nouă presă “liberă” a creat un “nou” tip de cititor, unul la fel de îndochinat ca cel vechi. Acest cititor este mereu menajat, jelit și căinat că n-are bani, din care pricină i se vinde ziarul la un preț de nimic și nimeni nu cutează să-l supere cu adevăruri mai dureroase. În această ordine de idei, îndrăznesc să afirm că și astăzi principala problemă a presei naționale nu e cea financiară, ci... cititorul.

Înțeleg, risc să mă pomenesc în situația văcarului supărat pe sat, dar am să îndrăznesc să-i dau în obraz acestui cititor care, atunci cînd scrii altceva decît așteaptă el, te declară “eretice”, “kaghebit”, “trădător de neam” “colaboraționist cu Puterea” ș.a.m.d., te asasinează moral și-i gata să te scoată din circuitul public. (Îmi amintesc de o scenă ce s-a produs în fața unui chioșc din centrul Chișinăului acum doi ani, în timpul protestelor anticomuniste, cînd un grup de “democrați” din Piața Marii Adunări Naționale rupeau o publicație democratică pentru “delictul” de a fi publicat un comentariu ce nu a plăcut celor care protestau în Piață în numele valorilor democratice, inclusiv pentru abolirea... cenzurii). O scenă similară s-a repetat și cu publicația TIMPUL, care “și-a permis imprudența” să publice rezultatele sondajului IMAS și să le comenteze în alt fel decît ar fi dorit unii luptători pentru... democrație din... Orașelul Libertății. Aceste accidente puse la cale de cei care se plîng Europei de “derapajele antidemocratice” ale regimului comunist de la Chișinău dovedesc că, după un deceniu și ceva de experiență democratică, societatea noastră este încă îndochinată și intolerantă, nu poate accepta dialogul,

* Rubrică realizată cu sprijinul Guvernului Statelor Unite ale Americii.
Guvernul SUA nu poartă responsabilitate pentru conținutul materialelor publicate.

pluralismul de opinii, iar acei care se declară democrați fac dovada celei mai negre intoleranțe și intransigențe ideologice. Această situație a constituit subiectul unui comentariu pe care l-am publicat atunci, comentariu în care am evocat chipul legendarului Moș Teacă, ca fiind, din păcate, emblematic pentru actuala fază a democrației din Republica Moldova.

Pentru cei mai puțin versați în istoria literaturii române, îmi permit să fac următoarea notă. Creatorul personajului Moș Teacă este scriitorul și ziaristul român Anton Bacalbașa (1865-1899), directorul revistei satirice "Moș Teacă". Cine este Moș Teacă? Moș Teacă este "melitar", căpitan, șef de companie. Slugarnic față de superiori, el e bestial cu inferiorii. El îi urăște de moarte pe "țivilii" – "cînd treci pă drum pă lîngă vun țivil, trage-i cu cotul, că d-aia țî-a dat statul cot" – îi povățuiește el pe soldați. "Soldatu' trebui să fie vesel. Ai înțeles? Fii vesel, mă, că-ți scot măselele!"; "Belește ochii, să crape! Sorbește-mi-l pă don ghenear, să vadă că ești melitar... Belește-i, mă, să crape, că d-aia țî-a dat statu' ochi!" – îi muștruluiește pe soldați înainte de parada militară de la 10 Mai. Moș Teacă este înspăimîntător de incult, despot, autoritar și nu admite alte păreri decît pe ale lui: "Aceasta este părerea mea și o împărtășesc" – iată lozinca preferată a lui Moș Teacă. Bacalbașa ne avertizează: "Ar fi nedrept să afirmăm că Moș Teacă este numai militar. Lărgindu-i cercul de activitate, studiindu-l de aproape, el poate fi cu aceeași ușurință prefect, profesor de universitate, medic, comisar comunal, arhimandrit, gardist, avocat, senator, orice – pentru că în toate breslele acestea întîlnim însușirile de mai sus". Și are dreptate Bacalbașa: Moș Teacă este un tip nemuritor și omniprezent; îl putem întîlni și la Chișinău, sub diverse chipuri, dar mai ales sub chip de membru al unui partid și de patriot înflăcărat care-și sfătuiește confrății de luptă: "Cînd treci pă drum pă lîngă vun ziarist care nu laudă partidul nostru, trage-i cu cotul, că d-aia țî-a dat partidul cot!".

A fost o perioadă cînd un Moș Teacă de la Hîncești, supărat de unele comentarii apărute în TIMPUL, strîga militărește la un post de radio: "Mă! pentru mine TIMPUL a murit, a murit, mă!". Acest tip de cititor, cultivat la "școala" presei de partid, vociferează și astăzi: "Mă, iubește partidul și liderul nostru, mă, că-ți scot măselele! Sorbește-mi-l, mă, din ochi pă don șef, să vadă că ești patriot... Belește, mă, ochii să crape, că d-aia țî-a dat partidul ochi!". Acest Moș Teacă este reprezentantul emblematic al cetățeanului îndoctrinat, produs tipic al unui gen de presă care apare la noi. El e plin de prejudecăți, nu acceptă pluralismul politic, înghite fără discernămint tot ce scrie în ziarul partidului său și manifestă o intoleranță neagră față de presa cu adevărat liberă.

Îmi permit să mai evoc un caz. Pe data de 19 aprilie 2002, TIMPUL a prezentat pe prima pagină rezultatele sondajului IMAS. Ca să facem mai înțeles marele pericol ce plana asupra democrației din Republica Moldova,

ne-am zis să le aplicăm politicianilor, dar și cititorilor noștri, care prea lesne se îmbată cu apă rece, un duș rece. E o obligație a presei independente de a nu-i permite societății să adoarmă. „Dușul” a stîrnit o adevărată furtună de proteste. O ceată voinică de moșteciști ne-au sărit patriotic în cap, acuzîndu-ne că prin acest mod de prezentare a rezultatelor sondajului "i-am trimis un pupic lui Voronin", că sîntem "trădători de neam"... Argumente? Unul singur și extraordinar de "convingător", luat din arsenalul lui Moș Teacă: "Cum de-ați îndrăznit, mă țivililor pîrlîți, să puneți în lumină strîmbă linia dreaptă a partidului nostru?". Acest soi de "cititori" cred că au dreptul să dea cu cotul în orice tentativă de gîndire liberă, pentru că d-aia le-a dat democrația cot... Acesta e marele paradox – mizeria și splendoarea democrației moldovene.

Ar fi greșit să afirmăm că principala figură a acestei societăți continuă să rămînă moș Teacă. Chiar în aceste condiții deloc simple pentru funcționarea normală a institutelor democratice ale statului, presa independentă a reușit să facă extraordinar de mult pentru promovarea valorilor democratice. Aidoma "picăturii chinezești" această presă sfarmă vechile tipare, demolează vechile mentalități, cultivă un cetățean care dorește să trăiască într-o societate liberă.

Cînd am fondat Săptămînalul TIMPUL, grupul nostru de ziaristi a pornit de la convingerea că procesele democratice care mocnesc la noi au nevoie de un stimulent serios, iar această funcție o poate îndeplini doar o publicație ce își va permite niște atitudini pe care nu și le poate permite presa de partid, inclusiv cea guvernamentală. Noi și acuma credem că nu numai Puterea, dar și Opoziția are nevoie de atitudini critice din partea presei. Ziarele care-i zeficează pe liderii Opoziției fac un mare deserviciu operei de democratizare și desovietizare a societății moldovene. O presă cu adevărat independentă și democratică trebuie să practice în permanență "dușurile reci", care au menirea să țină societatea în stare de veghe. Această presă are menirea să-i ajute lui Moș Teacă să moară, iar în locul lui să nască un cetățean liber, tolerant față de alte puncte de vedere, capabil să se sincronizeze la valorile democrației europene.

... În ajunul Paștelor Blajinilor, un cunoscut politician îmi telefonează din satul său de baștină și-mi povestește următorul caz. Un țaran simplu, fost comunist (Moș Teacă), care în 2001 a votat Partidul Comunistilor, acum a declarat că nu va mai vota niciodată "pentru hoții iștia". Întrebat prin ce se explică această bruscă și profundă metamorfoză, țaranul a răspuns: "Cîtește TIMPUL și o să vezi de ce. Am dat de acest ziar întîmplător, acum cîteva luni. Mi-a plăcut și m-am abonat. Abia acum am înțeles ce fel de democrație e în țara asta"...

Exemplul acesta mi se pare extrem de instructiv și relevant: astăzi, anume presei îi revine dificila misiune de a promova valorile democratice și de a edifica o societate liberă și modernă. Hărțuită în permanență de Putere, strangulată financiar, această presă își face, totuși, datoria.

Suflete instituționalizate



Aglaida **BOLBOCEANU**

Institutul de Științe ale Educației

Se vehiculează ideea că nu există prea multe diferențe între cotidianul copiilor educați în familie și al celor instituționalizați*, și unii și alții aflându-se în același mediu material, social, cultural. Organizarea zilei coincide în cea mai mare parte, iar activitățile sînt similare: jocul, studiul etc. În instituțiile de tip internat efortul angajaților este orientat, în special, spre satisfacerea nevoilor materiale ale copiilor,** fără a acorda o atenție deosebită și nevoilor spirituale. Nu este necesar un spirit de observație aparte ca să-ți dai seama că acestor copii, pentru a deveni personalități, le lipsesc unele lucruri foarte simple, dar și foarte importante – obiectele personale: o jucărie, o carte, o insignă etc. Toate sînt comune, nimic nu-ți aparține doar ție. Este greu a-ți conștientiza Eul, dacă nu există anumite repere care includ și lucrurile personale. Trebuie să mănînci conform regimului prescris, și nu atunci cînd ți-e foame, să faci ce fac ceilalți, să te îmbraci ca ceilalți. Nu-ți asumi responsabilități, dar nici nu decizi nimic. Nu ai o persoană de care să te atașezi emoțional, dar nici de unul singur nu poți rămîne, măcar uneori.

* În Republica Moldova, în prezent, sînt instituționalizați circa 13,5 mii copii, ceea ce constituie aproximativ 0,5 % din populația țării. Conform datelor Ministerului Educației numărul copiilor instituționalizați este în creștere.

** Autorul nu are intenția să critice activitatea personalului din instituțiile respective, considerînd că problema este de importanță generală și poate fi soluționată la nivel de stat, cu implicarea societății civile.

Personalul nu încurajează manifestările de personalitate ale copiilor, comportamentul fiind strict reglementat: cu cine să stai la masă, cum să-ți aranjezi locul de lucru sau de joacă, cum și cînd să te distrezi etc. Partea cea mai tristă este atitudinea obiectuală, manifestată de adulți (personal și vizitatori) în interacțiunea cu copiii. Se pare că primii, absorbiți de obligațiunile funcționale, își amintesc rareori de existența unor sentimente la cei ce sînt în grija lor, nu intuiesc că micuții ar putea să viseze la ceva, că doresc să fie susținuți, să iubească, să fie importanți pentru cineva și să li se recunoască valoarea.

Lipsurile enumerate sînt percepute de maturi, de obicei, ca ne semnificative; cei ce dispun de toate nu conștientizează importanța unor lucruri elementare pentru edificarea propriei personalități. Dar anume această privare îi face pe copiii din instituții speciale să sufere, să se simtă marginalizați, să nu aibă încredere în sine.

Trebuințele psihologice, prin natura lor, pot fi satisfăcute într-o activitate specifică – comunicarea, care primează în viața fiecărei ființe umane. Prin ea persoana manifestă nevoia de a asimila bogăția spirituală a altor oameni, pentru a proba și a releva propria spiritualitate. Numai comunicînd cu celălalt, individul concepe iubirea și ura, admirația și disprețul, fidelitatea și trădarea. Cum am putea cunoaște fericirea de a dărui, dacă nu comunicăm cu cei din jur? Dar cum se manifestă harul divin al iubirii de Aproapele? “Este imposibil să nu comunicăm”, iată concluzia la care au ajuns cercetătorii Școlii de la Palo Alto. Pentru a-i înțelege importanța, ei au comparat-o cu o orchestră simfonică, în care fiecare interpretează ceva, în acord cu ceilalți membri. Nu există un dirijor, o partitură, iar produsul – melodia – depinde de capacitatea umană de a se “armoniza” cu altă persoană.

Elementul-cheie al activității de comunicare se concentrează în necesitatea de deschidere către celălalt, care reflectă dependența de autocunoaștere și autoapreciere, de cunoaștere și apreciere a altora. Această primă trebuință spirituală, alături de nevoia eternă de atenția și dragostea celui din preajmă, apare la 1-1,5 lună după naștere, ca să evolueze o dată cu vîrsta și să se îmbogățească cu diverse

conținuturi. Dacă cu nou-născutul se comunică, dacă el este tratat ca un subiect activ, cu atitudini și dorințe, atunci trebuința de comunicare stimulează dezvoltarea socială și cognitivă a acestuia. Datorită respectivei trebuințe copilul devine atent la manifestările altor persoane, învață să le diferențieze calitățile fizice, morale, intelectuale, să aplice mijloace pentru a stabili contacte sociale, să colaboreze și să conviețuiască fericit cu semenii săi.

Dar nu orice comunicare este favorabilă devenirii spirituale a personalității. Cercetătoarea M.I. Lisina, în rezultatul unor investigații minuțioase, a dedus că doar comunicarea axată pe subiectualitatea partenerului poate trezi la viață trebuințele spirituale, proprii firii omenești. În situația când cel venit pe lume este tratat ca un obiect care trebuie doar alimentat, “ferit de frig și de umezeală”, fără “a se ajunge” la inima lui, comunicarea se va reduce la manipulare. Adresările individualizate bazate pe acceptarea valorii incontestabile a ființei umane, comunicarea cu un individ ce dispune de dexterități creative, care poate alege și acționa, îi inoculează copilului ideea despre sine ca subiect, despre importanța unicității sale.

După E. Ericson, dragostea necondiționată, predispoziția de a-l încuraja și sprijini cauzează încrederea în oameni, pe care micuțul o poartă în suflet toată viața, în timp ce atitudinea obiectuală a celor maturi generează frică, indiferență și agresivitate.

Evident, în condiții de instituționalizare se ignoră trebuința de comunicare, conținuturile ei concrete, caracteristice fiecărui fragment al dezvoltării. Și atunci, un timp, copiii mai bat la ușa sufletului celor maturi, sperând să-i facă a înțelege nevoia lor de dragoste, de încredere, de apreciere. Depășind cu greu teama de necunoscut, micuții de doi-trei ani din orfelinat se apropie de orice persoană adultă, caută cu insistență să fie mângâiați și luați în brațe, să li se spună cuvinte calde, să fie admirați.

Preșcolarul, și el, nu a pierdut deocamdată speranța de a întâlni un adult care va avea timp și bunăvoință să-i acorde atenție, să-l susțină în clipele de amărăciune copilărească, vorbind în limbaj psihologic, să-l ajute a-și consolida propriul Eu. Fiecare persoană ce intră în sală este primită cu bucurie de copii, care încep lupta pentru captarea atenției celui venit, îmbulzindu-se lângă el, apucându-l de mână sau de haină, îmbrățișându-l, întrebându-l cine este, cum îl cheamă și ce le-a adus. Dar, mai devreme sau mai târziu, oaspetele pleacă și copiii care s-au atașat de el trăiesc o nouă deziluzie.

Din această cauză, elevii claselor primare sînt mai rezervați față de cel ce intră în sala de clasă: nu se grăbesc să se apropie de el, îl privesc și îl ascultă cu precauție. Este nevoie de multă măiestrie ca să-i faci să vorbească. Vom reproduce în continuare dialogul (mai curînd monologul) pe care l-am avut cu Marin:

Experimentatorul: «Cum te cheamă?». Marin (*după o pauză*): «Marin». Experimentatorul: «Marin, hai să discutăm. Despre ce ai vrea să vorbim?». Marin (*tace*).

Experimentatorul: «Vrei să-mi povestești ceva despre tine?». Marin: (*tace*). Experimentatorul: «Atunci să-ți povestesc eu ceva. Vrei să vorbesc despre mine, despre animale? Poate despre altceva?». Marin: (*tace*). Experimentatorul: «Vrei să discutăm despre animale?». Marin: (*dă din cap*) «Da». Experimentatorul: «Ce animale cunoști?». Marin: (*tace*). Experimentatorul: «Îți place pisica sau câinele?». Marin: «Pisica». Experimentatorul: «De ce?». Marin (*tace*). Experimentatorul: *Experimentatorul povestește despre pisica sa*. Marin (*ascultă, se uită câteva secunde la experimentator și-i spune pe neașteptate*): «Mama mi-a adus gumă de mestecat și ei mi-au furat-o». Experimentatorul: «Cine ți-a furat-o?». Marin (*tace, se întoarce, se îndepărtează de experimentator*).

În preadolescență situația se agravează. Disperat să mai obțină dragostea necondiționată a adulților, convins de consecințele triste ale tentivelor de a-și face un prieten printre aceștia, preadolescentul se închide în sine, “se face colăcel în patul său, pune o casetă cu jazz trist și trăiește un sentiment de adîncă zădărnici” (D. Winnicott). Intervine un fenomen numit de D. Bowlby “sindromul răcelii emoționale” – pierderile sufletești repetate implică renunțul la o relație mai trainică, frica de a nu suferi din nou, preadolescentul preferînd să nu se angajeze emoțional.

Constatăm deci că dacă lapte și carne copiilor instituționalizați nu le ajunge uneori, comunicarea, iubirea și aprecierea celor maturi le lipsește în permanență.

Știința și practica pedagogică a emis (și nu de astăzi) recomandări privind metodele cele mai adecvate, ce ar permite să se ajungă la inimile copiilor instituționalizați. Spre regret, cunoștințele și abilitățile respective pînă în prezent nu sînt luate în calcul la pregătirea specialiștilor din domeniul educației, preocuparea pentru buna funcționare a instituției prevalînd asupra celei pentru persoana concretă. Or, necesitățile spirituale fac parte din esența umană. Este nevoie doar ca cineva să întrevadă de timpuriu licăririle lor sufletești, încurajîndu-le să lumineze pentru alții și pentru sine.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bolboceanu, A., *Comunicare cu adultul și dezvoltare cognitivă: aspecte etative*, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2002, 118 p.
2. Grunewald, K., *Curs de pregătire pentru specialiștii și părinții care au în grijă persoane cu dizabilități*, Chișinău, Editura Pontos, 2002, 171 p.
3. Iacob, I.; Balan, B.; Boncu, Ș., *Comunicarea în cîmpul social. Texte alese*, Iași, 1997.
4. Винникотт, Д., *Разговор с родителями*, Москва, Изд-во Класс, 1994, 112с.
5. Кэмпбелл, Р., *Как на самом деле любить детей*, Москва, Изд-во Знание, 1992, стр. 117.
6. Лисина, М. И., *Общение, личность и психика ребенка /под редакцией Ружской А. Г.*, Москва – Воронеж, 1997, 383 с.



Loretta **HANDRABURA**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Educația de gen, spre deosebire de alte tipuri de "noi educații" – civică, ecologică, religioasă, pentru înțelegerea diversității etnice, a toleranței, pentru dezvoltarea comunitară etc. – este, deocamdată, modest prezentă în școală. Ea rămîne un concept vag atît pentru cadrele didactice și instituțiile abilitate din sfera învățămîntului de toate nivelurile cît și pentru celelalte instituții sociale și societatea civilă. Chiar și unele persoane care se declară inițiate în problematica de gen, feministe sau antifeministe, avansează idei și argumente de multe ori confuze și eronate în acest sens. De ce?

Explicația este simplă. Noul demers, centrat pe *egalitatea de șanse pentru femei și bărbați și relații de parteneriat* între aceste două genuri sociale – oricît de convingător ar fi chiar și pentru bărbații conservatori și prioritar pentru statutul actual al femeii, angajată plener nu doar în viața privată, ci și în cea publică (și, cu toate acestea, invizibilă, marginalizată, anonimă, discriminată), este vehiculat mai mult la nivel de concept și sporadic, respectiv insesizabil în practică. Această reticență conștientizată rezultă din refuzul ambilor actori sociali de a recunoaște că sistemul lor de cunoaștere privind natura relațiilor umane, rolurile, nevoile este depășit și trebuie revizuit.

Prin urmare, modelele prestabilite de secole și preluate ca singura normă valabilă sînt desuete și trebuie operate schimbări valorice la nivelul *mentalității* dominant *patriarhale*.

Stereotipuri de gen în mass-media

Refuzul la schimbare și modernizare este un proces firesc. Bărbații se opun ideologiei feministe, deoarece pierd *puterea* și, implicit, *hegemonia* în decizii și norme și, desigur, *controlul*. Femeile ezită încă, în marea lor majoritate, din mai multe motive: confort, necunoaștere a drepturilor și șanselor, incertitudine și *slaba conștiință de sine* în *autodeterminare*.

Sensibilizarea opiniei publice în ceea ce privește discordanța între *structura patriarhală a societății, diviziunea muncii în funcție de gen și noua ordine socială* constituie primul pas spre schimbare. Acesta a fost făcut în ultimii cinci ani la noi de mai multe organisme internaționale și ONG-uri prin intermediul unor politici publice axate pe diverse probleme de gen: egalizare socială a genurilor, lupta împotriva violenței domestice, a șomajului și sărăciei feminizate, a traficului de femei etc.

Mesele rotunde, seminariile și training-urile realizate aproape pe întreg teritoriul republicii, acțiunile publice, campaniile publicitare în mass-media, sondajele, primele studii de gen puse în circulație "au spart gheața". Impactul este însă, așa cum afirmam la începutul acestui material, segmentat și insesizabil. Despre rezultate reale vom putea vorbi abia atunci cînd educația de gen va deveni obiectiv de referință nu doar în proiecte, ci, în același timp, unul constant și în învățămînt, cultură, politică, mass-media.

Mass-media scrise și audiovizuale le revine un rol important, reprezentînd marca caracteristică a societății noastre postmoderniste ca epistemă, context social "tip de condiție umană existențială și socială" (Virgil Nemoianu, 1995, p. 17) și element în diacronia curentelor culturale.

Centrată pe comunicare, postmodernitatea, în care stilul de viață și relațiile dintre oameni sînt altele, impune, bineînțeles, o nouă paradigmă. Aceasta se definește printr-o schimbare de accente și raporturi între diferite concepte, cum ar fi "preeminența individualului

* Rubrică realizată cu sprijinul Programului Echitate Gender & Șanse Egale al Fundației SOROS-Moldova.

asupra universalului, a psihologicului asupra ideologicului, a diversității asupra omogenității, a permisivului asupra coercitivului” (O. Dragomir (coord.), 2002, p. 24). Din punct de vedere social, se instituie, așadar, o nouă conștiință a sinelui ce tinde să fie cooperant, deschis spre diferențe de orice natură (culturală, religioasă, sexuală), tolerant, flexibil, care își redefineste propria identitate, dar și a celorlalți.

Femeile și bărbații își deconstruiesc și reconstruiesc identitatea de gen în actualul context social, politic și economic, iar relațiile dintre ei trec, de asemenea, printr-o etapă de reevaluare. *Cultura dominației* (patriarhală), care a făcut carieră în istorie, ce împarte actorii sociali în *dominant* (bărbatul) și *dominat* (femeia), nu mai poate fi acceptată ca *unicitate*. Ea atacă stima de sine, înlocuind-o cu puterea de a-l domina pe celălalt (femei, copil).

În ce măsură presa scrisă informează și abordează problemele enunțate de noi, pentru a contribui la o schimbare de optică asupra rolului femeii și bărbatului în societatea de astăzi? Foarte mică, este răspunsul. La această concluzie dezarmantă am ajuns cercetînd o parte din publicațiile de la noi sub aspectul dimensiunii de gen și al tranziției (devenire continuă a realității, care impune o permanentă modificare a relațiilor omului cu realitatea înconjurătoare, o adaptare a acestor relații și a omului la noile condiții).

În ciuda “revoluției feminine” (G. Lipovetsky), a luptei pentru șanse egale și parteneriate, mass-media perpetuează și încetățenesc *stereotipurile de gen*. Astfel, mentalul colectiv este alimentat zi de zi cu un mesaj mediatic care, deși produs în mare parte și de *jurnaliste*, consolidează poziția dominantă a bărbaților și lipsa de reprezentativitate a femeilor.

Analiza conținutului mediatic de la noi a pus în evidență pregnanța reprezentărilor conservatoare, ca și în alte țări de altfel (cf. și cercetările din România în O. Dragomir, 2002, p. 35), și anume:

- limitarea rolurilor feminine (soție, mamă și gospodină în spațiul privat sau femeie “independentă”, dar dependentă de industriile cosmeticii și ale modei);
- bemolizarea problematicei sociale celei mai recente (feminizarea sărăciei, șomajului; pauperizarea familiilor monoparentale conduse de femei; criza adolescentelor-mame etc.);
- segregarea verticală și orizontală a structurii ocupaționale feminine (ghetouri roz sau mai puțin roz).

La aceste reprezentări adăugîndu-se stereotipurile tradiționale extrem de polarizate de familie și școală, care este impactul lor în educarea generațiilor în devenire? Unul distorsionat, dar pe care elevul sau studentul le preia drept “normă” în construcția propriei identități de gen. Deși tinerele și tinerii de astăzi sînt mai nonconformiști, bombardamentul mediatic le inoculează modele și roluri

produse de aceeași cultură dominantă – masculină. Aceasta refuză cu ostentație alternativele altei viziuni, cum ar fi cea a culturii feminine la gîndirea sa modernă, logocentrică și instrumentală, prin care se autodefineste.

Vocile feminine din diverse țări occidentale, care se pronunță pentru o reproblematică a categoriei feminine, a cărei identitate, autonomie și valori sînt neglijate de cei care dețin puterea, rămîn necunoscute opiniei publice de la noi, deoarece sînt mediatizate extrem de puțin. Or, “dominația masculină” (P. Bourdieu) poate fi schimbată, în primul rînd, prin reprezentări sociale (cu precădere imaginii mediatizate) și limbaj – instrumente ale tuturor mijloacelor de informare: ziare, reviste, televiziune, Internet, care vehiculează principalele interpretări ale femeilor și bărbaților.

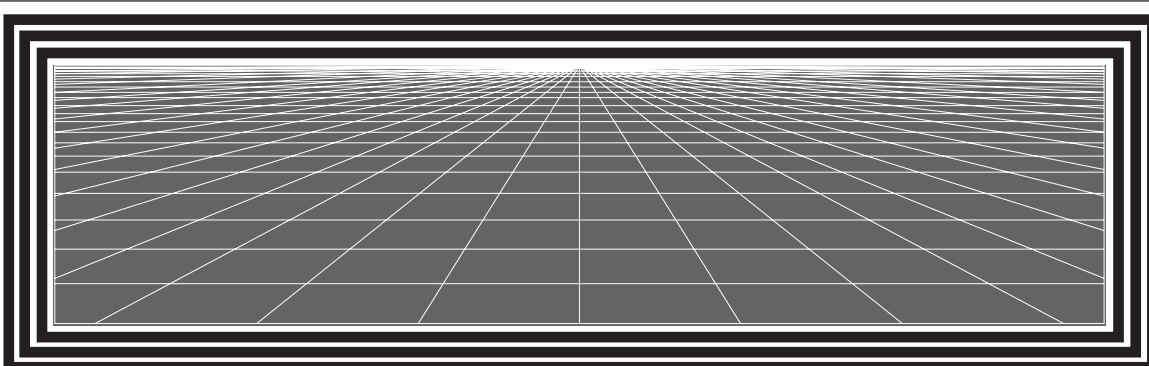
Care sînt acestea? Se conformează presa perspectivei postmoderne de definire a feminității în noua ordine socială ca un nou tip de putere și control, și nu “pasivitate și inferioritate”? Relevă discursul mediatic tendința globală a femeilor spre independență economică și profesională, spre “eliberare”, dar fără abandonarea rolurilor tradiționale (de mamă, soție, “tovarăș” de drum etc.)? Se valorizează constructiv/pozitiv sau distructiv/negativ diferențele de gen la nivel de sferă de activitate, rezultate, competențe, poziție, limbaj sau se completează vechiul registru cu două rubrici clar demarcate: viața publică – *stihia* bărbaților, viața domestică – cea a femeilor, unde ele se simt în elementul său?

La aceste și alte întrebări am încercat să găsim răspunsul analizînd un cotidian (*Jurnal de Chișinău*), un săptămînal independent (*Timpul*), un săptămînal politic (*Democrația*), o revistă de educație (*Didactica Pro...*), un săptămînal de cultură pedagogică (*Făclia*), o revistă literară pentru copii (*Clipa siderală*), o revistă pentru femei (*Aquarelle*).

(Va urma)

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Nemoianu, V., *Notes sur l'état de postmodernité*, 1995, apud *Femei, cuvinte și imagini. Perspective feministe*; Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Brădeanu, A.; Dragomir, O. (coord.); Roventă-Frumusan, D.; Surugiu, R., *Femei, cuvinte și imagini. Perspective feministe*, Editura Polirom, Iași, 2002.
3. Lipovetsky, G., *A treia femeie*, trad. de Radu Sergiu Ruba și Manuela Vrabie, Editura Univers, București, 2000.
4. Dragomir, O.; Miroiu, M. (edit.), *Lexicon feminist*, Editura Polirom, Iași, 2002.
5. *** *Gen și politică. Femeile din România în Viața Publică*; Coord.: Liliana Popescu, București, 1999.
6. *** *Gen și politică. Ghid de inițiere*. Coord.: Laura Grunberg, Mihaela Miroiu, București, 1997.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Olga COSOVAN

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Proiectînd o sesiune de dezvoltare a gîndirii critice

persuasiv, uneori chiar arogant persuasiv, gata să spună oricînd: „Doar eu am dreptate”, „Fă așa”, „Aceasta e unica soluție”.

Pentru a atinge obiectivele formative ale cursului în ansamblu și ale sesiunilor disparate de dezvoltare a gîndirii critice, propunem organizarea unor discuții în baza diferitelor materiale publicate în mass-media. Diversitatea strategiei de organizare a discuțiilor poate fi dezvoltată și completată în permanență, important este să se respecte cadrul *evocare – realizare a sensului – reflecție*. Din start, de la evocare, trebuie să se prezinte o anumită atitudine sau situație inerentă subiectului care se va discuta. Studentul (elevul, adultul), înainte de a lua cunoștință de o informație scrisă sau difuzată, urmează să-și formuleze opinia, să mediteze la problemele respective. În acest caz, textul persuasiv al articolului sau spotul publicitar se va confrunta cu o rezistență sănătoasă, cu o încercare de a nu fi ușor manipulabil.

Așadar, evocarea pentru lectura unui articol de problemă sau – de ce nu? – analiza unui material video într-un subiect controversat ar putea porni de la o *Pagină de jurnal* sau o *Linie a valorii*. Ar fi corect, pentru activitățile educaționale, ca subiectele puse în discuție să nu fie prea politizate și orientate spre luarea deciziilor *hic et nunc*. Realitatea ne permite să abordăm probleme mai distanțate de o decizie care trebuie luată chiar acum, de acțiunile care trebuie întreprinse azi sau mâine. Discuțiile pe care le preferăm în asemenea situații sînt de bătaie lungă, impactul lor fiind nu doar o decizie personală, ci și o deprindere de analiză a situației, a textului scris sau transmis *oficial*.

*Pagina de jurnal*¹ se orientează la prezentarea unei experiențe de constatare sau de soluționare individuală a problemei. Simulînd completarea unui jurnal individual, cursanții (elevii, studenții sau adulții

Cînd stau să meditez asupra sesiunilor de dezvoltare a gîndirii critice, pe care le realizez, conform orarului, la anul I al Facultății de Filologie, constat că, de fiecare dată, am nevoie de surpriza textului – surpriză pentru mine, nu doar pentru studenți. Ca filolog prin formație, prefer, desigur, textele literare, uneori texte arhicunoscute, în care tehnicile de gîndire critică îmi permit a descoperi lucruri parcă nebănuite, altele – texte de ultimă oră, aparținînd unor autori celebri din literatura universală și cea națională. Cu toate acestea, realizez că tinerii (de altfel, ca și adulții) sînt interesați de probleme actuale, de ceea ce li se întîmplă lor sau se întîmplă alături de ei, iar știrea pe care au prins-o doar secvențial la un post de radio sau TV, într-un articol sau într-o ședință abordează o problemă sau declanșează discuții vii. De aceea rezerv un loc aparte activităților centrate pe texte publicistice – de la știrile oficiale la panourile publicitare.

Problema pe care o întrezăresc aici este divergența între obiectivele dezvoltării gîndirii critice și ale oricărui text publicistic. Dacă dezvoltarea gîndirii critice înseamnă admiterea unui spectru de opțiuni, lipsa unui singur răspuns (corect), exprimare de atitudini și argumentare, textul publicistic, în mare parte, este

¹ A se vedea *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice. Ghidul IV*, supliment al revistei *Didactica Pro...*, Nr. 2 (8), 2003.

implicați în activitate) indică data la care se referă, apoi prezintă de parcă evenimentul s-ar fi întâmplat în acea zi. Participanții la activitate trebuie să-și amintească un caz real, care li s-a întâmplat și/sau care i-a afectat, raportat la subiectul în discuție. Dacă articolul sau materialul video se centrează pe probleme de existență a animalelor vagabonde/comunitare în spațiile urbane, *Pagina de jurnal* se va construi, de exemplu, pe experiența de a fi adus acasă un câine sau o pisică. Implicarea personală în discuția ce va urma este pregătită de acest gen de activitate. De regulă, studenții descriu experiența care li s-a întâmplat în memorie și acum i-a făcut să se gândească mai profund la problema dată.

Iată cum arată (aproximativ) aceste pagini de jurnal: 10 martie 1992:

Astăzi am încercat (a câta oară!) să-mi conving părinții că, în lipsa unui prieten patruped, fără frați și fără surori, mă simt foarte singură. Un cățel micuț și fidel ar putea să-mi devină un prieten adevărat. Vecinii de bloc ar fi gata să-mi dăruiască un asemenea ghem viu, un câine fără genealogie, dar foarte drăguț. Mama a acceptat să-l luăm pentru câteva zile, să ne convingem că îl putem îngriji, că viața familiei nu va fi afectată de acest animal. Tata a acceptat, după ce i-am promis că acest câine nu va face probleme. L-am adus în casă cu frică, dar am simțit că toți l-au îndrăgit. Probabil, și părinții mei în copilărie au vrut să aibă un asemenea prieten...

Dacă va urma o discuție despre respectarea tradițiilor sau despre sărbătorile din familie, pagina de jurnal se va axa pe o dată, comună pentru toți participanții (de exemplu, 31 decembrie sau 6 ianuarie/24 decembrie, zile ce se memorează cu ușurință, ele fiind ajun de sărbători) și pe descrierea activităților, a emoțiilor, a sentimentelor din acea zi.

În cazul unei probleme ecologice, se va accentua experiența de menținere în stare bună a spațiului adiacent școlii, casei sau se va reflecta asupra stării mediului ambiant din localitate, orientându-se spre actualizarea informației: *Cînd și cum ați constatat că există probleme de ordin ecologic în localitate?* În mod normal, cursanții vor înregistra o dată anume, apoi vor prezenta problema conștientizată recent în raport cu acea dată. S-ar putea să fie o amintire din altă perioadă sau una foarte apropiată în timp, din experiența zilelor trecute, dar, prin completarea simulată a unui jurnal, cursantul abordează problema altfel, o personalizează.

Linia valorii, ca tehnică de anticipare a unei discuții, solicită exprimarea atitudinii într-o problemă, preferabil raportată la indici numerici (%). Înainte de a declanșa o discuție pe marginile materialelor publicate, este bine ca fiecare dintre participanți să-și expună opinia fără a lansa un text coerent, ci doar răspunzînd, de exemplu, la o

întrebare: *În ce măsură vă influențează publicitatea cînd faceți cumpărături?*

.....

0%

100%

În asemenea caz, fiecare dintre participanți are dreptul la o opțiune, înscriindu-și numele în dreptul indicației procentuale care corespunde aprecierii proprii. Pentru comoditate, se pot utiliza fișe cu lipici, pe care cursanții își vor scrie numele – dacă în procesul discuției intervin schimbări, fișele se pot deplasa; se poate scrie numele pe tablă sau pe foaia de poster sau se poate construi *linia vie* – fiecare ocupă un loc, ce corespunde opțiunii, dar după construire urmează discuțiile și reorganizarea liniei.

S-ar putea ca în cadrul evocării să se aplice și tehnici de tipul *Graficului T*, cînd participanții la sesiune vor anticipa acumularea argumentelor *pro* sau *contra* unei decizii, afirmații binare. De asemenea, în acest caz studenții conștientizează că au o anumită părere, certă sau nu prea, în problema enunțată. Oricum, rolul evocării proiectate pentru sesiunile respective este incontestabil și s-ar părea că în formarea de atitudini față de cele comunicate prin mass-media acest rol este prioritar.

Realizarea sensului o vedem construită în una din tehnicile de lectură, dînd preferință *Lecturii împotriva* sau *Argumentelor* pe cartele. După ce a fost formulată o atitudine, citim (sau percepem pe altă cale) o informație ce confirmă sau nu opinia pe care am expus-o anterior. Pentru unele texte, ce se centrează pe probleme științifice (probleme de ecologie, de dezvoltare a societății contemporane) se poate recurge și la SINELG, cu o acumulare anterioară a informațiilor cunoscute. În acest caz, se va insista asupra enunțurilor care au primit semnele „-” și „?” și „?”, iar discuțiile ulterioare vor solicita argumentarea semnelor aplicate.

Rolul cel mai important îi revine totuși etapei de *reflecție*. Textul artistic, citit în demersul didactic sau în afara lui, dă naștere unei stări postlectorale previzibile. Ce este echivalentul stării postlectorale în cazul textului publicistic? Apelul direct (oscilînd între *cumpără!* și *votează!*) presupune acțiune, și nu reflecții îndelungate. Analiza unui text publicistic trebuie să scoată în evidență această stare de după perceperea informației – prin tehnici de discuție (*Discuția ghidată*, *Cercul*, *Controversa constructivă sau academică*, *Pînza discuției*) se vor formula și argumenta decizii judicioase. Este bine ca toți cei implicați în activitate să-și poată modifica pe parcurs atitudinea, să se lase convinși de argumentele colegilor. Astfel se vor forma niște deprinderi de analiză a informației și de luare a deciziilor, se va cultiva o independență în promovarea unor atitudini și în ultimă instanță o educare a persoanei asertive.



Maria Eliza DULAMĂ

Universitatea "Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca

Formularea întrebărilor pentru dezvoltarea gândirii critice

Profesorul este un model care, prin întrebările ce le adresează elevilor, promovează sau descurajează gândirea critică, orientează învățarea spre anumite tipuri de cunoștințe, oferă feedback la întrebările și răspunsurile elevilor și stabilește în clasă un climat psihologic optim sau demoralizant pentru studiu. Analizând numeroasele definiții ale gândirii critice, Simona Bernat susține că aceasta "are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raționamente, pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificate și de a acționa" (1, p. 71). În acest context, considerăm că pentru dezvoltarea gândirii critice interogarea trebuie înțeleasă și utilizată într-un sistem ierarhic, longitudinal, în care fiecare tip de întrebare declanșează un ansamblu de procese de gândire situate pe un nivel superior de cunoaștere. Spre deosebire de alți autori (6), care abordează interogarea multiprocesuală pe baza unui text sau suport material fundamentat pe taxonomia obiectivelor elaborate de B. Bloom, cu cele șase niveluri: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare, noi prezentăm patru niveluri pe care vom situa întrebările: analiza, interpretarea, evaluarea și aplicarea. Dacă am structura întrebările conform operațiilor gândirii solicitate, numărul categoriilor de întrebări ar fi mult mai mare, pentru dezvoltarea gândirii critice însă ne interesează ce atribute ale acestora trebuie formate la elevi și care sînt întrebările adecvate.

Un alt scop vizat prin gruparea întrebărilor îl constituie adîncimea procesării informațiilor, iar studiile de psihologie cognitivă (2) ne demonstrează legătura strînsă între profunzimea analizei (trezînd de la caracteristicile sale fizice spre cele conceptuale sau semantice) și memoria de lungă durată. În diverse investigații s-a ajuns la concluzia că adîncimea procesării este – în majoritatea cazurilor – mai importantă decît volumul procesărilor.

Întrebările care vizează analiza

Analiza este o operație a gândirii prin care se descompune mental un obiect sau fenomen în componentele sale și se stabilesc atributele (caracter-

isticele, proprietățile) acestora sau ale întregului, din diverse perspective. Obiectul analizei îl constituie un element real, situații alternative sau reprezentări ale realității. Criteriile după care se face analiza pot fi: forma (geometrică/neregulată), dimensiunea, culoarea, poziția în spațiu, gustul, mirosul, structura, evoluția etc.

Întrebările care vizează analiza solicită stabilirea prin intermediul analizatorilor a unor elemente din context real ori autentic, identificarea informațiilor punctuale (date, denumiri, fapte, simboluri) de pe suporturi materiale cu reprezentări ale realității (film, hartă, fotografie, machetă, mulaj, texte etc.) sau actualizarea unor cunoștințe memorate anterior, motiv pentru care, în unele situații, întrebările au scop reproductiv sau mnemotehnic. Deoarece aceste întrebări converg, de obicei, spre răspunsuri scurte și unice, ele sînt considerate întrebări închise (5, p.115).

Chiar dacă analiza este detaliată, aceasta vizează nivelul literal al unui conținut, o cunoaștere a exteriorului unui obiect, fenomen sau decupaj din realitate. Prin intermediul respectivelor întrebări elevului i se solicită cunoașterea relativ superficială a conținutului, reproducerea unor cuvinte/idei împrumutate din text, din reprezentările mentale sau materiale, informații pe care le obțin prin identificare sau prin evocare. Întrebările care vizează analiza și nu implică prelucrarea informațiilor sînt cel mai frecvent utilizate de către profesori la lecții, iar elevii le consideră cele mai amenințătoare, deoarece răspunsurile sînt evaluate ca fiind corecte sau greșite. Cînd se confruntă cu multe întrebări care necesită memorarea rudimentară, elevii ajung să aprecieze informațiile punctuale mai mult decît orice alt tip de cunoștințe, se străduiesc să le rețină și gîndesc numai la nivel inferior. Elevii conștientizează că nu vor reuși niciodată să memoreze destule date dintr-un anumit domeniu al științei, dar nu realizează că acestea nu au valoare prea mare, deoarece se schimbă repede sau sînt date uitării. Chiar dacă învățarea este considerată o schimbare de comportament, iar formularea răspunsurilor la întrebările care presupun analiză și memorare nu contribuie esențial la acest proces, subliniem că nivelul analitic constituie baza cunoașterii fără de care nu se poate urca pe treptele superioare. În cercetarea științifică, analiza implică proceduri și procese de investigație care, spre deosebire de activitatea didactică, necesită tehnologii și competențe specifice. Este semnificativ că și cercetătorii, pentru a ajunge la rezultate, pornesc tot de la nivelul analizei, mijloacele și resursele prin care le obțin însă sînt diferite.

Utilizarea acestor întrebări în învățare este susținută și de faptul că, prin intermediul lor și al răspunsurilor formulate, elevii își dezvoltă diferite capacități specificate în tabelul următor:

Capacități dezvoltate	Întrebări care vizează analiza
<ul style="list-style-type: none"> a identifica informații în text, pe hărți, pe diagrame 	<ul style="list-style-type: none"> Ce continent are cea mai mare suprafață? (tabel, text) Ce traseu are Curentul Golfului? (hartă) Cum a evoluat producția de vapoare a Japoniei în perioada...? (diagramă)
<ul style="list-style-type: none"> a localiza elemente în spațiu 	<ul style="list-style-type: none"> Care sînt vecinii Republicii Moldova? (hartă)
<ul style="list-style-type: none"> a localiza evenimente în timp 	<ul style="list-style-type: none"> Cînd a avut loc accidentul de la Cernobil? (text)
<ul style="list-style-type: none"> a denumi 	<ul style="list-style-type: none"> Care sînt fluviile din Spania ce se varsă în Oceanul Atlantic? (hartă)
<ul style="list-style-type: none"> a enumera elemente 	<ul style="list-style-type: none"> Care sînt personajele principale din romanul “Anna Karenina”? (text) Care sînt orașele din Europa cu peste 5 mln. de locuitori?
<ul style="list-style-type: none"> a recunoaște elemente 	<ul style="list-style-type: none"> Cum se numește turnul din imagine? (imagine)
<ul style="list-style-type: none"> a memora informații 	<ul style="list-style-type: none"> Ce este fluviul? (concept din dicționar sau text)
<ul style="list-style-type: none"> a selecta informații după un criteriu 	<ul style="list-style-type: none"> Care sînt țările ce fac parte din Uniunea Europeană? (hartă, text)
<ul style="list-style-type: none"> a compara informații 	<ul style="list-style-type: none"> Care sînt munții cu cea mai mare altitudine din Europa? (hartă)

Întrebările interpretative sînt cele prin intermediul cărora se atribuie un anumit sens noilor informații, în funcție de cunoștințe și de experiențele trăite, motiv pentru care, în general, răspunsurile nu pot fi anticipate de persoana ce formulează întrebările. Răspunsurile interpretative nu pot fi evaluate ca greșite sau corecte, deoarece reprezintă un anumit grad de înțelegere a informației noi și o modalitate personală de înscriere în schema proprie de cunoștințe. Sanders consideră că întrebările interpretative sînt esențiale în gîndirea de nivel superior, iar Vaughn și Estes (1985) susțin că înțelegerea constituie, de fapt, interpretare. Drept criterii de evaluare a răspunsurilor la întrebările interpretative sînt originalitatea, caracterul științific, gradul de profunzime și/sau de complexitate.

Dacă la nivel analitic comparația presupune doar includerea obiectelor sau fenomenelor în clase diferite conform unor criterii, la nivel interpretativ se solicită stabilirea asemănărilor și deosebirilor. *Asemănările* reprezintă caracteristicile comune pe care le posedă obiectele, iar *deosebirile* sînt trăsăturile pe care le posedă unul/unele dintre ele și prin care se diferențiază. În situațiile în care se compară alternative, persoane, evenimente, spații geografice etc., se efectuează simultan sau în paralel mai multe procese cognitive

(analize, comparații, abstractizări, raționamente, deducții, sinteze etc.), întrebările care implică comparații fiind formulate divers: *Care sînt elementele contrastante dintre Japonia și România? Care sînt elementele de contrast dintre România înainte de 1989 și cea actuală?* La nivel interpretativ, selectarea informațiilor după anumite criterii reclamă un efort de gîndire, nu doar identificarea elementelor ce au aceleași forme, culori, dimensiuni etc. La acest nivel se cere motivarea alegerii. *Din ce cauză ai optat pentru această variantă?* Elevii sînt solicitați să argumenteze și să contraargumenteze, chiar dacă opinia lor nu întotdeauna corespunde cu cea pe care o susțin.

Întrebările interpretative sînt deosebit de valoroase, deoarece facilitează identificarea cauzelor, a condițiilor și consecințelor unui fenomen, a relațiilor logice dintre ele. *Cauza* este un fenomen sau un complex de fenomene care precedă și, în anumite condiții, provoacă apariția unui alt fenomen, denumit efect, căruia îi servește ca punct de plecare. *Condițiile* sînt fapte sau împrejurări de care depinde apariția unui fenomen sau care influențează (stimulează/stopează) desfășurarea unei acțiuni. *Condițiile* influențează calitativ sau cantitativ fenomenul sau procesul. *Efectele* (consecințele, urmările, rezultatele) sînt fenomene care rezultă în mod necesar dintr-o anumită cauză (4, p. 56).

Capacități dezvoltate	Întrebări interpretative
<ul style="list-style-type: none"> a compara informații a selecta informații după un criteriu 	<ul style="list-style-type: none"> Care sînt asemănările/deosebirile dintre Ungaria și România? Care sînt personajele pozitive și cele negative din povestire?
<ul style="list-style-type: none"> a argumenta/a contraargumenta 	<ul style="list-style-type: none"> Ce argumente te fac să consideri personajul X pozitiv? Care sînt contraargumentele prin care susții că forța lui X este o caracteristică negativă, și nu pozitivă?
<ul style="list-style-type: none"> a descoperi relațiile de tip cauză-efect 	<ul style="list-style-type: none"> De ce unor copii le plac jocurile pe calculator? Care sînt condițiile în care copiii joacă...? Unde joacă...? Cînd joacă...? Cu cine joacă...? Care sînt efectele jocurilor pe calculator asupra copiilor?

Analizînd întrebările exemplificate în tabel, remarcăm că ele au caracter divergent, deschis și permit formularea unor răspunsuri variate, ample și subiective. Întrebările prin care se investighează un fenomen pot fi diversificate: *Ce abilități practice vă dezvoltă jocurile pe calculator? Dacă nu v-ar plăcea jocurile pe calculator, ce altceva ați prefera să faceți? De ce vă plac jocurile pe calculator, unde se solicită participarea mai multor copii simultan? Ce fel de jocuri preferați? De ce? Care sînt efectele negative ale jocurilor pe calculator asupra voastră?*

Prin întrebări interpretative adecvate elevii sînt încurajați să producă ipoteze, speculații, presupuneri, comentarii, argumentări, contraargumentări, explicații, să descopere conexiuni între idei, fapte sau elemente și să construiască contexte noi pentru informații. Aceste întrebări îi provoacă spre cercetare, spre cunoașterea și descoperirea informațiilor. Ele lasă libertatea de căutare, de cercetare, de formulare a mai multor răspunsuri posibile, de manifestare a spontaneității, a inițiativei; stimulează curiozitatea, interesul; dezvoltă capacitatea de a formula întrebări, de a explora, de a examina cu atenție. Ritmul lecției este mai lent, deoarece după fiecare întrebare urmează un interval mai mare de timp pentru găsirea răspunsurilor posibile, a căror formulare solicită efort de gîndire, imaginație, raționament în vederea prelucrării informațiilor memorate anterior și a celor noi pentru a obține o structură inedită de idei, rezolvări de probleme etc. După fiecare răspuns se cer altele, alternative sau de completare. Chiar dacă elevii nu găsesc imediat răspunsurile, nu este nevoie ca profesorul să se grăbească cu dezlegarea misterului, ci, mai degrabă, să încline spre o amîinare pentru ora viitoare. În acest fel, subconștientul și conștientul elevilor lucrează pentru identificarea răspunsurilor posibile, iar conversația devine artă (5).

Spre deosebire de răspunsurile punctuale la întrebările analitice, care pot fi ușor evaluate ca greșite, răspunsurile la întrebările interpretative nu sînt apreciate ca greșite sau corecte, ci incomplete, interesante, ingenioase, exagerate etc.

Întrebările evaluative îi pun pe elevi să aprecieze calitatea informațiilor sau propriile comportamente prin prisma noilor date; să prezinte și să susțină opiniile personale prin judecăți asupra informației, a validității ideilor ori calității expunerii pe baza unor criterii. Întrebările de evaluare le solicită judecăți de forma: bun/rău, corect/greșit, avantaje/dezavantaje, puncte forte/puncte slabe, oportunități/pericole, pentru/contra, da/nu, în funcție de standardele stabilite de ei înșiși. Aceste întrebări presupun o înțelegere complexă a faptelor abordate, o integrare a informațiilor într-un sistem personal de convingeri pe baza căruia pot face judecăți. Răspunsurile la întrebările evaluative reclamă personalizarea informației și a procesului de învățare, exprimarea unei opinii proprii, oferindu-i elevului posibilitatea de a-și însuși cu adevărat idei noi. Elevii învață să-și exprime și să-și argumenteze părerea, iar profesorii să o accepte, indiferent dacă aceasta coincide sau nu cu a lor. Drept criterii de evaluare a respectivelor răspunsuri pot fi sinceritatea, originalitatea, spiritul critic, atitudinea, calitatea argumentelor etc.

După emiterea unei judecăți de valoare, întrebările firești sînt cele de forma: *De ce crezi astfel? Prin ce argumente susții această afirmație? Ce contraargumente ai la această opinie?* Profesorii sînt tentați să-și exprime propriile atitudini, opinii, argumente ori contraargumente față de problema abordată, pentru a-i învăța pe elevi să gîndească critic însă este preferabil să dobîndescă curajul de a se manifesta, să li se ofere ocazia și timpul pentru a o face.

Capacități dezvoltate	Întrebări evaluative
• a evalua atitudini opuse	– Care sînt atitudinile corecte/greșite față de etnia...? – Care sînt argumentele pro/contra...?
• a identifica valori	– Care sînt valorile poporului român? – Care sînt aspectele din viața ta pe care le consideri cele mai semnificative?
• a emite judecăți de valoare	– Care sînt punctele tari și punctele slabe ale Moldovei referitor la dezvoltarea rurală? – Care sînt oportunitățile și pericolele ce vin din afara spațiului țării în acest moment? – Care sînt avantajele/dezavantajele integrării României în Uniunea Europeană?
• a ierarhiza valori	– Care sînt deciziile cele mai indicate pentru dezvoltarea agriculturii în...?
• a identifica alternativa cea mai bună	– Care este modelul cel mai bun de dezvoltare economică a țării...?

Întrebările de evaluare sînt importante, deoarece facilitează emiterea judecăților și dezvoltarea raționamentului, formarea sistemelor de valori, fundamentează formularea rapidă și corectă a deciziilor.

Întrebările aplicative le oferă elevilor posibilitatea de a rezolva probleme sau situații-problemă prin aplicarea cunoștințelor noi în diverse moduri și circumstanțe autentice. Elevii învață să utilizeze reprezentările abstracte (legi, principii, teorii, procese, fenomene, procedee) în cazuri particulare. Aceste întrebări nu au răspunsuri corecte sau

greșite decât atunci când se soluționează probleme prin calcul numeric. Criteriile pentru evaluarea răspunsurilor sînt: gradul de practicism, spiritul întreprinzător, originalitatea și corectitudinea soluționării etc.

Capacități dezvoltate	Întrebări aplicative
• a rezolva probleme, exerciții	– Suprafața țării este..., numărul populației este... Care este densitatea populației?
• a rezolva o situație-problemă	– Partea nordică a Poloniei este o regiune de cîmpie, dar cu o agricultură puțin dezvoltată. De ce?
• a aplica un algoritm	– Cum calculați sporul natural al populației unei țări?
• a scrie un eseu	– Cum sînt tratate femeile musulmane în lumea arabă?
• a face un plan de acțiune	– Ce plan de acțiune ați urma, dacă ați fi primarul localității... și ați avea la dispoziție suma de...?
• a proiecta o activitate	– Cum ați organiza lecția, pas cu pas, dacă ați fi profesor?
• a anticipa o activitate	– Cum veți memora poezia... cel mai repede?
• a elabora un crochiu geografic	– Cum ați realiza crochiul Republicii Moldova?
• a elabora un proiect	– Cum ați amenaja curtea școlii/strada/cartierul pentru a crea un mediu plăcut?
• a realiza un portofoliu	– Ce ar putea cuprinde portofoliul unei țări/persoane?
• a realiza un poster	– Cum ați reprezenta pe un poster informațiile despre...?

Întrebările aplicative constituie punctul de plecare pentru transferul cunoștințelor dobîndite de către elev în context didactic și orientat spre contexte autentice specifice lumii reale. Cu ajutorul lor elevii conștientizează utilitatea cunoștințelor proprii și lacunele, fiind motivați spre asimilarea noilor informații sau proceduri prin intermediul cărora pot rezolva diverse probleme. Întrebările aplicative nu se plasează ierarhic în etapele superioare ale demersului cognitiv (ca la Bloom), ci la început, spre a-l confrunta pe elev cu o problemă autentică și a-l motiva pentru rezolvarea acesteia.

Concluzii

Un profesor gînditor critic-reflexiv și autoreflexiv, care își propune să antreneze elevii să gîndească critic, urmărește în constituirea cadrului de predare și învățare cîteva direcții principale:

- Prin intermediul întrebărilor abordează conținutul pe *mai multe niveluri de procesare*: al analizei, al interpretării, al evaluării și aplicării, pentru a-i permite celui care învață să se distanțeze de conținut, să-l analizeze, să-i stabilească valoarea relativă, corectitudinea, utilitatea și semnificația în funcție de ceea ce știe, crede, înțelege și simte. Formularea întrebărilor necesită efort și exersare permanentă, dar munca este justificată de faptul că elevii învață să gîndească profund asupra informațiilor prezentate într-un text ori într-o altă sursă, ceea ce determină personalizarea cunoștințelor și asigurarea unei învățări durabile.
- Pentru ca profesorul să stabilească un dialog eficient, axînd activitatea pe elevi, este necesar să formuleze *întrebări "reale"*, care ar convinge elevii să spună sincer și curajos ceea ce gîndesc și simt, să abordeze subiecte din mediul în care trăim și la care trebuie să ne adaptăm (disimetria economică; terorismul; conflictele între religii ori

etnii etc.). Un gînditor critic autentic ar trebui să devină un om "fără ochelari întunecați", un om care îi luminează pe cei din jur, împărtășindu-le bucuria de a trăi și cunoștințele despre lumea reală.

- Un profesor gînditor critic crede în puterea educației (1, p.18). El caută și găsește căile și mijloacele prin care îi poate învăța pe elevi să învețe, analizează activitatea proprie și pe cea a elevilor, adaptînd-o în funcție de idealurile și obiectivele vizate atît în mediul școlar cît și în cel extrașcolar.
- Un profesor gînditor critic îi iubește pe elevii săi și îi respectă (1, p.18). El îi încurajează să-și exprime opiniile, chiar și atunci cînd nu este de acord cu ele, le alocă timp de gîndire pentru căutarea răspunsurilor, le solicită și alte perspective de a aborda o problemă, le oferă șansa de a formula propriile întrebări, subliniază întotdeauna că atît întrebările cît și răspunsurile lor sînt valoroase, întrucît ne permit să privim viața din diverse puncte de vedere.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernat, Simona-Elena, *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
2. Craik, F.I.; Lockhart, R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*, în *J. of verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 1972.
3. Dulamă, Maria Eliza, *Strategii didactice*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2000.
4. Dulamă, Maria Eliza, *Metodica predării geografiei. Curs pentru studenți. Suport material pentru seminarii*. Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2001.
5. Dulamă, Maria Eliza, *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.

6. Temple, C.; Steele, J.; Meredith, K., *Alte strategii de promovare a gândirii critice*, Ghidul IV, editat de Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă în cadrul Proiectului "Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice", Cluj-Napoca, 1998.
7. Vaughan, J.L.; Estes, T., *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*, Allyn and Bacon, Newton, MA, 1986.



Aurica AMARII

Liceul "Mihail Sadoveanu", or. Călărași

Aplicarea posterelor la evaluarea cunoștințelor de istorie

la reproducerea cunoștințelor (să enumere, să descrie, să prezinte...). Evaluarea autentică presupune interpretarea, analiza, compararea, sintetizarea informației ce vizează o temă sau o problemă de studiu.

Sîntem în căutarea tehnicilor de evaluare care ar dezvălui copiilor cît de bine au însușit materialul predat. Pe lîngă metodele tradiționale (testul, conversația/disputa, eseul, comparația, expunerea, operarea cu axa cronologică, interpretarea documentelor, excursia imaginară etc.) utilizăm la evaluarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor tehnici ca: *Dezbaterea*, *SINELG-ul*, *Problematizarea*, *Cubul*, *Graffiti*, *Turul galeriei*, *Diagrama Wenn*, *Jocul de rol* etc.

Le-am propus elevilor din clasele de liceu să experimentăm noile modalități de evaluare. De exemplu: în cl. XII, la capitolul „Progresul economic și tehnico-științific în sec. XX”, am stabilit următoarele **obiective-cadru**:

- elevii vor determina interdependența dintre cauzalitate și schimbare în tratarea evenimentelor;
- elevii vor integra informații dobîndite din diverse surse;
- elevii vor lua atitudine și își vor susține opinia în ceea ce privește progresul tehnico-științific.

Am stabilit **indicatorii** care ar demonstra realizarea obiectivelor anunțate.

- **explică** procesele economice din lume:
 - enumeră componentele de bază ale „miracolului economic”;
 - indică prin ce se deosebește criza de supra-producție de o criză economică;
 - numește piețele comune internaționale/explică esența piețelor comune internaționale.
- **analizează** concurența celor trei centre economice din lume:
 - identifică problemele existente între SUA, Japonia, Uniunea Europeană;
 - indică exemple de concurență între cele trei centre;
 - prognozează care dintre cele trei centre are o perspectivă mai bună de dezvoltare în sec. XXI, prezentînd argumente concludente;

Privită prin prisma demersului educațional, ca măsurare și apreciere a rezultatelor școlare, evaluarea este un element important (uneori un punct sensibil) al oricărui sistem de învățămînt.

În studierea istoriei pornim nu de la simplu la complex, ci, mai degrabă, de la cunoscut la necunoscut. Pentru a verifica nivelul de cunoștințe al elevilor, lucrările scrise, în comparație cu probele orale, se pretează la o apreciere mai exactă. De obicei însă noi evaluăm mai mult volumul de cunoștințe dobîndite decît abilitățile, convingerile și atitudinile formate.

Un bun profesor de istorie trebuie să fie și un bun evaluator, adoptînd metode și tehnici care diminuează erorile în verificarea randamentului școlar. *Arta tehnică de a examina, de a aprecia și de a nota cît mai exact și cu un grad mai mare de obiectivitate se învață.*

Însușirea formelor și metodelor de evaluare în concordanță cu cele mai noi descoperiri psihopedagogice, aplicarea lor corectă, conștientizarea de către toți cei implicați – elevi, profesori, părinți – a limitelor pe care le au tehnicile actuale de verificare constituie coordonatele generale ale unei evaluări adecvate și ale comportamentului ce trebuie să caracterizeze orice profesor. Datoria cadrului didactic constă în a-i învăța pe elevi cum să pună întrebări, să formuleze sarcini, să descopere noi sensuri, să rezolve problemele care apar în fața lor.

În opinia mea, o evaluare **autentică** poate fi realizată numai dacă elevii sînt capabili a construi sensuri, a emite idei, a folosi cercetarea; tind ca munca lor să se materializeze în produse adresate unui cerc larg de persoane, nu doar demonstrate profesorului pentru a lua o notă. Multe sarcini în evaluarea tradițională se rezumă

- identifică o problemă economică și sugerează soluționarea ei.
- **emite idei:**
- folosește noțiuni noi: integrare, infrastructură economică și socială, active ale întreprinderii, corporații transnaționale, tehnologii de producție, sistem financiar, productivitatea muncii;
- expune idei despre factorii de ordin supranațional în dezvoltarea economică;
- lansează întrebări în vederea aflării pozițiilor și ideilor celorlalți colegi.

Oportunități de învățare:

- elevii vor căuta în dicționar cuvintele necunoscute; vor selecta informații despre crizele economice regionale/mondiale și vor descrie modalitățile de depășire a acestora, identificând măsurile de ordin politic, social, economic.

Sarcină de evaluare:

- elevii vor lucra individual, pe parcursul a două săptămâni, asupra proiectului-poster „Descoperirile tehnico-științifice: progres și limite”.

Pentru realizarea respectivelor obiective am rezervat mai mult timp (deoarece am considerat sarcina de evaluare de o dificultate mai mare), insistând pe modalitatea de îndeplinire și criteriile de evaluare.

1. La prima oră am adus câteva reviste „Magazin istoric”, propunându-le elevilor să le parcurgă atent, apoi am analizat în detaliu numărul dedicat Marii Uniri de la 1918.
2. Le-am propus elevilor să ne asumăm, în următoarele două săptămâni, anumite roluri: eu – cel de „redactor-șef”, iar ei – cel de colaboratori ai “revistei”.
3. Am anunțat tema pentru următorul număr: „Descoperirile tehnico-științifice: progres și limite”.
4. Am rezervat în “revistă” fiecărui elev o pagină dedicată unei anumite descoperiri, ce va fi elaborată pe un poster.
5. Am prezentat tema, solicitându-le elevilor să întocmească o listă a celor mai importante descoperiri din istoria umanității: roata, hîrtia, tiparul, explorarea și prelucrarea petrolului,

Criteriul/ Nivelul de apreciere	Excelent	Bine	Suficient	Insuficient
Corectitudine științifică	Pe lângă informația de bază (<i>cine, ce, cînd, unde</i>) posterul conține detalii relevante despre descoperire, analizate în funcție de contextul istoric. Sînt identificate punctele forte și dimensiunile impactului.	Posterul conține informații suficiente (<i>cine, ce, cînd, unde</i>), dar care nu sînt raportate la contextul istoric.	Posterul conține informații parțiale (<i>ce, cine, cînd, unde</i>), unele inexactități.	Posterul conține informații insuficiente și inexacte.
Analiza descoperirii. Corectitudine lingvistică	Sînt dezvăluite avantajele și dezavantajele descoperirii; analiza este susținută de motivații; conexiuni cu prezentul; ortografie, punctuație corectă.	Sînt prezentate avantajele și dezavantajele descoperirii; sînt formulate argumente insuficiente; lipsește legătura cu prezentul; unele greșeli gramaticale.	Analiză insuficientă, scris ilizibil, nu este bine conturată ideea de bază, conține mai multe greșeli.	Volum mic, teză expusă ambiguu, fără o analiză adecvată.
Design-ul paginii	Pagina este bine executată grafic, ideea centrală fiind evidențiată și percepută ușor.	Informația este aglomerată, incomplet structurată.	Poster foarte încărcat, informație nestructurată.	Poster incomplet, redactat neglijent, informație nesistematizată.
Reflecții personale	Poziția autorului este expusă logic, conține reflecții proprii despre importanța descoperirii, „prognoza” se bazează pe analiza și sinteza cunoștințelor anterioare.	Reflecția personală este evidentă, dar nu decurge din analiza și sinteza materialelor. Nu este efectuată prognoza.	Reflecția personală nu este scoasă în evidență și nu constituie rezultatul unei analize.	Reflecția personală lipsește.

electricitatea, motorul cu ardere internă, razele Roentgen, radioul, sinteza substanțelor chimice, telefonul, reacția nucleară, televiziunea, sateliții artificiali, laserul, ingineria genetică, Internet-ul, clonarea.

6. Pe parcursul primei săptămîni, elevii și-au ales tema de cercetare, realizînd o schiță a posterului, ținînd cont de faptul ca informația să fie veridică, bine selectată și analizată.
7. Am specificat reperele ce vor călăuzi minicercetarea elevilor:
 - să descrie *cine, ce, cînd, unde* a realizat descoperirea;
 - să argumenteze în ce măsură descoperirea a influențat evoluția omenirii;
 - să demonstreze avantajele și dezavantajele descoperirii;
 - să prognozeze evoluția umană fără aceste descoperiri.
8. Am anunțat în baza căror criterii vor fi apreciate posterul, asigurîndu-mă de faptul că elevii le-au înțeles pe deplin și vor ține cont de ele. (*vezi tabelul din pagina precedentă*)
9. Pe parcursul săptămîinii următoare am oferit consultații elevilor care au prezentat schițele.
10. La lecția de evaluare am afișat posterul în ordinea cronologică a descoperirilor. Fiecare elev a expus succint informația selectată.
11. Le-am solicitat elevilor să examineze toate posterul și să aleagă zece descoperiri care au avut un rol decisiv în evoluția civilizației.
12. Am rugat elevii să prognozeze trei descoperiri în domeniul tehnico-științific în sec. XXI cu cele mai mari implicații asupra destinului omenirii.
13. Am unit toate posterul, formînd astfel o “revistă” dedicată invențiilor tehnico-științifice.

14. Am “evaluat” revista împreună cu elevii din celelalte clase de liceu, întrebîndu-i dacă materialele colegilor prezintă sau nu interes pentru ei.

Copiii au rămas mulțumiți de munca efectuată. Deși la început mulți dintre ei au considerat conceperea posterul o distracție, spre finalizarea activității cîțiva elevi mi-au declarat că le-ar fi fost mai lesne să susțină două testări tradiționale. Recunosc, prima evaluare prin poster a fost dificilă și pentru mine, cel mai simplu fiindu-mi să conving copiii că este obiectivă, întrucît aleg singuri subiectul, participă activ la elaborarea lucrărilor, oferind colegilor rezultatul muncii lor. Schițele și textul în variantă de lucru, pe care le prezentau elevii, le racordam la criteriile de notare elaborate anterior. Îi îndemnam să găsească punctele-cheie, prioritățile, modalitățile optime de a relata istoria descoperirii. Am înțeles că procesul de revizuire contează foarte mult și implică sfaturi, îndrumări. De aceea, am insistat ca lucrările nereușite să fie revăzute și modificate, elevii avînd posibilitatea să-și corecteze greșelile, dezvoltîndu-și totodată și capacitatea de autoevaluare.

La aprecierea posterul am acordat importanță egală conținutului, reflecției și ținutei grafice, argumentînd fiecare notă. În calitate de evaluator eram dispusă să acord note mai mari (pentru străduință, efort), dar, avînd tabelul la îndemînă, am depășit această tentație.

Bineînțeles, elevilor le este mult mai ușor să scrie un eseu, un referat sau să susțină un test (ar rezuma informația la temă). Realizarea posterul însă contribuie la acumularea unui volum mare de informații într-un timp relativ scurt, la dezvoltarea gîndirii critice. Evaluarea prin poster o consider eficientă, deoarece procesul de elaborare a acestora presupune selectarea, structurarea, clasificarea datelor și, mai ales, formularea de idei, ceea ce te îndeamnă să afli mai multe, te provoacă la noi descoperiri în imensa lume a cunoașterii.

Confruntarea – procedeu de dezvoltare a gîndirii critice.

Aplicații pentru instruirea primară

Dezvoltarea gîndirii critice este un element important în educația elevilor la orice treaptă a instruirii, inclusiv la cea primară. Elevul capabil să gîndească critic va reuși să facă față provocărilor cognitive impuse de volumul enorm de informație și de ritmul sporit de uzare a acesteia, caracteristic epocii contemporane.

Dezvoltarea gîndirii critice presupune adoptarea unor metode de predare-învățare interactive, în cadrul cărora pot fi aplicate diverse procedee didactice. Ne vom referi în continuare la procedeu de confruntare care, deși cunoscut, capătă noi valențe formative în contextul dezvoltării gîndirii critice.

Dicționarul explicativ al limbii române oferă mai multe sensuri noțiunii de *a confrunta*, dintre care cel adecvat unei situații de învățare este: *a pune față în față obiecte, opere, fenomene etc., pentru a le verifica sau compara*. Propunem o interpretare didactică a acestui termen.

Într-o situație de predare-învățare pot fi confruntate conținuturi de învățare și sarcini didactice care implică operații reciproc inverse sau necesită evidențierea dependențelor dintre elementele comparate, a asemănărilor și diferențelor dintre ele. Procedeu de confruntare va fi eficient în cazurile în care tipurile de sarcini didactice tind a fi confundate de

către elevi, deosebindu-se, de obicei, printr-un semn mai puțin sesizabil. Confruntarea permite învățătorului să-și orienteze educabilii spre conștientizarea profundă a conținutului de învățare, să prevină unele lacune de comprehensiune, să sporească interesul cognitiv și atenția, să activeze procesul de gândire etc.

Vom exemplifica aplicarea procedurii confruntării în instruirea primară.

Matematica

Problemele simple de mărire a unui număr cu câteva unități admit diverse formulări:

- *Ana are 5 mere, iar Ion cu 4 mere mai mult. Câte mere are Ion?* (formulare directă);
- *Ana are 5 mere, cu 4 mai puțin decât Ion. Câte mere are Ion?* (formulare indirectă).

Ambele enunțuri implică aceeași rezolvare, prin adunare $5+4$. Formularea indirectă însă conține expresia comparativă “cu ... mai puțin”, care poate conduce elevii la alegerea eronată a operației de scădere.

Cele două formulări, aparent, sînt asemănătoare. De aceea, copiii deseori nu sesizează deosebirea și “ghicesc” operația de rezolvare, fără a conștientiza alegerea acesteia. Dacă “intuiesc” răspunsul corect, atunci există riscul formării unei asociații eronate. În cazul cînd răspunsul ghicit este greșit, imediat, fără a gândi, se propune răspunsul alternativ. În situația vizată există doar două posibilități de rezolvare și, dacă nu s-a adevărit una, înseamnă că se va opta pentru cealaltă. Motivul unui asemenea comportament rezidă în faptul că elevul nu simte necesitatea să conștientizeze esența condiției problemei.

Confuzia este predeterminată în cazul în care aceste două formulări nu alternează în sistemul de probleme. Copiii se confruntă doar cu formulări directe și asociază în mod automat expresia comparativă “cu... mai mult” operației de adunare, iar expresia “cu... mai puțin” operației de scădere. Astfel, rezolvarea devine mecanică, creîndu-se condiții ce pot duce la insucces.

Cum poate fi evitată o asemenea situație? O soluție metodologică optimă constă în utilizarea procedurii de confruntare în procesul predării-învățării tipurilor de probleme care tind a fi confundate. Abordarea critică a problemelor, analiza atentă a condițiilor, depistarea asemănărilor și deosebirilor facilitează alegerea conștientă a căii juste de rezolvare. Învățătorul va cere de fiecare dată o argumentare clară și deplină a rezolvării, evidențiind condiția care a determinat-o. Concomitent, este necesară analiza organizării schematice a datelor, ceea ce permite înțelegerea și dezvoltarea structurii logice a problemei și înlesnește argumentarea judecății rezolutive.

Folosind în procesul de predare-învățare procedura confruntării, elevii își formează două asociații generalizatoare, corespunzătoare unui tip de problemă, fiecare conținînd componente care îi îndeamnă să depisteze deosebirile. Procesul de formare a asociațiilor decurge lent,

deoarece elevul trebuie, în permanență, să selecteze, să gîndească și să țină seama de explicațiile pe care le face.

Ne vom referi la efectul confruntării sub aspect psihologic. După Șevariov, dacă în procesul activității sarcinile sînt stereotipice sau condiția lor include același element, iar conștientizarea elementului repetat nu este obligatorie pentru obținerea rezultatului corect, atunci nivelul de conștientizare a elementului repetat scade, adică elevul riscă să-și formeze o asociere generalizată eronată. Dacă cel puțin una din condițiile enumerate mai sus nu se respectă în procesul rezolutiv, atunci elevul este impus să-și argumenteze judecata, astfel asigurîndu-se conștientizarea rezolvării.

Desigur, învățătorul alege procedeul didactic în funcție de obiective, de conținutul de învățare, de potențialul real al clasei de elevi etc. Important este ca procedeul dat să favorizeze înțelegerea, să activeze gîndirea și să genereze o învățare activă, conștientă și creativă. Procedeul confruntării poate fi utilizat în cadrul instruirii matematice primare la studierea:

- problemelor de mărire/micșorare a unui număr cu câteva unități și a problemelor de mărire/micșorare a unui număr de câteva ori;
- problemelor de aflare a două numere necunoscute după suma și diferența acestora și a problemelor de aflare a două numere necunoscute după suma și raportul acestora;
- problemelor de aflare a unei părți dintr-un număr și a problemelor de aflare a unui număr după o parte a sa etc.

Manualul de matematică pentru cl. III, autori M. Singer, L. Ursu ș.a. [2], propune utilizarea acestui procedeu atît la lecțiile de predare-învățare a temelor noi cît și în cadrul exercițiilor de consolidare (vezi temele: *Dependența dintre componentele și rezultatul operației; Rezolvarea problemelor prin metoda figurativă; Împărțirea cu rest*).

Limba română

Vom exemplifica aplicarea procedurii confruntării la orele de limba română în cadrul studierii ortografiei. Familiarizarea cu normele ortografice reprezintă un proces complex, de lungă durată, determinat de faptul că particularitățile de vîrstă ale elevilor nu permit apelarea la teoria lingvistică. În asemenea condiții, predarea elementelor de ortografie poartă un caracter practic.

Să urmărim realizarea la clasă a obiectivului de scriere corectă a omofonelor “sau” și “s-au”. Procedeul confruntării presupune predarea-învățarea lor în cadrul aceleiași lecții, elevii luînd cunoștință de ortograme-perechi, dar nu de ortograme separate. Se confruntă două colonite, în care sînt scrise propoziții cu omofonele respective (vezi tabelul din pagina următoare).

Copiii vor analiza propozițiile din ambele colonite stabilind, mai întîi, asemănările, apoi deosebirile. Ei vor observa cum se scriu ortogramele în fiecare caz, apoi, dirijați de învățător, vor face o asociere generalizatoare și vor formula regula. Antrenînd scrierea acestor ortograme,

Lipsește cartea sau caietul?	Băieții s-au jucat pe malul lacului.
La tablă va trece Maria sau Ion?	Cîțiva copii s-au așezat pe o bancă.
Apa izvorului este limpede sau tulbure?	Ei s-au întîlnit în parc.

elevilor li se va solicita să concretizeze regula printr-o explicație (*Cuvîntul "sau" se scrie împreună în cazul în care poate fi înlocuit cu cuvîntul "ori". Cuvîntul "s-au" se scrie prin cratimă în cazul în care se află în vecinătatea unui cuvînt ce exprimă o acțiune*). Ulterior, elevii vor exersa scrierea acestor ortograme în propoziții, alterându-le și oferind de fiecare dată explicațiile de rigoare.

Procedeul confruntării poate fi utilizat și în cadrul studierii altor ortograme-perechi bazate pe omofonie, care se rostesc la fel, dar se scriu diferit, creînd, astfel, dificultăți sporite elevilor: *sa/s-a, la/l-a, neam/ne-am, cei/ce-i* etc.

Propunem în continuare cîteva exerciții structurate conform principiului confruntării:

1. Completați propozițiile cu *s-a* ori *sa*.

Ionela _____ întors acasă.

Dorin împreună cu mama _____ au plecat la bunici.

2. Citește. Pronunță cuvintele evidențiate. Observă cum sînt scrise.

Cristi și Marcela **s-au** oprit în poiană.

Plecăm la cinema **sau** la circ?

În cadrul lecțiilor de limba română se abordează și unele elemente de teorie a literaturii. Procedeul confruntării poate fi aplicat frecvent și la aceste ore, deoarece presupune stabilirea anumitor asemănări și deosebiri. De exemplu:

- determinarea speciilor literare;
- stabilirea stilurilor de texte;
- analiza personajelor din operele învățate;
- efectuarea exercițiilor ce țin de lexic (antonime, sinonime, omonime, paronime);
- explicarea cuvintelor cu sens propriu și figurat;
- analiza textului pentru stabilirea relațiilor dintre bine și rău, real și fantastic etc.;
- confruntarea textelor (I. Al. Brătescu-Voinești "Puiul" și E. Gîrleanu "Căprioara" etc.).

Propunem cîteva exemple:

1. Citește. Ce sens au aceste îmbinări (*direct sau figurat*)? Alcătuieste și scrie propoziții cu două dintre îmbinările propuse:

Mîini de aur	Tîmpul zboară	Vîntul șuieră
Vorbă blindă	Noaptea acoperă	Izvorul murmură

2. Formează îmbinări în care cuvintele evidențiate să aibă sens direct.

Științe

În cadrul lecțiilor de Științe copiii obțin cunoștințe ce țin de mediul ambiant, formîndu-le reprezentări reale despre relief, lumea vegetală și animală, despre diferite medii de viață, obiecte și fenomene din natura nevie; are loc perceperea estetică a naturii, cultivîndu-le astfel interesul și dragostea față de lumea înconjurătoare etc. Procedeul confruntării poate fi recomandat ca unul

dintre cele mai eficiente la asimilarea noțiunilor: natura vie/nevie; arbore/arbust; plantă/animal; la explicarea schimbărilor sezoniere (alternarea anotimpurilor etc.) sau a formelor de relief (deal/cîmpie/munte etc.); diversitatea plantelor (de pădure/de cîmpie/de apă etc.) și a animalelor (domestice/sălbatic; de pădure/de cîmpie/de apă etc.); diversitatea ecosistemelor.

Istorie

Procedeul confruntării poate fi utilizat cu succes și în cadrul lecțiilor de istorie, oferind elevilor posibilități de a analiza evenimentele prin determinarea asemănărilor și deosebirilor. Pe această cale se reușește o mai bună înțelegere a trecutului poporului nostru, o sistematizare mai eficientă a datelor și faptelor istorice. Acest procedeu poate fi aplicat în două moduri:

- confruntarea concomitentă, care presupune compararea pe orizontală a evenimentelor și fenomenelor asemănătoare, desfășurate în aceeași perioadă;
- confruntarea succesivă, care presupune o comparare a etapelor aceluiași eveniment, o analiză pe verticală în timp a evenimentelor.

La orele de istorie în ciclul primar respectivul procedeu poate fi utilizat în cadrul discuțiilor despre:

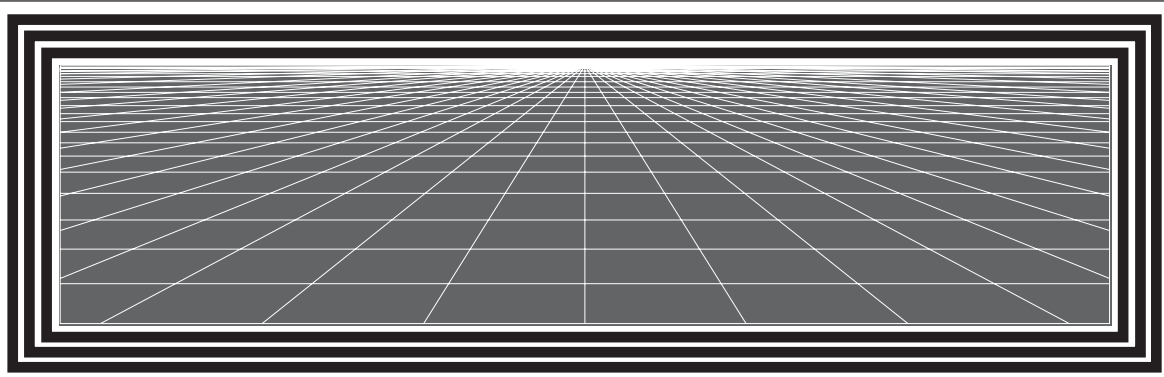
- domnitori (Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Dimitrie Cantemir etc.);
- oameni de vază ai neamului (Gh. Asachi, N. Iorga etc.);
- simbolurile istorice (stemă, drapel etc.);
- stilurile arhitecturale specifice etapei studiate (biserici, cetăți etc.).

Aplicarea procedurii confruntării în instruirea primară permite dezvoltarea la elevi a competențelor comunicative, a priceperii de a compara propriile idei cu alte puncte de vedere, îi învață să pună la îndoială, să-și formeze o atitudine etc. Astfel, prin dezvoltarea gîndirii critice profesorul contribuie la educarea personalității și a unui comportament cognitiv-verbal eficient.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Temple, Ch. ș.a. *Inițiere în metodologia LSDGC//* Supliment al revistei "Didactica Pro...", nr. 1, 2001.
2. Singer, M.; Ursu, L., *Matematica*, cl. III, Chișinău, 2003.
3. Șerdean, I., *Didactica limbii și literaturii române în învățămîntul primar*; București, 2002.
4. Morei, E., *Științele naturii în clasele primare I-IV*, Chișinău, 1991.

Liliana CÎRLAN,
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"



DICȚIONAR

Educația pentru mass-media și comunicare



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Educația pentru mass-media și comunicare constituie un conținut pedagogic specific care răspunde la problematica lumii contemporane definită de UNESCO într-un context social global, cu angajarea unor soluții de tip *inter, pluri și trans-disciplinar* (vezi și *educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru tehnologie și progres; educația pentru democrație, educația ecologică* etc.) – vezi George Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988).

Termenul *mass-media*, consacrat la nivel internațional, desemnează totalitatea mijloacelor de informare în masă, aflate în ultimele decenii, într-un proces de dezvoltare continuă în plan tehnologic și social (*presă, radio, televiziune, video; calculator* – cu toate aplicațiile acestuia).

În plan pedagogic, *comunicarea prin mass-media* are ca obiectiv general optimizarea efectelor formative necesare pentru stimularea dezvoltării personalității elevilor, studenților etc. În esență, este vorba despre integrarea acestor noi mijloace de informare, tot mai perfecționate tehnologic, în structura de proiectare și realizare a comunicării pedagogice.

Comunicarea pedagogică (în educație, instruire, învățământ) reprezintă dimensiunea mesajului pedagogic, proiectat și transmis de profesor pentru a fi receptat și valorificat de elev (*educat*). *Educația prin/*

pentru mass-media este o parte a *educației pentru comunicare*, o resursă tehnologică și socială necesară pentru perfecționarea continuă a acesteia.

Educația pentru comunicare presupune valorificarea funcțiilor generale ale limbajului – a) *expresivă* (de manifestare afectivă); b) *conativă* (de acțiune asupra destinatarului); c) *fatică* (de stabilire a unui contact cu destinatarul); d) *metalingvistică* (de “reglare a propriului discurs”); e) *poetică* (de valorificare a stilului); f) *referențială* (de transmitere a unei informații specifice) – vezi R.Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Edition de Minuit, Paris, 1981).

Valorificarea acestor funcții generale ale limbajului, care au un caracter obiectiv, angajează următoarele “axiome ale comunicării” (lansate de “școala comunicării de la Palo Alto”): 1) *relația* dezvoltată în cadrul comunicării înglobează *conținutul* comunicării; 2) *forma* comunicării este *sintetică (digitală)* sau *analitică* (implicând “o infinitate continuă de valori”); 3) *schimburile* implicate în comunicare sînt simetrice sau complementare; 4) *efectul* comunicării depinde de conținutul anterior al comunicării; 5) *actul* comunicării este ireversibil; 6) *comportamentul comunicațional* presupune procese de ajustare și acomodare în raport de partener; 7) *tranzacția* în comunicare depinde de calitatea secvențelor proiectate și de voința actorilor sau a interlocutorilor (vezi Tatiana Callo, *Educația comunicării verbale*, Grupul Editorial Litera, Chișinău, 2003, p.36-37).

În domeniul *educației/instruirii*, axiomele comunicării sînt angajate prin intermediul următoarelor funcții cu caracter general: a) *elaborarea* mesajului pedagogic la nivelul unui proiect *curricular* (centrarea pe *obiective* și pe corespondența acestora cu *conținuturile* – *metodologia* – *evaluarea* – *activității*); b) *optimizarea* mesajului pedagogic la nivelul corelației *informare* – *formare* (orientată pozitiv prin ponderea acordată gîndirii în raport cu memoria și motivației interne în raport cu

cea externă); c) *realizarea* mesajului la nivelul repertoriului comun (profesor – elev), construit de profesor în plan cognitiv, afectiv și motivațional; d) *valorificarea* mesajului pedagogic, receptat și interiorizat de elev, la nivelul dirijării eficiente a învățării (prin strategii adoptate în raport de specificul materiei și al clasei de elevi); e) *perfecționarea permanentă* a mesajului pedagogic la nivelul circuitelor de conexiune inversă construite de profesor, dar și de elev.

O problemă aparte o constituie contextul propriu educației/instruirii care generează dificultăți specifice determinate de: a) asimetria “actorilor comunicării; b) evoluția foarte rapidă a situațiilor care apar, în mod obiectiv și subiectiv, la nivelul clasei de elevi. De aceea este necesară respectarea unor *principii* care vizează: 1) claritatea mesajului; 2) corelația profesor-elev; 3) valorificarea motivației clasei și a fiecărui elev în parte (vezi *La Communication, Etat des savoirs*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 1998).

Modelul comunicării pedagogice poate fi definitivat prin valorificarea unor elemente specifice altor “*modele*” consacrate în practica socială, argumentate teoretic în literatura de specialitate (idem, vezi, pag.65-78). În consecință, comunicarea pedagogică poate fi concepută ca un *model de tip*:

a) *pozitivist* (proiectat în contextul anilor 1950) – accent pe corelația dintre *emițător* și *receptor*, realizată din perspectiva teoriei informației și a retroacțiunii, în formule cibernetice și standardizate (pentru rezolvarea de probleme), dar și creative (pentru rezolvarea de situații-problemă);

b) *sistemic* (anii 1950-1970) – accent pe “interacțiunea actorilor” educației, pe “jocul reciproc”, dar și pe tehnicile specifice care permit valorificarea relațiilor informale de grup, regulilor tranzacționale, “producției colective a unui grup care lucrează sub conducerea unui lider” etc.;

c) *constructivist* (după anii 1970-1980) – accent pe cadrul situațional, pe “sinteza diferitelor semnificații care apar în traversarea contextului”, pe “mizele identitare” apărute la nivelul intersecției dintre *proiectul curricular* (cu o bază stabilă în *obiective* și *conținuturi-ancoră* și o zonă flexibilă, generatoare de alternative, prin *metodologie* și *evaluare*) și *contextul educației/instruirii* (vezi *spațiul, timpul, stilul* – pedagogic etc.).

Educația pentru comunicare va reflecta trăsăturile specifice modelului pedagogic adoptat care tinde spre o abordare: a) *sistemică*; b) *interacțională*; c) *situațională* (raportarea și adaptarea la context); d) *deschisă* (spre transformări interne și externe) – idem, vezi p.132-133.

Corelația *profesor – elev* (clasă de elevi), ca variantă a relației *emițător – receptor*, implică acțiuni speciale de: a) *codare* (prin operații de decizie referitoare la sensul și natura mesajului pedagogic); b) *transmitere* (prin operații de selectare a resurselor metodologice ale comunicării cu scop informativ-formativ); c) *control* (prin operații de valorificare a contextului intern și extern și de elaborare a repertoriului comun); d) *recepție* (acțiune prin operații de ascultare interactivă); e) *decodare* (prin operații de interiorizare a mesajului, realizate de elev); f) *conexiune inversă* (prin operații de *retroacțiune* realizate de profesor, dar și de elev, pentru perfecționarea continuă a procesului de elaborare, transmitere și valorificare a mesajului pedagogic).

În raport de context, vom identifica un *tip de mesaj pedagogic*: a) *construit* de profesor (după un cod original); b) *transmis* de profesor (după un cod-standard); c) *interpretat* de profesor (pentru elevi care decodează mesajul în mod eficient și original); d) *reconstruit* de profesor (pe diferite circuite de conexiune inversă).

În raport de natura mesajului și de cadrul situațional, *comunicarea pedagogică* va îmbina dimensiunea *verbală* a mesajului cu cea *nonverbală*.

Perfecționarea educației pentru comunicare implică valorificarea resurselor tehnologice și sociale ale *mass-mediei* la nivelul tuturor activităților organizate școlar (*instruirea formală*) și extrașcolar (*instruirea nonformală*), dar și la nivelul influențelor multiple, extrem de diversificate și de contradictorii, exercitate și preluate în termeni de instruire *informală*. Problema este dezbătută în literatura de specialitate, de ultimă generație, care evidențiază relația specială dintre “informare și comunicare”, resursă a unor experimente pedagogice de anvergură (vezi *pedagogia audiovizualului, televiziunea școlară, dispozitivele didactice bazate pe tehnici video, învățământul la distanță, analiza tranzacțională, programarea neurolingvistică* etc.) – vezi G. et J.Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Nathan, Paris, 1997, p.142-151; Ana Arhip, Ludmila Papuc, *Noile educații. Imperative ale lumii contemporane*, Universitatea Pedagogică “Ion Creangă”, Chișinău, 1996, p.105-111).

În perspectiva societății bazate pe cunoaștere, “generalizarea informaticii și a tehnologiilor *multimedia* determină regândirea învățământului și a activității de învățare” la nivelul unei adevărate “*revoluții pedagogice și culturale*” (G. et J.Pastiaux, 1997, p.145), “la care participă nu numai profesorii, ci întreaga societate prin formele sale de educație nonformală, informală și formală” (Ana Arhip, Ludmila Papuc, p.111).

The present issue of this journal is dedicated to mass media and communication problems. Due to the changes occurred in the Moldovan Society during the last decade, it is possible to state that the influence of the intermedium is more and more intense. The nowadays school, which is placed in this sociocultural context, is visibly competed by this intermedium which wields a significant impact on the learners.

The **QUO VADIS?** rubric opens with the column on „The mass media impact on Youth’s education” by Vlad Pohilă, who, on the basis of a mini-straw vote research, proposes some pertinent reflections vis-a-vis the role of Media and the priorities of the informational flow in the process of building a Young Generation.

„Mass Media in the Republic of Moldova – attitudes and observations” straw vote – is trying to emphasize the relationship between mass-media and education, offering opinions, points of view regarding the role of the written press and of the audio-visual in the developing process of the Young Generation as well as their impact on the society as a whole. People interviewed were journalists, teachers and students.

„Efficient conditions for writing a school periodical” is the title of the column written by Constantin Cojocar, who has distinguished some key- inherent elements for a successful school periodical. Tatiana Socolov insists on the participative communication catalyst’s effect in the process of mobilizing and fortifying the community. More about this in her column ”The participative and developmental change”. Gheorghe Rudic, the author of „The first *E-learning* course for School Managers” shares with us the experience of a distance learning course for school managers, that has been organized in our country. Here, we can find more information about a concrete course „Management in Education”, which is part of a project implemented with the contribution of some foreign partners.

The **EX CATHEDRA** rubric hosts the „Communication: among correctness and appropriateness” column by Inga Druță, who shares her views on the linguistic expression value and its efficiency in the communication act. „Communication Barriers” by Angela Potîng, offers an analysis of the barriers in communication and ways of over passing and preventing them. In the column „The praxiologic demarche on the homework assignment” by Teodora Hubenco, one can find a mini-research on the rationale and equilibrium of the homework assignment.

The **PONDEROSA VOX** rubric hosts the „Communication in the didactic-educational context” column, by Luminița Iacob (Iași), who proposes a pertinent analysis of

the communication models as well as their psychopedagogical implications.

This issue of our journal launches a new rubric, entitled **EDUCATIONAL SCIENCES. RESEARCHE**. It hosts an interesting column on „Projecting the didactical strategies for the Foreign Languages teaching-learning process” by Ibrahim Atoum. It presents a model of applying the didactical strategies for the teaching-learning process of the English Language.

The **EDUCATOR’S RUBRIC** includes Emil Stan’s (Ploiești) column entitled „About Punishment and its efficiency” which views this controversial approach on the use of punishment in school.

In the **EDUCATION FOR DEMOCRACY** rubric, Constantin Tănase comes with the „Democracy and the Independent Press” column, the main points discussed in it are the public opinion and the promotion of the democratic values through Mass Media. The author emphasizes the difficult mission the press has in promoting the democratic values and in building a free modern society.

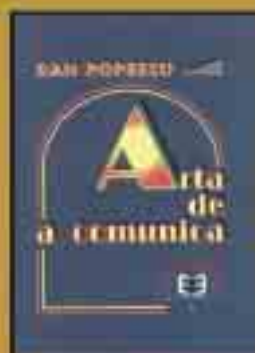
Aglaida Bolboceanu, enters the **EDUCATION FOR TOLERANCE** rubric, with the „Institutionalized Souls” column, which raises awareness vis-a-vis the problems of the institutionalized children (children from boarding schools), the number of which is bigger and bigger in our country.

In the **GENDER EDUCATION** rubric we can find the column „Gender Stereotypes in the mass media” by Loretta Handrabura, who pleads for the gender equality as well as for the out stepping of the existent stereotypes in the Moldovan written press.

In the **READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING** rubric you can find four columns: „Projecting a critical thinking session” by Olga Cosovan, column which presents some useful techniques for developing skills on analysing the information; the „Formulating questions for critical thinking” column by Maria Eliza Dulamă (Cluj-Napoca) is also present in this rubrics, in the author’s opinion, interrogation is an essential element for critical thinking development; „Knowledge in History – assessing it by using posters” by Aurica Amarii, who proposes an efficient model for assessing the students’ knowledge; “Confrontation – a procedure in the critical thinking developmental process” by Liliana Cîrlan, who shares some experiences from teaching the elementary grade pupils.

In the traditional **DICTIONARY** rubric, Sorin Cristea (București) explains more about the *education for mass media and communication*, focusing on the formative effects of this education in the personality’s development.

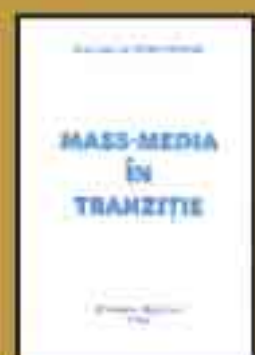
Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rînduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.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



Dan POPESCU, *Arta de a comunica*, Editura Economică, București, 1998 - 287 p.

A ști de ce și cum să te exprimi, a ști să pui o întrebare, să ascuți, să formulezi și să reformulezi un gând, să te transpui în locul interlocutorului constituie aspecte ce aparțin domeniului comunicării. În acest context, orice specialist, indiferent de sfera activității sale, trebuie să poată comunica eficient, lucru ce presupune a fi învățat, cu răbdare și perseverență, până în mici detalii. Or, fapt constat, în cele din urmă, totul este și înseamnă *comunicare*.

Pentru fiecare dintre noi comunicarea reprezintă un element important ce ne condiționează reușita, într-un mediu din ce în ce mai concurențial. Modul în care ne prezentăm, vorbim, finalmente, *comunicăm*, reflectă modul nostru de a fi. Iată motivația autorului în încercarea de a releva, amplu și bine argumentat, caracteristicile esențiale ale *artei de a comunica*, oferindu-ne potențiale răspunsuri la problemele vieții cotidiene.



Petru PÂNZARU, *Mass-media în tranziție*, Editura Fundația Rompres, București, 1996 - 130 p.

Obiectul studiului îl constituie analiza mijloacelor de comunicare, relevarea modalităților și funcțiilor acestora pe plan internațional și național. Autorul examinează mass-media din câteva puncte de vedere:

- ca element al sistemului social, respectiv, al realității sociale; ca *instituție* specifică sau *serviciu public*, reunind o pluralitate de funcții politice, economice, ideologice, culturale;
- ca *mediator* între evenimente și populație, ca producător de imagini, stări de spirit, climate psihosociale, curente de opinie publică și, prin acestea, ca factor de influențare-orientare-schimbare a comportamentelor individuale și colective. Astfel, mijloacele de comunicare în masă au un caracter ambivalent: ele constituie "mijloace neutre de *informare* și puternice mijloace de *influențare* a tuturor domeniilor vieții sociale";
- ca instrument al grupurilor de interese politice, diplomatice etc.

Libertatea de exprimare, ca ideal și principiu al societății democratice, accentuează autorul, este inseparabilă de fenomenul mass-media, rolul acestora în procesul globalizării și formării unui spațiu informațional mondial fiind esențial.



Laurențiu ȘOITU, Daniela GÂRLEANU, Daniela LUPUȘORU, LĂCRĂMIOARA LUPAȘCU, CONȚIU ȘOITU, *Comunicare și educație*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996 - 206 p.

Din sumarul acestui volum, semnat de un colectiv de autori, cunoscuți specialiști în domeniu, vom desprinde câteva titluri sugestive, care denotă tematica abordată: componentele unei pedagogii a comunicării, formarea formatorilor pentru comunicare, obiectivele comunicării educaționale, noua hartă a educației (formal, nonformal, informal), mass-media și asistența psihopedagogică.

Pe lângă aspectele teoretice, autorii prezintă diverse programe, proiecte, cercetări proprii și experiențe confirmate de practica pedagogică internațională, ceea ce-i conferă lucrării un pronunțat aspect aplicativ, iar anexele (tabele, chestionare, exemple de sarcini și tipuri de exerciții) o fac deosebit de utilă pentru profesori, formatori și elevi, amintindu-ne de puterea cuvântului, reliefată atât de convingător de C. Noica: "Un cuvânt bine gândit poate reeduca lumea".

Integrate în procesul de învățământ, mass-media pot fi considerate adevărate instrumente în mîna cadrelor didactice, relația educației cu aceste mijloace moderne de comunicare fiind un câștig pentru generațiile în creștere.



COMUNICARE

ȘI

MASS-MEDIA

Revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* figurează în lista catalog a publicațiilor din Republica Moldova pe anul 2004, cu indicele 31546 – la toate oficiile I. S. Poșta Moldovei și cu indicele 31706 – la I. S. Moldpresa.

Abonamente:

6 luni – 33 lei.

Abonamentele pot fi contractate și la sediul redacției.

Prețul unui abonament cu ridicare la sediul redacției – 30 lei.