

**VALER POPA ȘI MARIANA RUSU (COORD.), ÎNDRUMĂTOR CU
LECTII PRACTICE PENTRU UTILIZAREA UNUI ABECEDAR
MODERN, EDITURA GRINTA, CLUJ-NAPOCA**

**VALER POPA AND MARIANA RUSU (COORD.), A TUTORIAL
WITH PRACTICAL LESSONS FOR UTILIZING A MODERN
ABECEDARIUM, GRINTA, CLUJ-NAPOCA**

Adrian Opre*

Străbatem o perioadă vizibil marcată de transformări rapide și profunde. Prin urmare, suntem cu toții constrânși să ne adaptăm prompt și eficient unui mediu ale cărui caracteristici definitorii sunt schimbarea și explozia informațională. Copiii de astăzi, în particular elevilor din clasele primare, creșterea, dezvoltarea, dar mai ales achiziția deprinderilor intelectuale de bază le sunt sever afectate. În fapt, toate aceste schimbări le solicită maximal resursele. Pe de altă parte, este bine știut faptul că eficiența oricărui program de învățământ depinde sensibil de măsura în care acesta reușește să își adapteze oferta de informație și volumul sarcinilor (din clasă și pentru acasă) la capacitățile de receptare, prelucrare și stocare a informațiilor pe care elevii le dețin. *De dorit este ca între investițiile de efort mental și de timp, pe de o parte, și rezultatele/performața elevilor, pe de altă parte, să existe o relație liniară ascendentă.* Ori de câte ori constatăm abateri de la această liniaritate ne confruntăm în fapt cu fenomene de suprasolicitare/suprasarcină sau subsolicitare/subutilizare a potențialului intelectual deținut de elevi. Consecințele se pot deduce imediat atât din calitatea produselor cât și din efectele negative pe care aceste inadvertențe le produc asupra dezvoltării personalității elevilor.

Într-un studiu, relativ recent², având ca public țintă elevii din ciclul primar ai câtorva școli clujene, au fost supuse analizei diferitele *forme ale supraîncărcării școlare*, evaluându-se riguros și două dintre consecințele negative ale acestora. Cercetarea în cauză s-a realizat în urma a numeroase sesizări din partea părinților cu privire la dificultățile de adaptare școlară întâmpinate de copiii lor. Trebuie să remarcăm că supraîncărcarea școlară a devenit, în ultimele decenii, o preocupare constantă atât a practicienilor (învățători, institutori, profesori) cât și a unor grupuri de cercetare focalizate asupra psihopedagogiei actului educațional. Relativ la această chestiune, specialiștii susțin că de o atenție deosebită, din partea tuturor actorilor implicați în educație, trebuie să se bucure primele clase ale ciclului primar și, respectiv, ultimele clase de liceu. Acestea, sunt de părere experții în educație, constituie cele mai dificile etape școlare. Analiza, dar mai cu seamă evaluarea supraîncărcării școlare în condiții de manipulare experimentală impune, în prealabil, o corectă operaționalizare. Astfel, în primul rând, trebuie remarcat că

* prof. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca; e-mail:
adrianopre@psychology.ro

sintagma circumscrie mai multe forme de suprasolicitare, fiecare având efecte specifice asupra performanței școlare:

- suprasolicitarea în raport cu vârsta (Rezultatele studiului invocă de noi relevă faptul că, pentru clasele primare, matematica și citirea sunt cele mai solicitante discipline);
- supraîncărcarea programei (Pentru ciclul primar, cercetarea locală a demonstrat necesitatea reducerii programei cu circa 40% la disciplinele matematică și citire). În plus, și în mod paradoxal, această formă de supraîncărcare se poate concretiza și prin excesul de zel al unor dascăli ce adaugă sarcini școlare celor din manuale;
- excesul de ore alocate oficial pentru parcurgerea programei în raport cu cele ce reies din normele psihologice privind igiena mintală (Normele Ministerului Sănătății, Buletin Oficial 111/1975).

Indiferent de forma pe care o ia supraîncărcarea, studiile de specialitate din domeniu au demonstrat că aceasta constituie unul dintre principalii factori ce pot conduce la eșecul școlar. De altfel, analize sistematice realizate în cadrul unor studii longitudinale au dovedit faptul că supraîncărcarea școlară poate determina o largă diversitate de consecințe negative. Acestea se pot întinde de la insuccesul și/sau abandonul școlar până la obsesia competițională - conduită disfuncțională care se manifestă la elevii cărora le sunt induse (sau își autoinduc) aspirații foarte înalte. În plus, aceste suprasolicitări pot determina o serie de efecte cu impact pe termen scurt (tulburări atenționale, oboseală, dezinteres, absenteism, agitație psihomotorie, agresivitate, tulburări de adaptare etc.) sau pe termen lung (dezvoltări dizarmonice ale personalității, atitudini și conduite antisociale etc.) (Pallas, 1992).

Cel puțin la fel de prejudiciantă, precum efectele menționate mai sus, considerăm că este o altă consecință importantă a supraîncărcării și anume utilizarea inadecvată sau insuficientă a potențialului intelectual al elevilor. În mod paradoxal, aceasta survine atunci când elevii se confruntă cu sarcini foarte complexe. În aceste situații, elevului i se reclamă efort sporit și importante sacrificii de timp. Consecințele ei imediate rezidă în apariția oboselii, distorsionarea percepției asupra propriilor resurse și competențe și, în cele din urmă, în scăderea performanței școlare sub nivelul celei ce corespunde potențialului real al elevului. Altfel spus, odată cu sporirea supraîncărcării se diminuează ponderea pe care o au factorii intelectuali în determinarea performanței școlare, ceea ce înseamnă că inteligența elevului devine un factor determinant secundar. În asemenea condiții, rezultatele școlare sunt mai degrabă expresia rezistenței la efort a elevului decât a competenței intelectuale a acestuia (Bivolaru și colab., 1997). Prin urmare, atât dascălii cât și elevii sunt constrânși să recurgă la o serie de compromisuri. Astfel, învățătorii sunt nevoiți să reducă numărul de ore pentru fixare și asociere pentru că, altfel, nu vor acoperi întreaga programă; acest lucru însă conduce la scăderea calității predării și a evaluării. Pe de altă parte, elevii, trebuind să asimileze un volum mare de cunoștințe, sunt nevoiți să recurgă la o prelucrare superficială a informației primite, suficientă doar pentru a face față sarcinilor școlare curente. Această strategie nu le poate însă garanta achiziții robuste și pe termen lung.

Diverse sondaje demonstrează că majoritatea actorilor implicați în educația tinerei generații sunt conștienți de aceste consecințe ale supraîncărcării. Din păcate

Însă, numărul celor ce iau atitudine și își propun să implementeze strategii de reducere a impactului nefast al acestora este extrem de mic. Printre acești puțini, dar îndrăzneți reformatori, ne face plăcere să susținem că se află și autorii acestui *Îndrumător* (Mariana Rusu, Rodica Bude, Simona Podar, Cornel Bude, Liviu Jișa). Strădaniile, perseverența și mai ales reușitele acestui colectiv sunt demne de toată prețuirea noastră. Ei sunt un grup de dascăli care au avut curajul, dar și forța de a prelua și testa cu succes o alternativă educațională pe care le-a propus-o doamna Mariana Rusu, institutor la Liceul Teoretic „Gheorghe Șincai” din Cluj-Napoca. În urmă cu patru ani, Mariana Rusu a reușit să obțină aprobarea MEC pentru a lansa în comunitatea școlară din România o strategie didactică inovatoare - „Alternativa 2 pași”, încorporată într-un *Abecedar* modern însoțit de *Caietul auxiliar* (al elevului). Bazându-se pe o îndelungă și de foarte bună calitate formare inițială și continuă, pe experiența sa de dascăl, mentor metodist, dar și formator național coroborate cu rezultatele cercetărilor proprii transpuse în publicații științifice și/sau didactice, domnia sa descoperă și pune în practică o soluție care să preîntâmpine multe dintre dificultățile cu care se confruntă școlarul clasei întâi. Putem spune că prin acest *Abecedar*, Mariana Rusu ne oferă o alternativă instrucțională mult mai viabilă decât cea tradițională. Esența noii paradigme rezidă în reorganizarea secvențelor de achiziție a deprinderii de citit-scris în primul semestru. Mai precis, „Alternativa 2 pași” propune o devansare a achiziției cititului în raport cu cea a scrisului pe parcursul primului semestru la clasa întâi. Metoda este o soluție eficientă pentru a reduce supraîncărcarea ce ar rezulta din parcurgerea simultană a celor două procese extrem de complexe, situație în care ar fi solicitate maximal resursele micului școlar. În fapt, separarea lor reduce numărul structurilor și proceselor cognitive activate la un moment dat sporind, implicit economia de resurse. Iată de ce, pentru anumite secvențe formative noua strategie ne permite chiar să sporim numărul sarcinilor/exemplelor și, implicit al orelor destinate fixării și asocierii cunoștințelor fără ca acest lucru să conducă la suprasolicitarea elevului debutant.

Îndrumătorul (rezultat al muncii colective) este piesa ce completează perfect primele două suporturi didactice și se constituie într-un ghid foarte util pentru toate acele cadre didactice care au decis sau vor decide să utilizeze *Abecedarul* doamnei Rusu împreună cu *Caietul* aferent. Cele trei lucrări (*Abecedarul*, *Caietul elevului* și *Îndrumătorul*) sunt în primul rând expresia unei îndelungi experiențe profesionale. Ele reprezintă opera unei persoane receptive și meticuloase care și-a testat și confirmat fără echivoc, în cei aproape 30 de ani de muncă la catedră, competențele unui foarte bun practician.

Din nefericire, în ultimele decenii asistăm la o exacerbare a demagogiei pedagogice. Astăzi, poate mai evident decât oricând, suntem sufocați de avalanșa operelor unor „experți” fără expertiză care ne vorbesc cu multă emfază despre bunele practici pedagogice. În plus, tot ei ne oferă demonstrativ strategii de intervenție corectivă sau de optimizare pe care nu le-au folosit nici măcar o singură dată. Contrastând evident cu aceștia, doamna Mariana Rusu, căreia i se adaugă un colectiv valoros, ne întâmpină cu strategii instrucționale inovatoare de o utilitate practică incontestabilă. Demne de remarcat și apreciat sunt propensiunea spre nou și spiritul avangardist al autoarei, grație cărora a biruit piedicile insidioase ale rezistenței la schimbare. Domnia sa a reușit să depășească, în chip admirabil, condiția modestă a acelor dascăli care, orbiți de autosuficiență și autoflatare, își

etalează demonstrativ îndelungata experiență didactică (din păcate, fără consecințe formatoare) pe care o consideră suficientă pentru a-și impune autoritatea în domeniu.

La o analiză atentă și avizată a „Alternativei 2 pași” și, implicit, a *Abecedarului* prin care este promovată, descoperim două lucruri. Pe de o parte, transpare aici expertiza practică a unui dascăl de vocație, iar, pe de altă parte, o bună cunoaștere (inductiv, deductiv și experiențial dobândită) de către autoarea a celor mai recente teorii privind achiziția citit-scrisului. Remarcăm în acest sens cunoștințele autoarei cu privire la mecanismele cognitive subsidiare proceselor complexe de achiziție a citit-scrisului coroborate cu strategiile (uneori trucurile) prin care aceste procese sunt favorizate sau potențate. Și pentru a fi cât mai concreți, reliefăm aici câteva dintre acestea:

- circumspecția în stabilirea volumului și structurii secvențelor formative, astfel încât să se asigure gradarea optimă a efortului intelectual depus de elevi; această strategie consonează cu tezele moderne ale psihologiei cognitive privind capacitățile limitate de procesare informațională și, respectiv, cu cele ce susțin specificitatea acestor resurse;
- valorificarea în practica educațională a cunoștințelor privind relația cogniție-emoție-performanță; un exemplu grăitor în acest sens îl constituie fețele vesele/triste ce însoțesc activitățile din caietul elevului și prin care autoarea își propune să evalueze impactul dispoziției afective asupra performanțelor cognitive și motrice ale elevilor;
- antrenarea componentei ludice în secvențele formative și valorizarea superioară a rolului său educativ. Spre exemplu, jocul „Silaba căzută” îndeplinește o dublă funcție. Pe de o parte, previne asocierile mecanice între silabele învecinate din cadrul diferitelor cuvinte, iar, pe de altă parte, contribuie la dezvoltarea și fluentizarea graduală a câmpului perceptual de citire;
- în proiectarea strategiei „Alternativei 2 pași” și, implicit, în elaborarea *Abecedarului*, doamna Mariana Rusu ține seama de două aspecte cheie. În primul rând, de particularitățile societății contemporane care conferă copilului, de foarte timpuriu, un mediu bogat instrumentalizat în care literele (izolate sau reunite în cuvinte) îl întâmpină la tot pasul (pe copertile cărților de colorat, în afișele și reclamele omniprezente, în spoturile publicitare etc.); toate aceste experiențe oferind copilului șansa unei familiarizări (cel puțin perceptuale) timpurii cu o largă varietate de grafeme, ceea ce va reduce mai târziu timpul și efortul depus la achiziția conștientă a deprinderii de a citi. În al doilea rând, Mariana Rusu, speculează abil particularitățile cognitive și afectiv-motivaționale ale elevilor din clasa întâi. Conștientă de importanța lor, autoarea propune strategii formative în care intercondiționarea lor este valorificată superior.

Toate acestea stau mărturie faptului că doamna Mariana Rusu a intuit perfect *complexitatea proceselor de achiziție și dezvoltare a citirii și a scrierii*, precum și necesitatea elaborării unei strategii optimizate de însușire a lor de către elevii clasei întâi. În fapt, această complexitate este probată de majoritatea cercetărilor recente care au recurs la *analize multinivelare - comportamentale, cognitive și neurobiologice - asupra citit-scrisului*.

Conform acestor studii, ale căror rezultate au fost reunite prin demersuri metaanalitice, există mai mulți factori implicați în achiziția celor două procese complexe: traiectoriile de dezvoltare, axele de dezvoltare, perioadele critice, maturarea, mecanismele învățării, dezvoltarea structurilor (cerebrale) asociative terțiare, inteligența emoțională etc. Modalitatea și măsura în care acești factori intervin în susținerea celor două procese sunt la rândul lor sensibil dependente de o serie de alte variabile interne sau externe care operează izolat sau prin asociere. Mai mult, dincolo de elementele comune care concură la dezvoltarea acestor două limbaje (citit și scris), s-au identificat o serie de diferențe esențiale. În primul rând, trebuie renunțat la ideea conform căreia scrierea reprezintă imaginea în oglindă a cititului. Mai precis, în ciuda convingerii larg împărtășite care pretinde că „creierul scrierii” (sistemele cerebrale ce susțin actul scrierii) se dezvoltă din cel al citirii, datele experimentale obținute prin cercetările derulate în „Deceniul creierului” (1990-2000) infirmă categoric această ipoteză. Mai precis, acestea au evidențiat faptul că organizarea în „creierul citirii” nu este reprodusă în „creierul scrierii”. Mai mult, deși se dezvoltă din toate celelalte sisteme ce susțin limbajele preliminar dezvoltate (auditiv, oral, vizual), „creierul scrierii”, spre deosebire de acestea, este susținut în mod unic și de sisteme nonlingvistice. Însăși durata de achiziție a limbajului scris este sensibil mai mare decât a tuturor celorlalte limbaje. În plus, scrierea depinde de calitatea achiziției acestora pe care se și bazează, realizând la momentul dezvoltării sale numeroase legături între ele. Dacă ne-am referi doar la cele două deprinderi intelectuale care fac obiectul *Abecedarului* (citit-scrisul), putem identifica mult mai multe diferențe care justifică necesitatea unei sincronizări în educarea lor formală. Menționăm aici câteva dintre aceste diferențe însoțite de scurte analize, așa cum rezultă dintr-o monografie valoroasă aparținând profesorilor Virginia Berninger și Todd Richard de la University of Washington, Seattle, USA:

- sistemele senzoriale implicate; spre deosebire de citire care este susținută de doar trei sisteme senzoriale (auditiv, vizual și vestibular), scrierea antrenează suplimentar alte două simțuri (chinestezic, cel proprioceptiv);
- funcțiile executive; ambele limbaje presupun implicarea funcțiilor executive (mecanisme de control realizate de către lobul prefrontal), doar că scrierea antrenează în mai mare măsură aceste funcții. Mai precis, procesele de control care răspund de extragerea sensului unui text (citirea) solicită în mai mică măsură funcția executivă în comparație cu procesele implicate în generarea și rafinarea unui text până în momentul în care el este considerat un produs final (scrierea) (Berninger și Todd, 2002);
- mecanismele atenționale; scrierea este puternic dependentă de sistemul atențional executiv și motor care conlucrează pentru a realiza un produs finit în mediul extern; în schimb, citirea este dependentă de măsura și calitatea conlucrării dintre mecanismele atenționale și sistemele ce procesează informația receptată de lobul posterior-vizual care provine din mediul extern;
- complexitatea scrierii; din punctul de vedere al complexității, procesul de extragere a sensului unui text pe durata citirii diferă de cel al elaborării textului în scopul scrierii. Pentru un începător, sarcina de citire presupune decodarea cuvintelor scrise și transpunerea lor în vorbire urmată de activarea limbajului oral necesar comprehensiunii ideilor purtate de text. În schimb, pentru elevul ce abia începe să scrie, sarcina actului scrierii constă în

generarea ideilor secundată de comunicarea ei prin antrenarea a trei limbaje: auditiv, oral și scris. Altfel spus, compunerea textului scris implică cu mult mai mult decât o simplă decodare reversibilă a limbajului scris. Citirea orală (cu voce tare) joacă un rol important în etapele preliminare de achiziție a citirii. Odată ce s-a realizat trecerea la citirea în gând, lectura sonoră nu mai este necesară, deși fonologia continuă să joace un rol important în dezvoltarea și consolidarea deprinderii de a citi. Prin contrast, transcrierea grafo-motorie va rămâne pentru totdeauna o componentă necesară a sistemului de scriere. Aceasta constituie o mărturie suplimentară a faptului că înțelegerea în actul citirii și, respectiv, construcția scrisului nu reprezintă două procese în oglindă.

Toate aceste particularități neurocognitive sunt deosebit de importante pentru achiziția citit-scrisului. Pe de altă parte, nu trebuie neglijat faptul că aceste aspecte neuronale, deși sunt absolut necesare, nu sunt și suficiente pentru a dezvolta cele două sisteme neurofuncționale ale citirii și scrierii. Mai precis, sunt necesare o serie de interacțiuni ale copilului cu mediul (experiențe instructionale) care au menirea de a relaționa și activa aceste circuite astfel încât ele să devină funcționale.

Spre exemplu, în dezvoltarea unui sistem funcțional al citirii, „cititorul începător” beneficiază mai timpuriu (înainte de vârsta școlarității) și mai mult decât „scriitorul începător” de pe urma a două experiențe: una implicită și cealaltă explicită. Experiențele implicite constau în expuneri repetate la cuvintele tipărite ce se regăsesc pe cărțile pentru copii, reviste, ziare sau diverse afișe. În ciuda faptului că sensul acestor cuvinte nu poate fi decodat de către copii, informația despre particularitățile fizice ale literelor și cuvintelor este totuși reprezentată în registrul unei memorii inconștiente (memoria implicită). Mai târziu, în clasa întâi, în momentul predării explicite a acestor cuvinte de către dascăl, elevul va putea beneficia substanțial de pe urma unor asemenea experiențe reținute neintenționat încă din etapa preșcolară. Prezența acestor cunoștințe păstrate inconștient, în memoria implicită, vor spori substanțial atât câmpul de citire cât și fluența perceptuală a lecturii. Efectul este sporit considerabil și de experiențele explicite care pot lua diferite forme. Spre exemplu, ori de câte ori un copil urmărește, cu atenție un adult ce îi citește dintr-o carte de povești el poate sesiza conștient legătura ce există între forma vizuală a cuvintelor (elementele lor grafice) și particularitățile lor sonore (ce rezultă din verbalizările adultului). În urma unor experiențe repetate de acest gen, creierul copilului poate realiza faptul că anumite structuri grafice au forme particulare de pronunțare, iar aceste corespondențe între grafeme și foneme vor fi reprezentate în registrul memoriei sale explicite (conștiente a copilului). Ambele tipuri de experiențe formative vor contribui substanțial la scurtarea și optimizarea perioadei de achiziție a actului citirii.

Scrierea, în schimb, beneficiază în mai mică măsură de aceste două tipuri de experiențe. Acest lucru se datorează particularităților experiențelor preșcolare care favorizează într-o mai mică măsură scrierea. Aceasta va beneficia în primul rând de pe urma experiențelor explicite care, de regulă, se evidențiază abia începând cu grupa pregătitoare și în mod deosebit în primul an de școală. În plus, limbajul scris, datorită complexității și dependenței sale de dezvoltarea prealabilă a celorlalte limbaje, se va matura ceva mai târziu decât citirea.

Am menționat aici, în chip ilustrativ, doar câteva dintre aspectele ce diferențiază cele două deprinderi intelectuale (citat-scrisul) și, implicit, procesele

complexe de achiziție a lor. Toate datele invocate aici se constituie în tot atâtea argumente ce pledează și susțin necesitatea unei devansări temporale, în favoarea cititului, atunci când ne propunem o strategie de achiziție și funcționare optimă a amândurora. În concluzie, putem spune că, prin finețea cu care surprinde aceste diferențe, prin organizarea și gradarea atentă a complexității secvențelor formative, dar și prin calitatea metodelor didactice încorporate, „Alternativa 2 pași” satisface superior cerințele unei asemenea strategii. Pentru reușita lor, autorii merită respectul și prețuirea comunității didactice.

Bibliografie

- Berninger, V., Todd, L.R. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Amsterdam: Academic Press.
- Bivolaru, A., Lemeni, G., Mih, V. (1997). Aspecte si consecințe ale supraîncărcării școlare. *Creier, Cognitie, Comportament*, 1 (3), 291-310.
- Pallas, G. (1992). *Transforming the curriculum for students risk*. Berkley: University of California Press.