

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

**Materialele conferinței
științifice naționale
cu participare internațională
ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR:
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

29-30 SEPTEMBRIE 2020

VOLUMUL III

Științe Socio-umanistice

și

Didactica Științelor Socio-umanistice

CHIȘINĂU 2020

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, **președinte**, profesor universitar interimar, doctor, rector UST

Igor ȘAROV, Ministru al Educației, Culturii și Cercetării

Mitrofan CIOBAN, academician, UST

Anton FICAI, profesor, doctor habil. inginer, Universitatea Politehnică din București, România

Radu CONSTANTINESCU, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Vasile BERINDE, profesor universitar, doctor, Universitatea de Nord din Baia Mare, România

Norbert PIKULA, doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia

Joanna M. ŁUKASIK, doctor habilitat, profesor universitar, Colegiul Ignatianum din Cracow, Polonia

Yaroslav BIHUN, profesor universitar, doctor habilitat, Ucraina

Natalia GHETMANENCO, doctor, conferențiar universitar, Praga, Cehia

Liubomir CHIRIAC, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Victoria COJOCARU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Maria NEDEALCOV, membru corespondent al AȘM, doctor habilitat, profesor universitar, IEG

Mihail POPA, profesor universitar, doctor habilitat, IMI „Vladimir Andrunachievici”

Comitetul organizatoric:

Lora MOȘANU-ȘUPAC, **președinte**, conferențiar universitar, doctor, prorector AȘ și RI, UST

Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, secretar științific UST

Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan UST

Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Viorica ANDRIȚCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat, director ȘD „Științe ale Educației”, UST

Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, director Tipografie UST

Tatiana VEVERIȚA, șef Centru Tehnologii Informaționale, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", conferință științifică națională cu participare internațională (2020 ; Chișinău). Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", 29-30 septembrie 2020 : [în vol.] / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Lora Moșanu-Șupac (președinte) [et al.]. – Chișinău : UST, 2020 – . – ISBN 978-9975-76-311-0

Vol. 3 : Științe Socio-umanistice și Didactica Științelor Socio-umanistice. – 2020. – 228 p. : fig. color, tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet., Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., engl., fr., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-314-1.

082:378=00

Î-59

CUPRINS

ȘTIINȚE SOCIO-UMANISTICE	5
CIORBA-LAȘCU Tatiana. Particularitățile textului literar: tipologie și structură.....	6
LEBEDIUC Adela. Din terminologia pomicolă în graiurile moldovenești ale limbii române .	11
LUPAȘCU Lidia. Relevanțe semiotice ale comunicării.....	15
SERDEȘNIUC Cristian. Specificul poeziei vierene pentru copii. Placheta de versuri „Alarma”	21
STRATAN Natalia. Tendințe actuale în lexicografie	26
STRĂJESCU Natalia. <i>Leția de literatură</i> de Lucreția Bârlădeanu – o lecție de umanitate....	30
TABURCEANU Polina. Constantin Negruzzi și François Rabelais	33
ПРОКОПИЙ Люба. «Словотворчество» в рассказах Татьяны Толстой	40
DIDACTICA ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANISTICE.....	49
ADAM Irina. La démarche textuelle réflexive dans l’enseignement et l’apprentissage du FLE.....	50
BURDUJAN Radu. Practical guidelines to the planning of a listening lesson based on task-based learning approach.....	55
BUREA Svetlana. Aspecte psihopedagogice ale implementării învățării mixte.....	61
ZDRAGUS Vera. Le multimedia comme potentiel interculturel dans l’apprentissage du FLE.....	66
ГЕРЛОВАН Ольга. Организация читательского труда учащегося как условие «понимания читаемого»	71
ТАБУРЧАНУ Полина. К вопросу изучения комедии «Ревизор» Н.В. Гоголя в школах Республики Молдовы (Н.В. Гоголь и И.Л. Караджале)	76
EDUCAȚIA ÎN FAȚA NOILOR PROBLEME SOCIALE	85
AMARFII-RAILEAN Nelli. Managementul consolidării competențelor antreprenoriale și digitale	86
ANDRASCIUC Vasilica. Eficientizarea colaborării dintre grădiniță și familie prin parteneriatul educațional	93

ANTIP Crina -Ramona. Platforme și aplicații moderne de predare a disciplinei <i>limba și literatura română</i>	97
ANTOCI Diana. Value orientation versus behavior at adolescents and young people.....	102
BARBAROȘ Claudia. Munca intelectuală – o premisă a dezvoltării competenței de cercetare la elevi.....	113
BOROZAN Maia. Configurația universitară a cercetării pedagogice.....	120
CALEACHINA Olga. Cadrul referențial al conceptului de management al evaluării rezultatelor școlare	126
COROTCHIIH-GODOROJA Ecaterina, TROFAILA Lidia. Mecanisme de dirijare a succesului prin înaintarea și respectarea scopurilor.....	131
CREȚU Vasile. Comitetele școlare în școlile primare și secundare din Basarabia interbelică...	137
CUJBĂ Vadim, SÎRBU Rodica, GHERLAC Adriana. Tehnici de elaborare și organizare a traseului turistic „O călătorie spre podul Eiffel”	143
LAȘCU Lilia. Aspecte metodologice ale formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți.....	148
LEBEDIUC Adela. Denominarea: procese și rezultate.....	153
LUNGU Viorelia. Anticiparea competențelor	158
MAISTRU Rodica. Globalizarea și identitatea socială în contextul contemporaneității ...	166
MÎSLIȚCHI Valentina. Considerații privind conceptul de tehnologie didactică	175
ONICA Dorina. Metode interactive de educație muzeală <i>prin și pentru</i> patrimoniu cultural.....	184
SAVA Panfil, ȚENU Silvia, ROTARU Aliona. Metodologia dezvoltării și evaluării calităților fizice a elevilor din clasele primare prin intermediul testelor motrice	193
STAMATI Maria. Jocul popular – valoare spirituală a neamului.....	198
ȚAPU Grigore. Tatăl simbolic versus tatăl social.....	203
ȚIFRAC Maria. Aspecte privind eficiența și remediile comunicării	209
TROFAILA Lidia. Inteligența emoțională și implicarea ei în activitățile de succes.....	214
ȚURCAN-BALȚAT Lilia, GÎNCU Natalia. Impactul parteneriatului familie-școală în educația pentru toleranță a elevilor mici	220
ȚUREA-BANDALAC Diana. Generația Z - provocări și oportunități in societatea postmodernă	225

ȘTIINȚE SOCIO-UMANISTICE

PARTICULARITĂȚILE TEXTULUI LITERAR: TIPOLOGIE ȘI STRUCTURĂ

Tatiana CIORBA-LAȘCU

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Rezumat. Articolul tratează problematica definirii textului, îndeosebi a textului literar, particularitățile și structura lui. Totodată, în articol sunt prezentate diferite abordări teoretice ale textului și diverse clasificări propuse de lingviști.

Cuvinte-cheie: text, gen, secvență, liric, epic, dramatic, coerență, coeziune.

Abstract. The article deals with problems of defining the text, namely the literary text, its peculiarities and structure. In the same time there are presented different text approaches and various classifications made by linguists.

Key-words: text, genre, sequence, lyrical, dramatic, coherence, cohesion.

Definițiile textului sunt într-un număr impresionant și se axează pe principalele caracteristici ce au devenit ele însele concepte de referință în științele limbajului, de exemplu, celebra formulă derrideană *Il n'y a pas de hors-texte*. Cea mai importantă dintre toate însă, se pare, a rămas problema „granițelor” (limitelor) textului. Textul ca produs semiotic se caracterizează, din punct de vedere sintactic – prin coeziune, din punct de vedere semantic – prin coerență, din punct de vedere pragmatic – ca sens în acțiune [13]. Pentru Julia Kristeva, textele sunt întotdeauna „gravide” de sensuri și, deoarece textul ia ființă și este perceput numai ca intertext, despre text ca unitate autonomă nici nu poate fi vorba. Iar pentru postmoderniști, „textul este înaintare, adaos la adaos, nu are început și sfârșit. Textul înaintează dinspre mine și înspre mine, eu sunt un punct de continuitate în text” [7].

Pentru a examina problematica textului și, ulterior, cea a textului literar, este important să se țină cont și de perspectiva tipologiei textuale. Teoreticienii și practicienii, care abordează problematica tipologiei textelor, se înscriu într-un curent clasificatoriu, care a crezut posibilă stabilirea unor mari categorii, relativ stabile, de texte. Primele tipologii de texte s-au dezvoltat în spațiul abordărilor structuraliste. Aceste clasificări au avut un impact considerabil asupra dezvoltării poeziei și a semioticii, a cercetărilor asupra argumentării și explicației, asupra dialogului și a conversației [8].

Astfel, putem menționa tipologiile lingvistice propuse de către E. Werlich, R. De Beaugrande, W. Dressler, B. Combette et alii. E. Werlich identifică cinci mari tipuri de text: *narațiunea, descrierea, expunerea, argumentația și instrucția* [1, p.39-43]. În această ordine de idei, J.-M. Adam elaborează o teorie a secvențelor și distinge *secvențe narative, descriptive, explicative, argumentative și dialogale* [2].

Tipologia secvențelor propusă de savantul francez a fost acceptată de către un număr impunător de cercetători și aplicată frecvent, pentru că respectă criteriul omogeneității și este foarte funcțională [8].

Există mai multe cauze care fac dificilă clasificarea textelor: multitudinea criteriilor tipologice; incapacitatea tipologiilor de a reflecta diversitatea textelor atestate, ceea ce are drept consecință multiplicarea excesivă a tipurilor de texte; inexistența unei omogeneități intratextuale în favoarea unei dominante textuale, fapt ce se explică prin caracterul politipologic al textelor. În didactică au fost vehiculate următoarele clasificări în funcție de criteriile adoptate. Această clasificare este reprezentată în figura 1.

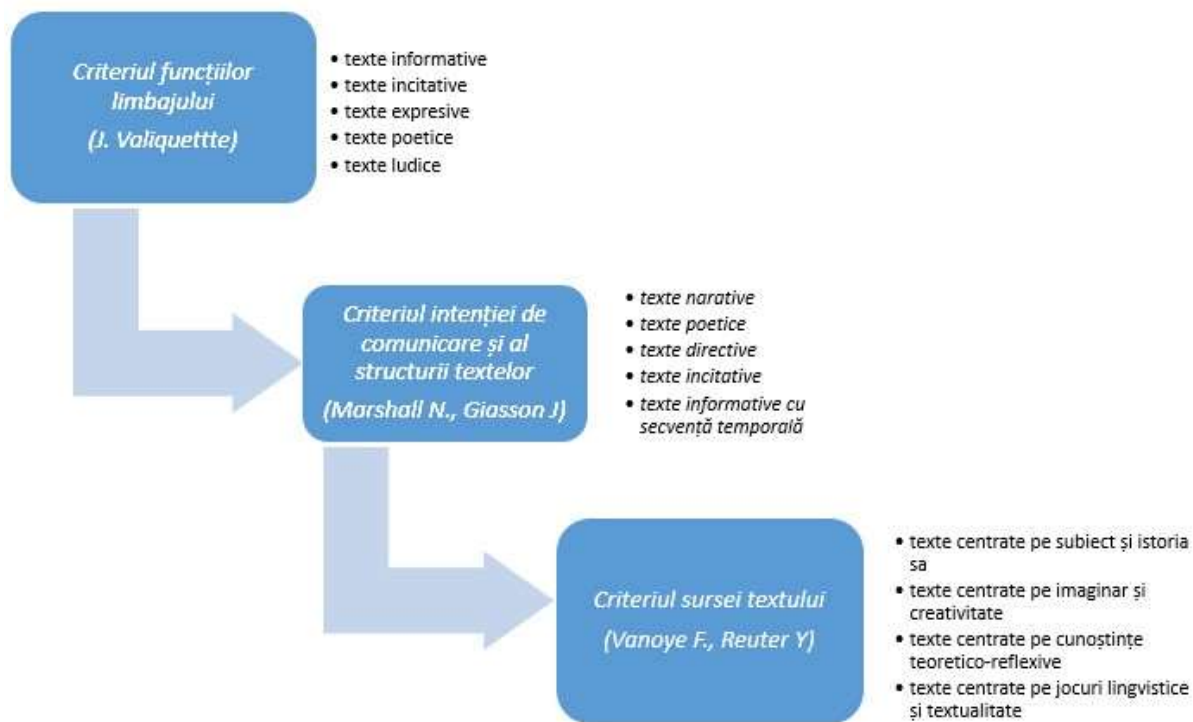


Figura 1. Clasificarea textelor în funcție de criterii

P. Cornea identifică texte *referențiale* (informative, științifice, în care referentul este realitatea convențională și în care se folosește un limbaj denotativ), *autoreferențiale* (textele poetice, în primul rând, care sunt preponderent narcisice și nu trimit la exterioritate și sunt bazate pe metabole), *pseudo- și transreferențiale* (magice, religioase, dar și textele literare, în care referentul este o construcție imaginară și se folosește un limbaj conotativ și simbolic) [8].

O categorie aparte de texte este constituită din textele literare, mai precis din textele literaturii. Textul literar este un caz particular de utilizare a limbajului în comunicare.

Definirea textului literar și/sau perceperea unui text ca fiind literar depind de modul în care este concepută literatura. Definirea literaturii din perspectivă estetică presupune asocierea dintre ideea de text și cea de frumos, de unde rezultă termenul *literatură frumoasă*, sau dintre cuvânt și artă, de unde rezultă termenul și noțiunea de *artă a*

cuvântului sau artă al cărei material este limba. În ambele cazuri, sensul noțiunii de literatură este asociat cu cel de text literar sau de operă literară.

Se conturează astfel o accepțiune „purificată” a literaturii, care nu mai admite în sfera ei decât o categorie relativ restrânsă de texte special create în scop artistic și care prezintă trăsături specifice, ce le deosebesc de toate celelalte texte. G. Genette (1994) le numește texte cu literaritate constitutivă. Textul literar se izolează acum, fapt ce permite să fie considerat în sine, ca o entitate autonomă, care nu are alt rol decât acela de a fi literatură. Textul încetează să mai fie privit ca actualizare a unui mesaj într-un proces intersubiectiv de transmitere de informație. El se instituie ca obiect autonom, autotelic și auto-suficient, nu se reprezintă decât pe sine (este autoreflexiv), nu transmite informație de la o sursă emitentă, ci produce informație dacă este accesat de către un cititor [14].

Abordat ca operă estetică, textul literar are următoarele caracteristici redate în Fig.2:

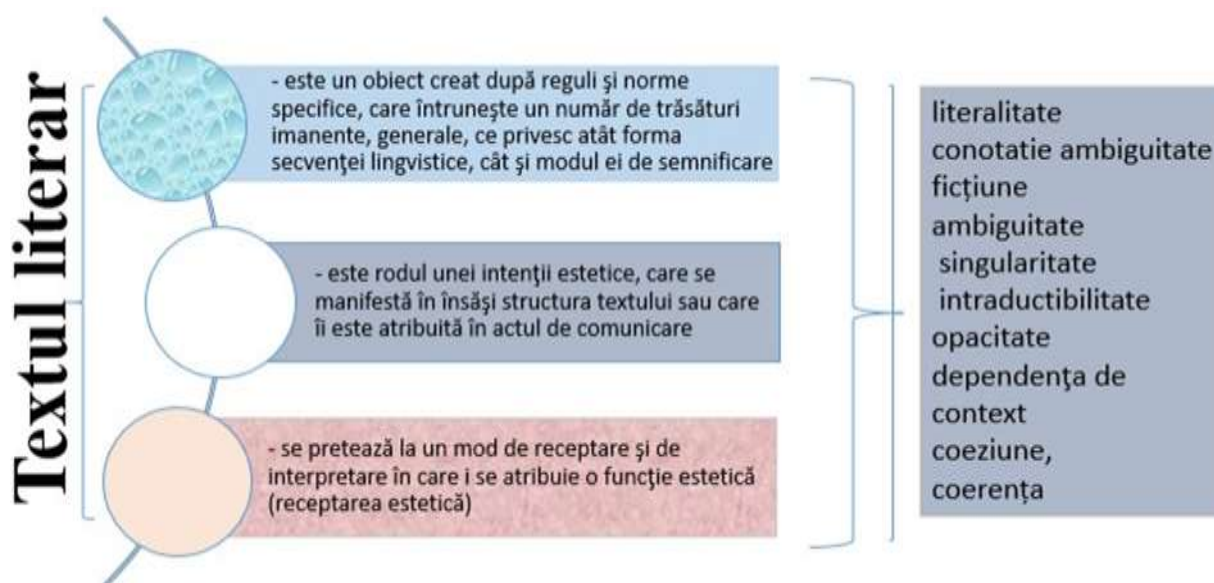


Figura 2. Caracteristicile textului literar

Multe dintre definițiile textului literar (i. e. operei literare) includ ca trăsătură fundamentală modul în care este selectat, utilizat, transformat, organizat limbajul în forma expresiei lingvistice. Este vorba, așadar, de trăsături imanente, care definesc un tip de text prin elementele și prin modul în care este construit. Sunt puse în discuție criteriile lingvistice după care se identifică un text ca fiind literar, prin diferență față de textele non-literare.

Textul literar se diferențiază de textele non-artistice prin referentul ficțional autonom în raport cu realitatea obiectivă, prin degrevarea limbajului de scopurile pragmatice, substituite de finalități estetice, prin constituirea nivelurilor multiple de semnificare și a contextului comunicațional care presupune cooperare între actanții comunicării artistice, „conducând spiritul de la aspectul cognitiv, rațional, la cel al reprezentării, al sensibilizării [...], cultivând ambiguitatea și antrenarea receptorului într-o participare la problematizarea situațiilor prezentate” [10].

P. Ricoeur (1995) oscilează între text și termenul (tradițional în estetică) de operă, cel din urmă incluzând și ideea de producție, adică de acțiune de impunere a unei forme materiei, și ideea de funcție. În felul acesta, opera este caracterizată, mai întâi, ca secvență mai lungă decât fraza, care suscită o problemă nouă de comprehensiune, referitoare la totalitatea finită și închisă pe care o constituie opera ca atare. Esența textului literar trebuie căutată mai întâi la nivelul semantic, mai precis, în modul în care opera este (se lasă) înțeleasă, i se conferă un sens în procesul creației, respectiv, și, mai ales, în procesul receptării.

Opera este, în primul rând, text, un text care se caracterizează, din punctul de vedere al receptării, prin aceea că pretinde un mod special de comprehensiune.

Am putea spune că opera literară înseamnă mai mult decât textul. Sarcinile de înțelegere a textului, chiar independente ca sens de dispoziția individuală a cititorului, devin acte de lectură prin transferul diferitelor modele de lectură ale textului. Virtualitatea operei literare reiese din natura sa dinamică și, ca revers, este pre-condiție pentru efectele pe care opera le reclamă dinainte [6].

Textul literar nu este decompozabil semantic, sensul lui nu este reductibil la suma sensurilor părților care îl compun. Din categoria textelor literare fac parte opere literare aparținând *genului liric, epic sau dramatic* ilustrate de figura 3.

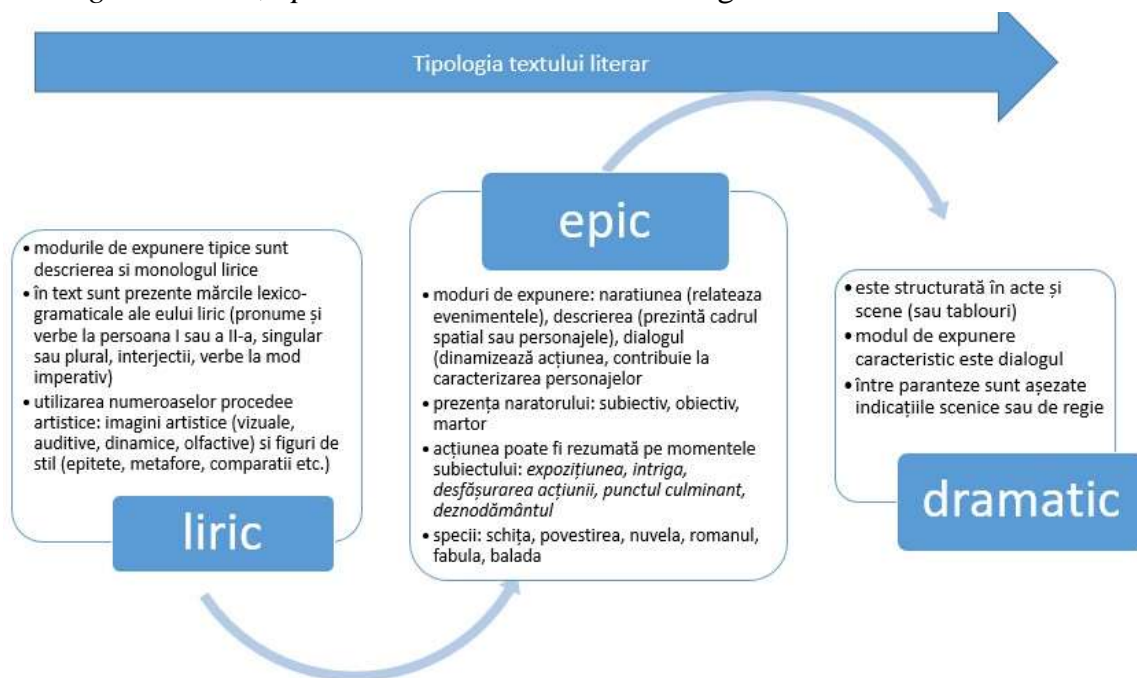


Figura 3. Tipologia și caracteristicile textului literar

Opera lirică este opera literară în care autorul își exprimă gândurile și sentimentele în mod direct, utilizând numeroase procedee artistice (imagini artistice și figuri de stil).

Opera epică este opera literară în care mesajul este transmis în mod indirect, prin intermediul personajelor, naratorului și a acțiunii [3].

Speciile genului epic sunt: *nuvela, schița, basmul, romanul, fabula*

Opera dramatică este opera care a fost scrisă cu scopul de a fi interpretată pe scenă. Preocuparea pentru identificarea tipurilor (genurilor) specifice de texte literare nu se limitează la invariantele verbale, adică la modelele de organizare a formei fonetice și lexicale în secvențe cu o sintaxă și o semantică proprii. Trăsături comune mai multor texte au fost identificate și la alte nivele constitutive. Aceste trăsături sunt interpretate azi drept reguli generative sau ca modele de organizare a discursului.

Referindu-se numai la formele verbale ale textualității, R-A. De Beaugrande și W.U. Dressler au definit textul ca pe o „întîmplare comunicațională care satisface următoarele criterii interdependente: de coeziune și de coerență. Acestea două sunt pe larg analizate de către lingvistica textuală ce are ca obiect de studiu felul în care frazele formează un text.

Bibliografie

1. Adam J.-M. Quels types de textes? In: Le français dans le monde. Paris: Hachette/Larousse, 1985. n° 192.
2. Adam J.-M. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan Université, 2001. 290 p.
3. Bal M. Naratologie: Introducere în teoria naratiilor. Toronto: Universitatea din Toronto Press, 2009.
4. Beaugrande R-A, Dressler W.U. Introduction to text linguistics. Londres: Longman, 1981. capitolul I. apud. Dominique, Maingueneau. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris: Éditions Seuil, 2009.
5. Bidu-Vranceanu A., Calarasu C., Ionescu-Ruxandoiu L. Dicționar de științe ale limbii. Editura Nemira, 2005. ISBN: 973-569-762-9.
6. Costea O. Aspecte ale receptării textului literar în școală. București, 2006.
7. Gherasim A., Cara N. Teoria textului. Antologie. CEP USM, 2008.
8. Guțu S. Textul și actualizatorii lecturii lui multiple în limba franceză contemporană. 621.06 –Teoria Textului; Analiza Discursului; Stilistică (limba franceză), teza de doctor in filologie. Chișinău, 2016, C.Z.U.: 811.133.1'255.4(043.3).
9. Marshall N., Giasson J. In: Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.
10. Pârvu B. Dicționar de genetică literară. 973-611-340-X, 2005.
11. Valiquette J. Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1979.
12. Vanoye F., Reuter Y. In: Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.
13. Ungureanu E. Intertext și hypertext: Studiu semiotico-lingvistic. CZU.:811.135.1:004.55(043.2). Chișinău, 2017.
14. https://archive.org/details/Alina_PamfilLimba_Si_Literatura_Romana_In_Gimnai

DIN TERMINOLOGIA POMICOLĂ ÎN GRAIURILE MOLDOVENEȘTI ALE LIMBII ROMÂNE

Adela LEBEDIUC

Catedra Limba și literatura română, UST

Rezumat. Pentru noțiunea „pom fructifer rotund cu nuci tari” din dialectele moldovenești s-au înregistrat termenii: *nuc*, *nucari*. Pentru noțiunea „pom fructifer care face cireșe” în dialectele moldovenești au fost atestați următorii termeni: *cireș*, *pom de cireșe*, *copac de cireșe*. Pentru numele cireșului din spațiul daco-roman, a fost atestat un singur termen: *cireș*, care formează o zonă de circulație compactă. În Basarabia, pe lângă acesta, au fost atestați termeni compuși: *copac de cireș*. Pentru desemnarea „copacului cu flori alb-verzui, din al cărui fructe se face gem” pe întreg spațiul românesc, a fost atestat termenul de *prun* de origine latină. În dialectul moldovenesc, termenul *prune* are o frecvență scăzută.

Cuvinte cheie: aria, termen, nuc, vișin, cireș, prun.

Summary. For the notion "round fruit tree with hard nuts" in the Moldovan dialects the terms were registered: walnut, walnut tree. For the notion "fruit tree that makes cherries" in the Moldovan dialects the following terms were attested: cherry, cherry, cherry tree. For the name of the cherry tree in the daco-roman space, only one term was attested: cherry, which forms a compact circulation area. In Bessarabia, in addition to it, compound terms were attested: cherry tree. For the designation of the "tree with white-green flowers, from whose fruit jam is made" on the entire Romanian space, the term of Latin origin plum was attested. In Moldovan, the term plum has a low frequency.

Keywords: aria, term, walnut, sour cherry, cherry, plum.

Termeni pentru *nuc*

Pentru noțiunea „pom fructifer cu fructe rotunde cu coaja tare” în graiurile moldovenești s-au înregistrat termenii: *nuc*, *nucari*, *pom de nuc*, *copac de nuc*.

Nuc < lat. *nux*, *nūcis* „pomul care face nuci”, în limbile europene se referă la numele fructului (it. *noce*, prov. *notz*, fr. *noix*, cat. *nou*, sp. *nuez*, port. *noz*). În limba română, inclusiv și la alte nume de arbori (*măr*, *păr*, *prun* etc.), masculinul a fost asimilat pentru arbore, iar femininul pentru fruct. Uneori, *nuc* este considerat derivat regresiv din *nucă* [4, p. 701].

Termenul *nuc*, care formează o arie lexicală compactă pe teritoriul Basarabiei, este general răspândit pe întreg spațiul dacoromân.

Nucar (pct. 47; *nucărⁱ* - pct. 35, 51, 54 – 56, 58, 61 – 64, 69, 70, 74, 79 – 82, 86, 96 – 99, 101, 105, 120, 171), derivat de la *nuc* + suf. *-ar*, similar altor nume de pomi (merar, prunar, prășadar etc.), formează o arie lexicală compactă pe teritoriul Basarabiei, fiind atestat și în regiunea Nikolaev (pct. 34) și Kirovograd (pct. 229, 231, 232).

Pom de nuc (*pom di nuc* – pct. 25, 26, 33, 36, 53, 59; *pom di nūcî* – pct. 31, 48, 210, 235; *pom di nuĉ* – pct. 75, 205), similar dinumirilor pentru alți pomi fructiferi, acest termen compus s-a format din lexemul general *pom* (< lat. *pomus*) și denumirea fructului *nuc* (< lat. *nux*, *nūcis*).

Copac de nuc (*copác di nuc* – pct. 65, 83, 106, 111, 118, din nord – estul Basarabiei și pct. 194, 200, 224; *copác di nuĉ* – pct. 90, 92, 113, 146, 194, 228; *copác di nuš* – pct. 136, 190, 202; *copác di nūcî*), format din termenul *copac* (< alb. *kopač*) și *nuc*, de origine latină.

Denumiri pentru vișin

Pentru noțiunea „pomul roditor care face vișine” în graiurile moldovenești au fost atestați termenii următori: *vișin*, *vișinar*, *cireș pom de vișin*, *copac de vișin*.

Vișin, pl. *vișini*, derivat regresiv de la cuvântul *vișină*, este considerat de cele mai dese ori de origine slavă (*višnia*) [2, p. 459] sau că ar fi fost împrumutat din turcă (*vişne*) prin intermediul slavei (bg., rus. *višnja*).

Termenul *vișin* este general răspândit pe întreg teritoriul dacoromân. În Basarabia au fost înregistrate următoarele variante fonetice: *ișin* – pct. 1- 4; *ișîn* – pct. 12 – 19, în nordul Bucovinei, *zișîn* – cu o frecvență sporită pe întreg teritoriul cercetat, *gișîn* – pct. 14, 22, 23, 195, 209, *yîșin* – pct. 145, 153, 217, 219, 222, *yîșîn* – pct. 203, 206, 211, 214, 218, *vișin* – pct. 104, 124, 154, 212, *zișîn*, *gișîn* – pct. 93, 100, 135, 149, 157, 164, 168, 171, 176, 183, 104, 196, 198.

Vișinari (*zișînârⁱ* – pct. 35, 51, 54, 56, 63, 67, 69, 74, 79, 81, 96, 98, 99, 105, 120, 231; *zișînârⁱ* – pct. 34, 80, 101), derivat de la *vișin* + suf. *-ari*, formează o arie compactă în nord – estul Basarabiei fiind atestat și în regiunea Kirovograd, Nikoleav.

Vișinel, format de la *vișin* + suf. dim. *-el*, se referă la „vișinul sălbatic”, care are fructele mai mici, pentru a nu se confunda cu pomul cultivat.

Cireș, prin asocierea fructelor, termenul, în unele localități din regiunea Ismail (pct. 216, 220), a fost înregistrat pentru „vișin”.

Pe teritoriul Basarabiei au fost atestați și termeni compuși: *pom de vișine* (*pom di vișinⁱ* – pct. 24; *pom di zișîn* – pct. 31, 33, 39, 53, 59, 187; *pom di zișînî* – pct. 36, 46; *pom di zișinî* – pct. 165; *pom di gișînî* – pct. 26, 202, 229;), *copac de vișine* (*copác di zișînⁱ* – pct. 58, 65, 70, 123, 132, 175; *copác di zișînî* – pct. 83; *copác di zișîn* – pct. 88, 97, 106, 136).

Denumiri pentru cireș

Pentru denumirea pomului care face cireșe (*Serasus avium*) în spațiul dacoromân a fost atestat un singur termen: *cireș*, ce formează o arie de circulație compactă. Pe teritoriul Basarabiei pe lângă acesta au fost atestați și termeni compuși: *pom de cireșe*, *copac de cireșe*.

Termenul *cireș* provine din latina vulgară *ceresius* (< lat. cl. *cerasius*). Al. Ciorănescu nu exclude faptul că *cireș*, s. m., ar putea fi un derivat regresiv de la *cireașă*, s. f., < lat. *cerësia*, forma vulgară de la *cerasea* [3, p. 20], ce s-a păstrat și în alte limbi europene (it. *ciliegia*, prov. *cereiza*, fr. *cerise*, sp. *cereza*, port. *cereja*, alb. *kjërshi*).

Variantele fonetice: *șirêș* - varianta cea mai răspândită; *cirêș*, atestat în nordul Bucovinei (pct. 9, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 22) și în regiunea Ismail (pct. 209, 212, 221); *sirêș* (pct. 32, 39, 42, 187), *céreș* (pct. 13, 19, 21), *cériș* (pct. 204, 215), *curêș* (pct. 214, 217, 218, 222).

Cireșar (*sireșârⁱ* – pct. 51, 55, 81, 91, 96, *sereșârⁱ* – pct. 63, 69, 74, *sirișârⁱ* – pct. 63), format prin derivare de la *cireș* + suf. *-ar*, e caracteristic localităților din nord – estul țării.

Denumiri pentru păr

Pentru noțiunea *păr* au fost înregistrați doi termeni care formează arii compacte: *păr*, *prăsad*.

Temenul *păr* (mr., megl. *per*), de origine latină (< lat. *pīrus*, moștenit în it. *pero*, fr. *poirier*), e unicul termen atestat pe întreg spațiul dacoromân, cu excepția Basarabiei.

Pe teritoriul cercetat (aria ALRR. Bas.) s-au fixat termenii următori: *prăsad*, *prăsădar*, *copac de prăsade*, *pom de prăsade*, *pom de pere*.

Prăsad (*prasád*, *prisád*), termen de origine bulgară (< bg. *prisad* „specie de păr cu fructe mari, altoite”), a apărut în graiurile moldovenești mai târziu și prin extensiune semantică, astăzi denumește toate speciile de păr cultivat. Iar termenul de origine lat. *păr* și-a restrâns sfera semantică fiind întrebuițat doar pentru „părul sălbatic, nealtoit” (ALRR. Bas., vol. VI, h. 494).

Prăsădar (*presădăr*ⁱ – pct. 4 -7; *prasadăr*ⁱ – pct. 51, 231, 233), derivat de la *prăsad* + suf. – *ar*, prin analogie cu alți termeni ce denumesc pomii fructiferi (merar, nucar, aguțar) și e specific localităților din raionul Soroca (pct. 47, 51, 56).

Copac de prăsade (*cuopac di prasádi* – pct. 55; *copác di prasádi* – pct. 70, 83, 97, 136, 190, 202; *copác di prăsádi* – pct. 88, 151; *copác di prăsád* – pct. 90, 123, 185; *copác di prasád* – pct. 113, 175), termen compus din două lexeme de origine diferită (*copac* < alb. *kopač*, *prăsad* < bg. *prisad*), a fost înregistrat sporadic pe teritoriul anchetat, cu o frecvență mai mare în localitățile din estul țării.

Pom de prăsade (*pom di prasádi* – pct. 29, 31, 33, 36, 39, 53, 59, 61, 205, 207, 213; *pom di prasád* – pct. 40; *pom di prăsád* – reg. Zaporojie, pct. 187, 200, 204), termenul e compus din cuvântul de origine latină *pom* (< lat. *pōmus*) și *prăsad* (< bg. *prisad*). Izolat, s-a notat și *pom de păr* (*pom di pérî* – pct. 75; *pom di păr* – pct. 235), ambele lexeme fiind moștenite din latină.

Denumiri pentru pară

Pentru „fructul părului altoit” pe teritoriul dacoromân s-au înregistrat două răspunsuri ce conturează două arii lexicale compacte: *pară* și *prăsad*.

Pară, *pere* (mezl. *pera*, istr. *pere*) <lat. *pira*, pe teritoriul Basarabiei a fost înregistrat, izolat (*pără* – pct. 1 -4; *părî* – pct. 5, 7 – 26, 63, 75, 81, 121, 125, 235), pentru fructul părului altoit, dar cu o frecvență sporită pentru fructele pomului sălbatic.

Prăsadă (< bg. *prísъda*) formează o arie lexicală compactă pe teritoriul Basarabiei (*prasádi*, *prăsádi* – variantele cu o frecvență sporită; *prisádi* – pct. 212, 214, 217, 219, 221, 222; *presádi* – pct. 218).

Pentru fructul părului sălbatic nealtoit s-au înregistrat termenii:

Pădureț (*padurét* – pct. 5, 6, 19, 25, 101, 120, 136; *pădurét* – pct. 37, 150, 173, 174, 179, 225; *păduriățî* – pct. 47, 158, 185; *păduriét* – pct. 163), termenul s-a format, prin derivare semantică de la *pară pădureață* (*pără păduriăță* – pct. 1 – 4; *părî păduriățî* – pct. 156, 216) sau de la *prăsadă pădureață* (*prăsádi paduriățî* – pct. 118, 194).

Prăsădică < *prăsad* + suf. dim. –*ică* (*prasadicî* – pct. 31,33; *prăsădicî* – pct. 36; *prăsădicî* – pct. 41, 46, 117, 126, 197; *prasadicî* – pct. 74, 81, 83, 97) specifică dimensiunii mai mici a fructelor părului sălbatic.

În nordul Bucovinei circulă termenul compus *pară sălbatică* (*părî salbaticî* – pct. 7, 9 -12, 14 – 16, 18, 20 – 24, 26, 63, 220; *părî sălbaticî* – pct. 121, 125).

Denumiri pentru prun

Pentru desemnarea „pomului cu flori albe – verzui, din ale cărui fructe se face magiun” pe întreg spațiul românesc s-a atestat termenul de origine latină *prun* (< lat. *prūnus*).

În graiurile moldovenești termenul *prun* are o frecvență redusă (*prun* - pct. 1 -4, 7, 9, 11, 14), deoarece se extinde aria de circulație a termenului *perj*, *perji* „varietate de prun”.

Perj s-a format prin derivare regresivă de la *perjă*, *perje*, s. f., „specie de prună a cărei carne se dezlipește ușor de la sâmbure”. În ceea ce privește originea termenului există păreri diferite. În dicționarul explicativ (DEX) se menționează că etimologia termenului este necunoscută, A. de Cihac [2, p. 252] presupune că termenul *perjă* ar fi derivat din vb. *a prăji* (< sl. *pražiti*), Tiktin consideră că ar fi un împrumut din pol. *perz* „pufulețul plantelor”, Scriban conchide că provine din mag. *perzsa* „piersică”, Al. Ciorănescu – că din mag. *parázs* „prună”. Suntem de părerea că termenul ar fi un împrumut din mag. (*parázs*) deoarece etimonul în limba de origine denumește aceeași noțiune „prună”.

Perj (*pérj* – forma cea mai răspândită; *pierj* – pct. 60, 132, 140, 143, 152, 188, 203; *părij* – pct. 23, 32, 42) e termenul atestat cel mai frecvent. *Perjari* (*perjárⁱ* – pct. 34, 54, 56, 58, 63, 64, 69, 70, 73, 74, 79 – 82, 86, 96, 97, 224, în regiunea Kirovograd; *parjárⁱ* – pct. 35; *părijárⁱ* – pct. 42) s-a format prin derivare de la *perj* + suif. – *ar*.

Goldán, *goldani* (de cele mai frecvente ori atestat concomitent cu termenul *perj*) s-a format prin derivare regresivă de la *goldană* „fructul goldanului”. Goldanul (*Prunus insititia*) e o varietate de prun originar din Grecia, cu fructele de formă aproape sferică, cu pelița subțire și cu miezul galben, zemos și dulce. Termenul, prin extensiune semantică, se utilizează și cu sensul general de prun, cu o frecvență sporită în estul țării.

Bărdác (< tc. *bardák*), atestat, izolat, cu sensul general de prun, e o varietate de prun indigen cu fructele lunguiețe și puțin strangulate spre coadă.

În graiurile cercetate s-au atestat și termeni compuși: *pom de perje* (*pom di pérjî* – pct. 26, 29, 31, 36, 39 – 41, 46, 48, 53, 59, 112, 205, 207, 213; *pomdi pierj* – pct.55; *pomdi perj* – pct. 75, 165, 187, 214); *copac de perje* (*copác di pérjî* – pct. 51, 65, 83, 90, 92, 106, 123 200, 202, *cuopác di pierj* – pct. 55, *copác di pérj* – pct. 113, 119, 133, 175, 190); *perj strîmb* (pct. 94, 105, 111, 117); *perj bun* (pct. 107, 160, 196, 198); *perj goldan* (pct. 129); *perj franțuzăsc* (pct. 147).

Pentru fructul pomului de prune s-au înregistrat termenii următori: *Prună* (*prună* – pct. 1 – 4; *prîni* – pct. 7, 9, 11, 12, 14, 19, 171) < lat. *prūna*; *perjă* (*pérjî* – forma cea mai răspândită; *părjî* - pct. 18, 22, 23, 30, 32, 35, 39, 56, 69, 75, 190, 225, 226,231; *piérjî* – atestat frecvent; *piárjî* – pct. 55, 59, 60, 132); *goldană* (*goldáni* - pct. 26, 65, 78, 83 180, 182, 187, 189, 195, 227, 233); *bărdacă* (*bărdási* – pct. 133; *bardáci* – pct. 185); *strîmbă* (*strîmbî* - pct. 126); *perjă strîmbă*; *perjă bună*; *perjă gîtlănoasă*.

Bibliografie

1. Pavel V. Atlasul lingvistic român pe regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria. Vol.4 Chișinău, 1998.
2. Cihac A. Dictionnaire d'étymologie dacoromaine. Éléments slaves, magyars, turcs, grecs modernes et albanaise. Francfurt, 1879.
3. Ciorănescu Al. Dicționarul etimologic al limbii române. București, 2002.
4. Dicționar explicativ al limbii române. București, 1998.

RELEVANȚE SEMIOTICE ALE COMUNICĂRII

Lidia LUPAȘCU, doctorandă UST

Abstract. The existence of the human species cannot be conceived without communication. But this process is continuous and dynamic. The role of semiotics is to highlight the elements that contribute to an act of communication. Semiotics is the study of the signs that are used in the process of producing and interpreting messages. The sign is a materiality that we perceive with the help of the senses. It can be seen, heard, smelled, touched or even tasted. Semiotics is a complex, interdisciplinary discipline that addresses other sciences such as anthropology, sociology, social psychology, communication disciplines, pragmatics. The development of semiotics is a stage in the process of unifying the sciences that treat signs in whole or in part.

Keywords: communication, semiotics, sign, text, message.

Rezumat. Existența speciei umane nu poate fi concepută fără comunicare. Dar acest proces este continuu și dinamic. Rolul semioticii este să evidențieze elementele care concură la un act de comunicare. Semiotica reprezintă studiul semnelor care sunt utilizate în procesul de producere și interpretare a mesajelor. Semnul este o materialitate pe care o percepem cu ajutorul simțurilor. El poate fi văzut, auzit, mirosit, atins sau chiar gustat. Semiotica este o disciplină complexă, interdisciplinară care abordează alte științe ca antropologia, sociologia, psihologia socială, disciplinele comunicării, pragmatica. Dezvoltarea semioticii este o etapă a procesului de unificare a științelor care tratează în întregime sau parțial semnele.

Cuvinte-cheie: comunicare, semiotică, semn, text, mesaj.

Actualmente, puține domenii de studiu sunt atât de stimulatoare și promițătoare ca domeniul *comunicării*. Cele mai diverse discipline concură la studierea transmiterii informației, a matricelor de procesare a informației, a propagării, distorsionării și amplificării acesteia. Comunicarea a ajuns să fie considerată *miezul culturii, cunoașterii și comportamentului social*. Unul dintre cei mai autorizați teoreticieni americani ai comunicării, John Fiske, scria: „Comunicarea este o dimensiune centrală a vieții noastre culturale; fără ea, orice tip de cultură moare. În consecință, studiul comunicării presupune studiul culturii în care este integrată” [1, 2]. Pentru a clarifica această concluzie, vom trece în revistă câteva idei-teze propuse de John Fiske:

1. Domeniul comunicării poate fi abordat și înțeles, dar este necesară o abordare dinspre mai multe discipline.
2. Orice comunicare include și implică semne și coduri. Semnele sunt acte sau *fapte de artă* ce se referă la altceva decât ele însele (construcții ce semnifică). Codurile sunt sisteme în care semnele sunt organizate și care determină modul în care pot fi legate între ele semnele.
3. Semnele și Codurile sunt făcute să fie la îndemâna celorlalți. Transmiterea sau receptarea de semne sau coduri, *comunicarea*, este practica relațiilor sociale.

Comunicarea este un aspect discret al activității umane. Omul, e posibil, să nu fie cea mai sociabilă ființă de pe Pământ, dar manifestarea esențial umană a relațiilor dintre indivizi este una de tip comunicațional. Imperativul categoric al relației de comunicare: existența

Însăși a speciei umane nu poate fi concepută fără comunicare. Ca activitate umană, comunicarea este un proces continuu și dinamic: ea are la bază atitudini care sunt intenționale și care implică ideea de schimb. Comunicarea este definită ca transferul informației de la sursă la receptor. Pedagogul ceh J.A.Comenius explică că nu poate avea loc o comunicare sau creare de semnificație dacă informația nu a fost trecută prin simțurile noastre [3]. Atâta vreme cât percepția este privită ca o componentă importantă a procesului comunicării, ea va fi una din variabilele ce vor afecta propriile noastre achiziții și interpretări ulterioare ale informației. Comunicarea este un fenomen atât de complex, încât până acum nici o disciplină, nici un cercetător nu și-a asumat dreptul de a aborda această realitate în totalitatea ei. Locutorul are scopul de a realiza procesul de comunicare într-un mod eficient și efectiv. De aici, teoreticienii comunicației au încercat să descrie modele prin care comunicarea poate fi abordată. Provocarea este ca acele combinații codificate, media și contextele să creeze un transfer informațional rapid, adecvat și acuratețe. Aceste procese nu pot fi separate de faptul că oamenii sunt cei ce decodează informația, receptând-o dintr-un mediu caracteristic, într-un context specific și conferându-i o semnificație. Aici intervine rolul semioticii. Abordarea semiotică este capabilă să evidențieze elementele care concură la un act de comunicare, dând astfel o imagine clară asupra procesului de comunicare în întregul său.

Semiotica reprezintă studiul semnelor și codurilor - semne care sunt utilizate în procesul de producere și interpretare a mesajelor, respectiv codurile care guvernează utilizarea acestor semne. Semiotica, ca disciplină, a apărut la începutul secolului al XX-lea. Cea mai importantă contribuție la dezvoltarea *semiologiei/semioticii* o au cercetătorii care au fundamentat această teorie: lingvistul elvețian Ferdinand de Saussure, în Europa, și omul de știință Charles Sanders Peirce, în Statele Unite. Saussure a plecat tocmai de la principiul că limba nu este singurul sistem de semne ce exprimă idei pentru a comunica. El a conceput deci semiologia ca pe o știință generală a semnelor, ce trebuie inventată și în cadrul căreia lingvistica, studiul sistematic al limbii ar sta pe primul loc, deși, tot el recunoaște, limba nu este decât un sistem particular. Accentul cade pe mesaj și nu pe procesul comunicării sau pe actorii implicați. În termenii lui Saussure, principiul fundamental al semiologiei are următoarea formulare: În limbă nu există nici semne, nici semnificații, ci diferențe între semne și diferențe între semnificații, care 1. există exclusiv unele în raport cu celelalte (în ambele sensuri), fiind așadar inseparabile și solidare, dar 2. care nu vor ajunge niciodată să și corespundă în mod direct [2].

Peirce nu a studiat înainte de toate limba, ci a căutat de la bun început, o teorie generală a semnelor și o tipologie, foarte generală, care să cuprindă și limba, bineînțeles, dar înserată și relativizată într-o perspectivă mai largă. Semnul este o materialitate pe care o percepem cu ajutorul unuia sau mai multor simțuri pe care le avem. El poate fi văzut, auzit, mirosit, atins sau chiar gustat. Un semn este ceva care ține locul a ceva pentru cineva, în anumite privințe sau în virtutea anumitor însușiri. El se adresează cuiva, creând în mintea

acestui un semn echivalent sau poate un semn mai dezvoltat. Semnul ține locul a ceva, anume a obiectului său. El ține locul acestui obiect nu în toate privințele, ci cu referire la un fel de idee, pe care am numit-o uneori fundamentul reprezentamentului. Astfel sunt trei entități care intră în contact: obiectul, semnul și interpretul.

Cercetătorul de origine maghiară, Thomas Sebeok, definește semiotica - un proces de schimb de mesaje de orice tip, împreună cu sistemul de semne sau coduri care se află la baza acestor mesaje. Semnificația unui mesaj poate fi descifrată doar dacă cel care receptează mesajul cunoaște codul. Așadar, obiectul semioticii este teoria semnificației, încercând să explice cum anume se construiește aceasta pe baza semnelor și codurilor.

Știința care se ocupă cu studiul semnelor, numită semiotică sau semiologie, își axează fundamentarea sa teoretică pe două axiome care fac din semn, în principiu, un obiect *sui-generis*: a) *pausemia* – totul ce e semn are o semnificație (sau, cel puțin, poate avea); b) *polisemia* – orice semn (obiect) poate avea mai multe semnificații [6] Pornind de la ideea că lumea omului există numai trecută prin limbaj, semiologii structuraliști încep prin a analiza sistemele semnificante – în primul rând literatura și miturile – și, în general, cultura ca ansamblu al sistemelor semnificante, dar concep cultura ca nediferențiată de civilizație și coextensivă societății. Până la urmă, în această perspectivă, și natura este, de fapt, o idee culturală, iar întreaga lume nu este decât o lume de semne, un imens text.

Constantin Sălăvăstru, cercetător ieșean, afirmă că semiotica este teorie a cunoașterii apropiate de logică [2]. Semiotica oferă exemplul unei discipline destul de complexe, interdisciplinare care abordează alte științe ca antropologia, sociologia, psihologia socială, disciplinele comunicării, pragmatica. Mesajele generate, codificate, transmise, decodificate și interpretate sunt studiate de semiotică.

Semiotica lui Peirce și semiologia lui Saussure au rămas multă vreme în imersiune culturală: nepublicate, dar cunoscute și transmise prin discipoli. Ch. W. Morris îl continuă pe Peirce, dar o face într-un context teoretic schimbat, cel al behaviorismului. Așadar, comportamentul, și nu cunoașterea, condiționează semnificația. Semiotica permite acum o reinterpretare a disciplinelor numite în mod curent logică, matematică și lingvistică. Logica s-a vrut un Organon al științelor, dar s-a dovedit incapabilă să-și asume acest rol. Semiotica nu mai este doar o știință printre altele, ci Organonul sau instrumentul tuturor științelor. Dezvoltarea semioticii este o etapă a procesului de unificare a științelor care tratează în întregime sau parțial semnele; această dezvoltare va umple, treptat, golul dintre științele biologice, pe de o parte, și științele psihologice și sociale, pe de alta, va explicita relația dintre științele numite „formale” și științele numite „empirice”. Vorbind despre natura semnului, Morris distinge: *semantică* – care studiază relația semnului cu semnificația sa, expresiile formale și designatele lor, tratează sensul expresiilor și include teoria adevărului și deducțiilor logice; *sintaxă* – care studiază relația dintre semne (expresii) și oferă reguli de formare ale acestora; *pragmatică* – disciplină care studiază relația dintre semne și cel care

utilizează semnele. Studiul semnelor și al modului în care acestea funcționează are trei arii majore de studiu:

1. 1.semnul însuși;
2. codurile sau sistemele în care sunt organizate semnele;
3. cultura în care operează aceste semne și coduri [3].

Semiotica își concentrează atenția asupra „textului” și acordă receptorului sau „lectorului” un rol mult mai activ decât în majoritatea modelelor comunicării. Pentru semiotică, mesajul transmis este o construcție de semne care, în urma interacțiunii cu receptorul, produce înțelesul. Acesta se naște sau este „descoperit” în procesul „lecturii”, care este un proces de negociere între „lector” și „text”. Ca act semiotic particular, o teorie a lecturii arată astfel: lectura este mai mult decât un instrument pentru elaborarea unei teorii, iar rolul său nu este doar acela de a valida teoria. În timpul lecturii se întinde între cititor și autor o punte; ei se întâlnesc în atmosfera și conflictul povestirii. Cititorul trăiește sentimentele autorului; iubește, se teme, urăște cu el. Se regăsește în personajele din carte, se recunoaște în personajele ei, descoperă gânduri și pasiuni pe care le-a avut, probleme de viață care și lui i s-au pus. Lectura cărții oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacțiile ce le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecție, de meditație. Ea îndeamnă la introspecție, angajează valori formative care își pun amprenta pe întregul comportament al cititorului. Lectorul este obligat la o activitate intensă de combinare, la o participare activă la actul poetic. El nu trebuie să se lase în voia reprezentărilor, ci să aibă acces direct la limbajul textului, „trebuie să înțeleagă ceea ce citește este el”.

Semiotica se concentrează pe text. Cititorul sau receptorul este cel mai important pentru că implică un grad mare de activitate și depinde mult de experiența lui culturală, gândurile, ideile, emoțiile. Astfel, a căuta sensul unei scrieri înseamnă a găsi mai întâi întrebarea potrivită la care aceasta răspunde. Orice text valabil, semnificativ, răspunde la o astfel de întrebare. Importantă este descoperirea întrebării la care răspunde textul, ceea ce implică contextul (locul și momentul), pretextul (ocurența, ocazionalitatea răspunsului) și subtextul (deci ceea ce textul, purtând cu sine, nu are în intenționalitatea comunicării). *Textul* se află într-un *context* datorită unui *pretext* și acoperă mereu un *subtext* pe care-l poartă cu sine. Regula secundară ce decurge de aici este cea a cunoștințelor prelabile contextuale (gramaticale, istorice, estetice, psihologice) pe care trebuie să le avem pentru a putea interpreta un text. În același timp, regula esențială rămâne cea filologică, a înțelegerii părților prin întreg și a întregului prin părți: este regula cercului hermeneutic. Așadar, trebuie să înțelegem întregul pornind de la părți, iar părțile raportându-le la întreg. Când creăm un text trebuie să avem o întrebare bine pusă la care să răspundem corect.

Semnele stabilite în mod conștient și intenționat pot fi clasificate în semne propriu-zise și simboluri. Simbolul a primit, de-a lungul timpului, diferite semnificații. Aristotel considera cuvântul – sub aspectul său sonor – un simbol al noțiunii, iar imaginea sa grafică – simbol al cuvântului. Această comparație sugerează caracterul arbitrar, nemotivat al

relației dintre expresie și conținutul exprimat. Ferdinand de Saussure concepe cuvintele ca semne, nu simboluri [6]. În accepția lingvistului, simbolul are o legătură directă cu obiectul simbolizat, în timp ce semnele limbii au caracter arbitrar în legătură cu ceea ce exprimă. În literatura de specialitate termenul simbol s-a impus pentru a semnifica un obiect care, printr-o convenție prestabilită, reprezintă în mod abstract un conținut abstract în formă alegorică, căci simbolul implică mai ales analogie, adică motivare a relației sale cu obiectul semnificat.

Trăim într-o lume de simboluri. În ciuda faptului că majoritatea semnelor utilizate în comunicare sunt simboluri, caracterul acestora este de obicei mixt, ele putând conține elemente iconice și indiciale. Cu toate acestea, seria semiotică evoluează. Simbolurile derivă din simboluri și nasc la rândul lor simboluri, adică semne arbitrar. Simbolurile iau forma unor cuvinte, sunete, gesturi, idei sau imagini vizuale, și sunt folosite pentru a transmite alte idei și credințe. Există o tendință înrădăcinată adânc în psihologia umană de a vedea ceva mai profund în afara lucrurilor, iar această tendință s-a tradus într-o activitate culturală productivă responsabilă de apariția simbolurilor, miturilor și elementelor de cultură populară. Culturile umane folosesc simboluri pentru a exprima ideologii specifice, structuri sociale și pentru a reprezenta aspecte ale culturii lor specifice. Astfel, simbolurile transportă sensuri, care depind de mediul cultural al cuiva; cu alte cuvinte, semnificația unui simbol nu este inerentă simbolului în sine, ci este învățată cultural. Simbolurile sunt baza întregii înțelegeri umane și servesc ca vehicule de concepție pentru întreaga cunoaștere umană. Simbolurile facilitează înțelegerea lumii în care trăim, servind astfel ca baza pe care facem judecăți. În acest fel, oamenii folosesc simboluri nu numai pentru a da sens lumii din jurul lor, dar și pentru a identifica și coopera în societate prin retorica constitutivă.

Necesitatea unei analize a comunicării simbolice provine din faptul că orice limbaj persuasiv reprezintă o comunicare simbolică. Comunicarea umană se poate realiza prin mijloace diferite, dar locul principal îi revine limbajului sonor. Limba este privită ca instrument de transformare a informației de diferite tipuri, obținută prin interacțiunea proceselor psihice, într-o activitate generală și generalizată, numită, vorbire, fenomen lingvistic, care mai este și instrument de comunicare și de reflectare a gândurilor. Susținătorii Teoriilor nativiste ale limbajului insistă asupra rolului echipamentelor biologice înnăscute și afirmă că intrăm în lume echipați pentru vorbire. Funcțiile comunicării și limbajului, clasificate după raportarea la grup, sugerează faptul că dincolo de cuvinte și de sensul asigurat de lexic, omul poate produce sensuri derivate, cu efecte multiple, datorate tocmai dinamicii grupului. Michael Kunczik susține „Comunicarea este un comportament care, din punctul de vedere al celui care comunică, are ca țel transmiterea de mesaje cu ajutorul unor simboluri către una sau mai multe persoane”[4]. A comunica înseamnă a intra în semnele/simbolurile disponibile, a-ți ajusta timbrul la ansamblul preexistent, a pune în comun, a face ceva împreună cu cineva. Comunicarea combate egocentrismul, insistând, în schimb, asupra necesității de a pune în joc ansamblul semnelor disponibile interlocutorilor care declanșează comportamente.

Robert Craig consideră că cercetarea și teoretizarea comunicării sunt marcate de șapte tradiții. Acestea prezintă asemănări în ceea ce privește conținutul teoriei comunicării și diferențe în modul de abordare a domeniului [8]. Aceste tradiții sunt:

- retorică – teoretizează comunicarea ca fiind arta practică a discursului;
- semiotică – vede comunicarea ca mediere intersubiectivă cu ajutorul semnelor;
- fenomenologică – comunicarea este teoretizarea experienței diferenței și dialogului;
- cibernetică – comunicarea apare ca un proces informațional;
- socio-psihologică (sau a psihologiei sociale) – teoretizează comunicarea ca proces al expresiei, interacțiunii și influenței ei;
- socio-culturală – comunicarea apare ca proces simbolic ce produce și reproduce modelele socioculturale împărtășite;
- critică-consideră apariția comunicării autentice ca fiind doar în procesul reflecției discursive.

Una din nevoile fundamentale ale omului este comunicarea. Să spui celor din jur cine ești, ce vrei, pentru ce dorești un anumit lucru și care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ți atinge țelurile. În acest sens, a comunica înseamnă și a tăcea, a aștepta răspunsul, reacția celui căruia ai vrut să-l anunți că există și chiar vrei să-i spui ceva. Remarcăm finalmente că „Semiotica *semnificării* **poate** exista fără cea a *comunicării*, însă semiotica *comunicării* **nu poate** exista fără cea a *semnificării*”[10, 316].

Bibliografie

1. Fiske J. Introduction to Communication Studies, 1982.
2. Bahnaru V. Semiotica în contextul hermeneuticii moderne. Revista Limba Română, Nr. 11-12, anul XVIII, 2008.
3. Codoban A. Semn și interpretare. O introducere postmodernă în semiologie și hermeneutică. Cluj-Napoca, 2001. p. 10-11.
4. Fârte Gh.-I. Comunicarea o abordare praxiologică. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004.
5. Lesenciuc A. Teorii ale comunicării. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017.
6. Saussure, F. Scrieri de lingvistică generală. Polirom, 2003.
7. [https://www.academia.edu/20842813/Introducere în semiotică](https://www.academia.edu/20842813/Introducere_în_semiotică) Titular de curs Mădălina Radu.
8. [https://clipsi.ro/comunicarea-elementele și scopul comunicării](https://clipsi.ro/comunicarea-elementele_și_scopul_comunicării).
9. <https://www.setthings.com/ro/utilizarea-simbolurilor-comunicare>.
10. Ionaș A. Semiotica Lingvistică. Chișinău, 2020.

SPECIFICUL POEZIEI VIERENE PENTRU COPII.

PLACHETA DE VERSURI „ALARMA”

Cristian SERDEȘNIUC, doctorand

Școala Doctorală de Științe Umaniste, US „Dimitrie Cantemir”

Rezumat. Acest articol este despre specificul și particularitățile poeziei viereane pentru copii, în special despre debutul poetului cu placheta de versuri „Alarma” din 1957. Se remarcă faptul că prima monografie despre poezia viereană îi aparține exegetului Mihai Cimpoi – „Mirajul copilăriei” din 1968. Într-o perioadă de presiuni ideologice asupra identității și culturii naționale, prin debutul său original, Grigore Vieru a reușit să revoluționeze în literatura basarabeană postbelică și să reeduce o nouă generație orientată spre matca valorilor străbune.

Cuvinte-cheie: poezie pentru copii, „Alarma” viereană, universul naturii, registru vierean, copil și copilărie.

Abstract. This article is about the specifics and peculiarities of Vierean poetry for children, especially about the poet's debut with the plaque "Alarma" from 1957. It is noted that the first monograph on Vierean poetry belongs to the exeget Mihai Cimpoi - "Mirage of Childhood" from 1968. In a period of ideological pressure on national identity and culture, through his original debut, Grigore Vieru managed to revolutionize post-war Bessarabian literature and re-educate a new generation oriented towards the mother of ancestral values.

Keywords: children's poetry, Vierean "Alarm", the universe of nature, Vierean register, child and childhood.

„Dezghețul” literaturii basarabene postbelice, din perioada experimentelor sovietice și a propagandei moscovite împotriva valorilor naționale, din anii 50-60, are loc prin debutul lui Grigore Vieru cu o cărțuie pentru copii „Alarma” (1957). Fiind încă student, firav și cu un proaspăt sentiment al demnității civice, Grigore Vieru își propune să scoată poezia basarabeană de sub canonul ideologic și să se apropie de sevele străbune. Deși apărută sub tiparele chirilice – consecință gravă a mutilării comuniste – „Alarma” a produs în literatura basarabeană șaizecistă o revoluție literară. Poetul este orientat spre regăsirea rosturilor umane și revigorarea lirismului, semne distinctive într-o poezie autentică. Încercarea de a se debarasa de tiparele proletcultiste l-a costat mult, mărturisind toată viața despre „prigoana” autorităților totalitare împotriva renașterii naționale. Acuzat grav de crearea unei poezii „depășite” și incompatibile cu cerințele „literaturii” sovietice, poetul s-a preocupat de literatura pentru copii, în speranța că va reeduca o altă generație: o generație *nouă*, care să conviețuiască în armonie și pace.

Prima monografie (și poate cea mai fundamentală) despre poezia viereană îi aparține exegetului Mihai Cimpoi (1968). În lucrarea dată, exegetul specifică argumentativ despre particularitățile esențiale ale poeziei viereane. Criticul remarcă că o trăsătură dominantă specifică poezilor șaizeciști, inclusiv operei viereane, este întoarcerea poeziei spre sevele folclorului. În poezia lui Grigore Vieru, pământul constituie filonul germinării ființei, locul de taină și de vrajă, precum și „o întruchipare a candorii și firescului”[1, pag. 6]. Valorificarea accentuată a pământului în lirica viereană pentru copii, explică ideea lui Mihai

Cimpoi precum că pământul „îi întreține în suflet mirajele copilăriei, stările ei, poetice prin ele însăși” [*ibidem*, pag. 6]. În placheta de versuri „Alarma” atestăm frecvent lexeme care fac parte din câmpul semantic al cuvântului *pământ*: miriștea, imașul „Doi țistari pe-o miriște”, „Iepurașul”; glod „Baia”; teritor (teritoriu) „Alarma”; uliță, cărare „În amurg”, „După ploaie”; stradă, ogradă, grădină „Iepurașul”, „Albinele”; sat, glie „Albinele”; afară „Ce mă fac?”; dâmb, deal „La o parte”. Pe de altă parte, pământul înglobează spațiul întreg al naturii: lacul, livada, pădurea, câmpia, dealul, grădina, miriștea, satul și izvorul. Pentru poet, izvorul este o metaforă. Prima și cea mai puternică și viguroasă metaforă a unui popor creator. O metaforă din care poți trăi ca din pâine[2, pag. 4]. Aflat în acest univers paradiziac al naturii, copilul vierean este inițiat în aventura cunoașterii mediului înconjurător și a cunoașterii de sine. Poetul recurge la un procedeu excepțional: jocul. Prin joc, Vieru îi invită pe copil în căutarea marilor rosturi umane. Prin joc, copilul pornește inconștient în căutarea maturității. Iată de ce, după Mihai Cimpoi, poezia lui Vieru despre copil și copilărie se identifică cu nevoia de comunicare[Cimpoi M., op. cit., pag. 7]. Poetul deschide placheta de versuri „Alarma” (1957) cu poezia „După mure”: „Mure coapte, mure bune!/ Le culegem laolaltă./ Soarele prin iarba naltă/ Caută și el căpșune”. În această poezie ne transpunem în situația de martori oculari ai unui joc miraculos dintre soare și copii. Poetul redă frumusețea copilăriei prin transfigurarea artistică a unei priveliști de natură, gustul dulce de copilărie, locul de joacă și de vis. Setea jocul neobosit în inima naturii este redat și în poezia „La o parte”: „Am o săniuță nouă,/ Cum nu e la nimenea./ La o parte! Una, două- / Merge săniuța mea!// Dar pe dâmb mă urc agale,/ Urc de-a dreptul prin nămeți./ Ia, de-ar fi și dealul vale/ Cât de bine-ar fi, băieți!”.

Pentru explorarea temeinică a unor lucruri, Grigore Vieru apelează la un registru vast de cerințe poetice. După Mihai Cimpoi, pentru a realiza o prezentare amplă a unui material, Grigore Vieru introduce o varietate de „constatare”[1, pag. 16]. Este de remarcat faptul că la Vieru observația „are adâncime”[*idem*], poetul îi oferă cititorului prilejul de a-și forma propriile silogisme printr-o redublare imaginativă: pe de o parte imaginația poetului, pe de altă parte imaginația copilului.

O altă particularitate evidentă a liricii viereane pentru copii este utilizarea unor formule prozaice variate. În placheta de versuri „Alarma” (1957) atestăm o serie de poezii de acest gen: „La fierărie”, „În mașină”, „Poveștile lui moșu”, „În pădure”, „Hoța”, „Ce mă fac?”, „Un muscoi tontoroi în odaie de la noi”, „Albinele”, „Pojar”, „Iepurașul”, „Alarma” etc. Poetul recurge la detaliile și amănuntele prozaice pentru a crea o stare din viața cotidiană, în felul acesta poeziile pentru copii se identifică cu niște istorioare ficționale.

Mihai Cimpoi mai relevă faptul că în creația lirică viereană pentru copii o bună parte din poezii sunt istorioare alegorice[*ibidem*, pag. 18]. În aceste „parabole” Grigore Vieru le comunică copiilor despre marile sentimente umane. În „Alarma” atestăm poezia-parabolă „Muscoii”: „Doi muscoi porniră-odată/ Și ei miere să culeagă./ Bâz! pe-o floare, bâz! pe alta/ - Unde-i mierea? Unde-i, dragă?// Vezi ce proști și ce năuci! -/ Ei gândeau, că mierea

toată/ Stă cumva pe flori de-a gata.../ S-o mănânci și să te duci”. În această poezie-pildă poetul condamnă indolența, absurditatea și nesăbuița umană. După conținutul și mesajul alegoric, poezia se identifică ușor cu o fabulă. Muștele reprezintă insectele trândăviei și indelicatetei, fapt pentru ce Vieru le prezintă copiilor un comportament inacceptat și nejustificat. În viziunea lor, copiii percep albinele și furnicile ca cele mai sânguincioase și cumpătate insecte din mediul înconjurător. În această poezie lipsește didacticismul, or Vieru își propune ca micii cititori să descopere independent adevărul uman. Copilului vierean îi revine o grea misiune: cea de a păstra prospețimea senzorială a copilăriei. Maria Șlehtițchi remarcă în poezia viereană un copil cuminte și ascultător[3, pag. 279]. Criticul mai apreciază că la baza poeziilor despre copilărie stă dragostea și jovialitatea care impulsionează personajul spre crearea lucrurilor grandioase. În prim plan, poetul cultivă o poezie despre dragostea maternă.

Copilul vierean este curios, impresionat, surprinzător. Mihai Cimpoi menționează că Vieru vorbește cu copilul lui despre toate, știind că el tinde să înțeleagă realitatea din jur, la fel ca și omul matur, ca și filozoful[1, pag. 20]. În placheta de versuri „Alarma” (1957) suntem martorii unor poezii de o excentricitate sporită. Copiii explorează curioși misterul pădurii („După mure); alegoric țistarii se miră de felul cum copiii sunt antrenați în activitățile agricole („Doi țistari pe-o miriște”); copiii urmăresc ploaia („Plouă”) și frumusețea curcubeului („Curcubeul”); copiii sunt surprinși de lumea necuvântătoarelor („Alarma”); copiii sunt sensibilizați și se îngrijorează de soarta iepurașilor („Iepuraș”); copiii descoperă frumusețea originală a lumii insectelor („Pojar”) etc. Vieru realizează acest „spectacol” epatant, comunicându-le micilor cititori adevărurile vieții la nivelul înțelegerii lor. Exegetul Mihai Cimpoi observă acest fapt: „Grigore Vieru posedă rara capacitate de a tălmăci în versuri simple noutăți complicate”[*ibidem*]. Grigore Vieru este cu precădere un educator și promotor al frumosului înconjurător. Posedând măiestria descrierii minuțioase a lucrurilor aparent simple, poetul îl fascinează pe micul cititor pe deplin. El știe să-l vrăjească pe copil prin cântecul păsărilor, interjecțiile onomatopice, exclamațiile și vocativele pronunțate și o serie vastă de diminutive:

„Peste câmp și sta se lasă	O broscuță / Miticuță –
Înserarea răcoroasă.	Un oac-oac –
Sus pe cer senin, ia cată,	Stă și cată a mirare
Stele ard sau licurici?	Pe-un vârgoi de undiță:
Iaca-s stele, / Stele mici!	-Tiii, că ce de-a felinare
Se aprind și bat deodată	Ard la noi pe uliță”
Drept în lac.	(În amurg)

Sintetizând ideea că Vieru creează imagini prin poezia pentru copii, versurile sale seamănă cu precădere cu „un desen în cărbune, decât în acuarelă”[*ibidem*, pag. 34]. Poetul îl lasă pe copil să pătrundă individual în lumea realității înconjurătoare, să pipăie, să vadă, să audă și să simtă prin propria experiență. Descriptivismul vierean se reduce la dimensiunile

unei publicități. Aceste „publicități” uimitoare își propun să captiveze interesul copilului, să-i trezească dorința de a descoperi mirajul copilăriei „-Rândunică-rândunea,/ Cum clădești căsuța ta?!/ -Tipa-tipa,/ Cu aripa,/ Cioc-cioc,/ Cu micul cioc!” (Rândunică-rândunea). În poezia viereană pentru copii remarcăm faptul că poetul recurge și la metamorfoze. Prin intermediul metamorfozelor, poetul umanizează universul înconjurător al cititorului mic. Poetul îl fascinează pe copil prin abilitatea de a crea imagini fantastice, personificări și alegorii. Or, copilăria este o perioadă a ademenirilor și a suitelor de hipnoze indefinibile, imperceptibile de omul matur:

„Miez de zi. Năduf de soare,
Doar un vânt sfios adie.
În văzduh s-arată-n zare
Un balon de păpădie.
- Cine-i solul alb de nea?
- Buburuza se întrebă.”

(Alarma)

După Mihai Cimpoi, lirica viereană pentru copii îi sugerează micului cititor despre „primii fiori ai vieții și primele rudimente ale cunoașterii” [Cimpoi M., op. cit.].

Poeziile viereane despre natură manifestă un specific baladesc, prin care poetul cheamă cititorul la perpetuarea valorilor străbune și a folclorului autohton. Vieru pătrunde în esența psihologiei copiilor și înțelege că-i poate fascina doar prin poezia despre cadrul surprinzător al naturii. În acest mod, poetul zugrăvește o poezie accesibilă, expresă și ușor memorabilă. Micul cititor poate fi ademenit în lumea lecturii grație efectului de fantezie creatoare. În acest sens, poetul recurge la o diversitate de procedee stilistice. Copilul este ajutat să perceapă cât mai ușor realitatea umană. Registrul stilistic vierean este caracterizat printr-o multitudine de imagini artistice impresionante, simboluri „domestice” și expresii familiare. Finețea, gingășia, candoarea și delicatețea sunt nuanțate ușor de spectacolul inopinat al vieții în cotidie, de comportamentul, atitudinea și de aspirațiile celor maturi, lucruri aflate în antagonism cu percepția copilului despre cadrul copilăriei. După Mihai Cimpoi, poeziile lui Vieru pivotează în jurul duioșiei, coboară până la acorduri grave și nu cunosc aproape de loc scările de urcuș facil ale euforiei [*ibidem*, pag. 47]. Copilul vierean crede în deontologia poetului, dezaprobă lucrurile incompatibile copilului și a copilăriei. Învățându-se pe sine, copilul începe să-i învețe pe cei din jur despre comuniunea cu natura-mamă și despre valorile moral-spirituale („- Vai, ce spui! Se poate oare?! -/ El cuminte e, și-ascultă./ - Ei, de-așa-i să am iertare.../ Unde-i, ca să-i dau o turtă.” (Moș Gerilă).

Șocul emoțional în poezia lui Vieru pentru copii se produce grație unei imagistici fantasmagorice reliefate. Copilul transcede în lumea necuvântătoarelor, acolo unde are abilități de a comunica cu ele, cât și de a le înțelege dialogul misterios: „S-a trezit și rămurica,/ S-au trezit frunzarele./ Printr-o rază păsărica/ A vorbit cu soarele.” (Telefonul păsăruicii). Lirica poetului pentru micii cititori este „constantă”. Poetul renunță la

didacticism, artificiu și evită sub orice formă excedentul. În așa fel, poetul îl călăuzește pe copil într-un mediu real, garantat, plauzibil. Copilul este invitat în aventura jocului grație unui limbaj augmentativ, care sugerează ideea de „familie”, de intimitate, de un „ecosistem” al încrederii. Poezia lui Grigore Vieru pentru copii este determinată de o versificație memorabilă și de excepție. În jocul poetic de cuvinte Vieru recurge la o suită de vocale, fapt ce relevă melodicitatea și acustica versurilor. Frecvența lexemelor bisilabice și trisilabice contribuie la dinamizarea și ritmicizarea versurilor „Fuga- fuga,/ cu fuga,/ Iese afară/ săniuța!/ Ninge, ninge, ninge, ninge,/ și-a rămas în pom o minge.” (Iarna). Poezia viereană se identifică cu un izvor de vivacitate. Din acest izvor copilul absoarbe substanța înțelepciunii. Vieru știe bine cum să înceapă poezia, cum să-l captiveze pe micul cititor și să-i trezească interesul pentru marile rosturi umane. Totuși, remarcăm faptul că poezia viereană nu este un joc, ci o crâmpie din experiența vitală, e o „demonstrație a forței, simplității și limpezimii „clasice” a poeziei”[*ibidem*, pag. 54]. Poetul străduiește să-și apropie poezia și cititorul său spre izvoarele noastre firești.

Indiscutabil, Grigore Vieru este un maestru în literatura pentru copii. Fiind un bun cunoscător a psihologiei copilului, poetul caută cu mare grijă formule poetice specifice pentru a pătrunde în esențele paradisului copilăriei. După Mihai Cimpoi, umorul, verva, muzicalitatea, întorsăturile fanteziste, ca și aspirațiile, frământările celor mici nu sunt umbrite de fals strident, iar didacticismul inevitabil într-o astfel de poezie, ia aspectul subtil al aluziei[*ibidem*, pag. 62-63]. Placheta de debut „Alarma” (1957) a demonstrat originalitatea și măiestria poetului – deschizător de drumuri în literatura basarabeană contemporană – și a deplasat accentul literaturii șaizeciste de la tradiție spre modernitate. Poezia lui Vieru reușește să emancipeze de sub pana ideologiilor proletcultiste și să întoarcă poezia postbelică basarabeană spre matca valorilor autohtone.

Referințe bibliografice

1. Cimpoi M. Mirajul copilăriei. Chișinău: Editura Lumina, 1968.
2. Vieru G. Cine crede. Chișinău: Literatura artistică, 1989.
3. Șlehtițchi M. Literatura pentru copii: între inocență și nostalgia jocului. În: Grigore Vieru, poetul. Chișinău: Întreprinderea Editorial-Poligrafică Știința. p. 279-280.

TENDINȚE ACTUALE ÎN LEXICOGRAFIE

Natalia STRATAN, dr., conf. univ.

Catedra de Limbă și Literatură română, UST

Rezumat. Este cunoscut faptul că interesul pentru lexicografie crește. Are loc un amplu proces de schimbare, de modernizare. Tendințele actuale în domeniu sunt legate de încercarea de teoretizare și perfecționare a metodelor de redactare a dicționarelor. Capătă o utilizare tot mai extinsă prelucrarea automată a datelor și elaborarea dicționarelor cu ajutorul calculatoarelor. Astfel, dicționarele se află în relație directă cu revoluția informațională.

Cuvinte-cheie: lexicografie, dicționar, limba română, terminologie.

Summary. It is known that interest in lexicography is growing. There is an extensive process of change, of modernization. Current trends in the field are related to the attempt to theorize and improve the methods of writing dictionaries. Automatic data processing and the development of dictionaries with the help of computers, etc., are becoming more and more widespread. Thus, dictionaries are directly related to the information revolution.

Keywords: lexicography, dictionary, Romanian language, terminology.

Este cunoscut faptul că „rolul principal al limbii este acela de mijloc de comunicare între oameni. Fiind creată ca instrument de comunicare în societate, limba română e permanent legată de societate și este obligată să evolueze împreună cu evoluția societății pentru a se putea adapta la toate nevoile de comunicare ale omului” [3, p. 7].

În literatura de specialitate se susține că „evoluția limbii se produce treptat în scopul „de a menține sistemul în echilibru” [1, p. 88].

Limba este un organism viu, în continuă dezvoltare și, în consecință, pe parcursul istoriei sale a înregistrat multe asemănări, stări, mai mult sau mai puțin deosebite de starea actuală. În prezent, de asemenea, ea se află într-un continuu proces de prefacere, de restructurare, dar dinamica lentă a acestor prefaceri, ca și estomparea lor prin mijloace normative, le fac mai greu observabile. Specialiștii înregistrează și analizează în permanență aceste schimbări de amănunt, încercând să discearnă ceea ce este accidental, efemer, de ceea ce are șanse să se impună, să se amplifice și chiar să antreneze modificări mai mari, de sistem. Rezultatul unor asemenea analize se concentrează în configurarea unor tendințe actuale de evoluție a limbii române, care să fie, după caz, acceptate normativ sau combătute. Decisiv în impunerea sau diminuarea și dispariția unor asemenea tendințe este până la urmă uzul lingvistic, care nu poate fi întotdeauna nici prevăzut, nici condus, cu atât mai mult cu cât specialiștii adoptă frecvent poziții diferite.

În opinia lui Al. Graur „tendința reprezintă sensul în care evoluează limba, liniile generale care duc de la o stare inferioară la una superioară, iar legile sunt detaliile prin care se manifestă aceeași tendință” [3, p. 13].

În ceea ce privește dicționarele „domeniul lexicografiei cunoaște în ultimele decenii o evoluție aparte”, determinată de „nevoile de comunicare umană, de relațiile sociale, de interferențele culturale și, nu în ultimul rând, chiar de contextul informatizării și al dezvoltării tehnologiilor digitale” [2, p. 165].

Conform *Dicționarului general de științe. Științe ale limbii*, tendințele actuale în domeniu sunt legate de încercarea de teoretizare și perfecționare a metodelor de redactare a dicționarelor [2, p. 168].

Vasile Bahnaru este de părerea că „Anume în perioada contemporană constatăm „creșterea interesului pentru aspectul teoretic al lexicografiei”, lingviștii ajungând în definitiv la concluzia că elaborarea dicționarelor urmează să aibă un caracter științific” [1, p. 23].

În lexicografia din întreaga lume se observă un amplu proces de schimbare, de modernizare a mijloacelor de redactare, de consultare etc., prin intermediul unor demersuri interdisciplinare. Și lexicografia românească este marcată de această schimbare, căreia nu i se poate opune, ci se încearcă să se găsească o cale de gestionare a ei. În acest sens, principalele elemente de schimbare care se pot remarca sunt legate mai ales de crearea unor corpusuri de limbă română, adică colecții de texte de diferite tipuri – care să ajute la redactarea de dicționare – sau corpusuri lexicografice, a unor dicționare pe suport electronic, cu prezentare on-line sau nu [7, p. 259].

Tendențele în lexicografia europeană actuală au fost grupate în felul următor:

- continuarea editării unor ediții „clasice”, realizarea (în paralel) a unor dicționare (on-line), plecând de la corpusuri de texte din ce în ce mai mari și cu instrumente variate (cu ajutorul unor programe de extragere de exemple),
- realizarea de corpusuri lexicografice, utilizarea sistemelor de scriere de dicționar, ceea ce permite mult mai ușor alinierea ulterioară a diverselor lucrări lexicografice, iar prin raportare la acestea în lexicografia românească constată continuarea editării unor ediții „clasice” (de exemplu, DLR),
- realizarea unor corpusuri de texte pentru limba română, realizarea de corpusuri lexicografice,
- sistemelor de scriere de dicționar, arătând astfel că lexicografia românească se află în plin proces de adaptare la schimbările înregistrate la nivel european și mondial [7, p. 266-267].

Schimbarea vizează, bineînțeles, modernizarea mijloacelor de redactare (și consultare) a dicționarelor prin trecerea de la dicționarele în format clasic, editate pe hârtie, la dicționarele redactate cu ajutorul unor programe speciale de scriere de dicționare în cadrul unui demers de informatizare a lexicografiei, definitiv pentru sfârșitul secolului al XX-lea – începutul secolului al XXI-lea, în acord cu strategiile generale de informatizare a cercetării lingvistice.

Odată cu explozia terminologică din ultimii ani, a apărut tendința, foarte frecventă în activitatea lexicografică, de a include în dicționarul limbii naționale un volum de elemente cu mult mai mare, împrumutate din sistemele terminologice profesionale, științifice sau tehnice și din nomenclatura din diferite sfere și perioade. Astfel, a luat ființă antinomia dintre tendința de a include în dicționar numai lexicul cu frecvență generală în limba literară, adică sistemul lexical al limbii literare, și tendința practicii lexicografice de a pune la dispoziția consumatorilor de dicționare un număr cât mai mare de unități terminologice. În această situație cantitatea materialului inclus în dicționar variază în funcție de volumul și destinația dicționarului, de categoria consumatorilor potențiali și acest lucru este determinat de lipsa unor poziții clare și de principii teoretice în raport cu selectarea materialului respective pentru includerea acestuia în registrul dicționarului, indiferent de tipul și de destinația lui. De altfel, situația data este motivată, într-o anumită măsură, și de tendința spre originalitate a autorilor de dicționare, întrucât lexicografii „admit reluarea aproape fără modificări a dicționarelor precedente, adică așa-numitul „plagiat nepedepsit”, punându-și drept sarcină completarea materialului existent cu elemente noi cât mai numeroase” [1, p. 93].

În domeniul lexicografiei terminologice capătă o utilizare tot mai extinsă prelucrarea automată a datelor și elaborarea dicționarelor cu ajutorul calculatoarelor, fapt ce contribuie în mod substanțial la accelerarea elaborării dicționarelor, la identificarea rapidă a termenilor noi, la perfecționarea metodelor de alcătuire și de redactare a dicționarelor.

Academia Română își propune să realizeze, în cadrul unui proiect prioritar de cercetare, un corpus computațional de referință pentru limba română contemporană, denumit CoReLa, care va constitui o colecție amplă de texte (scrise și orale) în format digital, adnotate cu metainformații (autor, data publicării etc.) și cu date lingvistice (părți de vorbire, categorii gramaticale, dependențe sintactice etc.) [4, p. 6].

Aceste resurse „posedă, în totalitate, o caracteristică pertinentă comună: ele reprezintă variante digitizate, convertite ale unor lucrări tipărite anterior sau constituie corpusuri electronice de date create tot în baza unor publicații tradiționale, tipărite pe hârtie. Cert este însă că datele furnizate de aceste resurse pot satisface, la moment, necesitățile de informare și documentare ale unui spectru larg de utilizatori, inclusiv cercetători și lexicografi; ele pot fi folosite cu eficiență în procesele de editare a unor dicționare de tip și factură nouă – dicționarele informatizate”) [6, p. 125].

Se susține că evoluția tipurilor de dicționare se află în relație directă cu revoluția informațională. Cu toate acestea, unele dicționare sunt veritabile monumente de cultură: ele au fost pentru generația lor, și uneori pentru generațiile viitoare, ghiduri indispensabile, opere condensate și prețioase ale cunoștințelor și chiar un model de a gândi.

Bibliografie

1. Bahnaru V., Elemente de lexicologie și lexicografie. Chișinău: Știința, 2008
2. Clim M.-R. Lexicografia modernă. Direcții și tipologii. În: „Anuar de lingvistică și istorie literară”, București, 2007-2008. t. XLVII-XLVIII, p. 165-178. <http://www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/05/Lexicografia-modern%C4%83.pdf>
3. Graur Al. Tendințe actuale ale limbii române. București: Editura Științifică, 1986.
4. Irimia E. Accelerarea dezvoltării unui corpus digital adnotat cu relații de dependență pentru limba română utilizând resurse și instrumente construite pentru alte limbi. În: „Revista română de informatică și automatică”, 2015. vol. 25, nr. 3, p. 5-16. https://rria.ici.ro/wp-content/uploads/2015/09/03-art-1-IRIMIA_ELENA1-OK.pdf
5. Pahomi T. Tendințe în domeniul lexicografiei. În: Colocviul: Filologia modernă: realizări și perspective în context European. Chișinău: AȘM, 10 octombrie, 2017. p. 106-112. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/106112_Tendinte%20actuale%20in%20domeniul%20lexicografiei.pdf
6. Păcuraru V. Considerații privind lexicografia informatizată: de la tradiții la inovații și perspective. În: Philologia, 2016. nr. 1-2 (283-284), p. 121-130.
7. Tamba E., Clim M.-R., Catană-Spenciu A., Pătrașcu M. Situația lexicografiei românești în context european. În: „Philologica Jassyensia”, 2012. anul VIII, nr. 2 (16), p. 259-268. http://www.philologicajassyensia.ro/upload/VIII_2_Tamba_Clim.pdf

**LECȚIA DE LITERATURĂ DE LUCREȚIA BÂRLĂDEANU –
O LECȚIE DE UMANITATE**

Natalia STRĂJESCU, conf. univ., dr.

Catedra Limba și Literatura Română, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În acest articol expunem un subiect destul de semnificativ pentru istoria noastră literară: adevărul istoric. Autoarea Lucreția Bârlădeanu, prin povestirea *Lecția de literatură*, ne dezvăluie acest adevăr cutremurător și înscenează o lecție de literatura română, oferindu-ne, totodată, un subiect de meditație.

Cuvinte-cheie: literatură, istorie, ideologie, război, adevăr.

Abstract. In this article we expose a rather significant subject for our literary history: historical truth. The author Lucreția Bârlădeanu, through the story *Lecția de literatură*, reveals this shocking truth and stages a lesson of Romanian literature, offering us, at the same time, a subject of meditation.

Keywords: literature, hystory, ideology, war, truth.

Am cunoscut-o pe doamna Lucreția Bârlădeanu de pe micile ecrane, în cadrul emisiunilor literare. Nu avusesem ocazia sa-i răsfoiesc scrierile, dar nici nu-i prea cunoșteam numele. De curând, am reușit să o descopăr prin volumul Domniei sale, *Tunica portocalie*, un volum ce m-a intrigat de la prima narațiune. *Tunica portocalie* (Chișinău: Prut Internațional, 2016) este volumul „în care o regăsim pe Lucreția Bârlădeanu în mai multe din ipostazele ideostilului care o caracterizează și o personalizează” [1, p. 11]. Am descoperit o scriitoare rafinată, cu un gust literar aparte, nemaîntâlnit în literatura noastră basarabeană. Fiecare povestire, luată în parte, se face memorabilă prin subiect, personaje și, nu în ultimul rând, prin cuvântul măiestrit ales al autoarei, înlănțuit artistic în conținutul lumii sale imaginare.

Povestirea din acest volum, care m-a impresionat nespus și pe care am lecturat-o de mai multe ori, e *Lecția de literatură*. În paginile acestei narațiuni este zugrăvită toată durerea neamului nostru, autoarea punând degetul pe rana de care încă sângerăm. Lucreția Bârlădeanu ne dezvăluie adevărul istoric și înscenează o lecție de literatura română, oferindu-ne, totodată, un subiect de meditație. Acțiunea începe în sala de curs a Academiei de Arte, la lecția de literatură română, la care asistent este dl Melega, „reprezentantul ministerului”, având „împuternicirea să controleze implementarea hotărârii de guvern privind, studierea în limba de stat la instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova” [2, p. 60]. Dar nu acest moment constituie miezul acțiunii și nici persoana „omul ministerului”, ci istoria lui Dan, studentul căruia autoarea îi atribuie rolul de narator al povestirii, prin care dă o notă puternic dramatică istoriei, pe care o transformă în subiect literar. Prin conținutul ei, Dan argumentează că fiecare cetățean, precum cei care au avut de suferit de pe urma cruntului război și, în special, de pe urma celor care au despărțit familii nevinovate, surghiunite la ani de izolare și chin, dar rămânând stoici în idealul lor, sunt asemenea Vitoriei Lipan, eroina din *Baltagul*, creată de Mihail Sadoveanu și a Ancăi din *Năpasta* lui Caragiale.

Istoria pe care o relatează Dan prezintă tragismul neamului nostru. Războiul care a luat vieți nevinovate, cauza lui fiind cele două mari orgolii: Hitler și Stalin. Protagonistul narațiunii este Victor, băiatul lui Nicanor Lupan, care își răzbună tatăl, fiind ucis pe front. „Nicanor Lupan fusese înrolat în Armata Română încă înainte de vara lui 1940. Lăsa la vatră când plecă, o femeie iubitoare și gospodină, care-i făcu doi băieți și o fată, și niște părinți încă în putere, pentru care el era mezinul” [2, p. 65]. Împreună cu camaradul său, Lazăr, tineri fiind, s-au avântat în focul nemilos al războiului cu speranța reînțoarcerii victorioase la baștină. Dar nu așa i-a fost norocul lui Nicanor. „Oasele lui au rămas să zacă aruncate într-o groapă comună în Siberia, aproape de râul Kama” [2, p. 68]. Prietenul său, Lazăr, a avut mai mult noroc, revenind după șase ani de prizonierat acasă.

Anume Lazăr îi povestește lui Victor, băiatul lui Nicanor, soarta crudă a tatălui său, chipul căruia îl avea în memorie „de pe o poză unde era înfățișat militar, pe care mama o scosese după o vreme de pe perete și o păstra într-o carte de rugăciuni” [2, p. 69]. Deseori tatăl îi apărea în vise călare pe un cal, trecând un râu cu apa neagră, dar niciodată nu-i vedea fața.

După război au urmat vremuri grele, odioasele deportări și groaznica foame. Lumea se străduia din răzputeri să stăpânească consecințele focului mistuitor, iar între timp și Victor se făcuse matur. A fost înrolat în armata sovietică. „Să treacă milităria cât mai repede și să mă pot întoarce teafăr la vatră” – aceasta era dorința lui Victor, atunci când a fost dus împreună cu alți tineri din sat la comisariatul militar din Soroca.

Sociabil fiind, „tânăr curajos și destupat la minte”, Victor și-a făcut prieteni printre băieții din regiment, deși, inițial „căuta să stabilească o relație cât de puțin prietenească cu universul în care se pomenise”, iar „sufletul lui însingurat tremura ca frunza în vânt în fața acestui ținut ostil și străin” [2, p. 71]. Din ziua când a fost trimis să facă manevre militare nu departe de unitate, pe un loc unde fuseseră îngropate mii de cadavre omenești, viața lui Victor devine un zbcium adevărat: să afle care a fost soarta acestor „prizonieri de război ai Uniunii Sovietice”, căci și tatăl său fusese unul din ei. Din acest moment, autoarea ne descâlcește firele ascunse ale povestirii lui Victor.

Pentru purtare exemplară, după un an și jumătate de armată, lui Victor i se permite un scurt concediu la baștină. Acum el încearcă să stoarcă adevărul din relatările lui Lazăr și să le găsească reflectare în explicațiile pe care i le dau camarazii săi vis-à-vis de soarta tragică a prizonierilor de război. După câteva replici schimbate cu Lazăr, Victor află că presentimentul lui se adeverise: „tatăl lui murise și fusese aruncat într-o groapă comună din Perm, deasupra căreia el, alături de camarazii lui, făceau manevre militare” [2, p. 74].

Moartea lui Nicanor l-a cutremurat profund pe Victor. Acesta află că după ce s-a terminat războiul, în 1945, Nicanor a fost luat în prizonierat și supus celor mai groaznice munci și chinuri, foamei și frigului, se dădea lupta pentru existență. A rezistat până în momentul când a fost pus să calce lut cu picioarele goale, peste care se arunca apă înghețată deasupra. Nicanor și-a rănit piciorul într-un ciob de gheață, iar sângele curgând, s-a aplecat să încerce a-l opri. Atunci, Stiopa Bezumnâi, un supraveghetor crud, l-a snopit în bățai. Slăbit fiind, Nicanor s-a prăbușit în lut, iar

seara a fost descoperit printre cadavrele de pe călcătură. Prin soarta lui Nicanor, prozatoarea pune în lumină soarta multor compatrioți de-ai noștri. Oameni nevinovați au fost victime ale aceluia regim odios, iar istoria nu de fiecare dată a fost de partea lor.

Aflând adevărul despre moartea tatălui său, Victor se întorsese la unitate mult mai matur decât plecase, încercând să deslușească misterul. Gândul „creștea ca un șarpe, hrănindu-se, noapte de noapte, cu nesomnul său și cu durerea ce-i încheștase inima, de când aflase cum murise tatăl său” [2, p. 76]. Voia să-l găsească pe acest Stiopa Bezumnâi, să se uite în ochii lui, să-l afle ce fel de om este.

Se vede că așa a vrut destinul să facă dreptate în acest caz. Pe acest Stiopa l-a găsit ușor, fiind paznic la un depozit nu departe de unitatea lui Victor. Aplicând o strategie isteată, Victor a putut afla din gura acestuia ceea ce-l interesa, făcându-i bunicul „fascist”. Ar fi vrut să-i spună că oamenii ca bunelul său au fost doar niște victime ale sistemului, că fuseseră „bătuți de soartă să se nască și să trăiască pe un poligon care se numește Basarabia, de care se profită când e cazul și se sacrifică, fără remușcări, când s-ar impune a fi apărat” [2, p. 77], dar nu avea cui, căci Stiopa era îndoctrinat de ideologia comunistă și îl venera pe Stalin.

Respectiv, aceasta a și dezlănțuit furtuna din sufletul lui Victor, ceea ce a dus la un deznodământ tragic. Victor îi înscenează sfârșitul lui Stiopa de parcă așa ar fi fost firesc să se întâmple: fiind beat criță, după ce au ieșit din bufet, Victor i-a pus un sac în cap, lovindu-l pe Stiopa până când și-a dat ultima suflare. Lovea cu cruzime, revărsându-și tot amarul în numele tatălui său, „lovea, răzbunându-și copilăria sacrificată pe muchia războiului. Lovea că fusese văduvit de serile celea frumoase și când el, împreună cu fratele său Traian, i se urcau fiecare pe câte un genunchi” al tatălui lor, „lovea, răzbunând lacrimile, nopțile lungi și grele și viața ofilită înainte de vreme a mamei sale, care s-a spetit muncind ca să-i poată crește singură și să le dea un rost. Lovea pentru a-și răzbuna toate rudele și consătenii prinși în cleștele războiului și fiind nevoiți să plătească un preț ce nu se cuvenea” [2, p. 78-79].

Astfel, folosind tehnica povestirii în ramă, Lucreția Bârlădeanu reușește să ne transpună în realitatea crudă a acelor vremuri, realitate care face parte din istoria noastră, din trecutul țării noastre, iar acest trecut nu poate fi șters cu o cârpă. E o rană mereu deschisă, care nu se cicatrizează atât de ușor. Iar noi, misionarii acestui neam, asemenea lui Dan, personajul-narator al acestei proze, avem menirea de a ține aprinsă flacăra memoriei și a cinstirii înaintașilor noștri. Diverse destine s-au ascuns în spatele personajelor acestei narațiuni. În acest context, scriitoarea Lucreția Bârlădeanu, prin *Lección de literatură*, ne prezintă o lecție de umanitate, o lecție de patriotism, utilă pentru întreaga noastră seminție românească.

Bibliografie

1. Prus E. Universul bipolar al prozei Lucreției Bârlădeanu. În: *Contrafort*, anul XXII, nr. 9-10 (253-254), septembrie-octombrie 2016, p. 11.
2. Bârlădeanu L. *Tunica portocalie*. Chișinău: Prut Internațional, 2016. 152 p.

CONSTANTIN NEGRUZZI ȘI FRANÇOIS RABELAIS

Polina TABURCEANU, dr. conf. univ. inter.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. Conținutul articolului reflectă multitudinea posibilităților interpretative a operei lui Constantin Negruzzi. În plan comparativ se stabilesc unele analogii dintre operele scriitorului român și romanul lui François Rabelais, *Gargantua și Pantagruel*. Indiferent de naționalitate, de credință, de epoca în care au trăit și activat ei, au avut aceeași atitudine față de bine și de rău, dramatic și tragic. Ambii s-au dovedit a fi naratori iscusiți în reflectarea realității timpului lor, iar fiind înzestrați cu simțul umorului au știut să denunțe și să ridiculizeze nedreptățile, viciile, neajunsurile ce domneau în societate. Punctele tangente atestate în opere se datorează comunității tematice, a comunității lor spirituale.

Cuvinte-cheie: realism, sistem literar-artistic, limbă literară, umor, satiră, moravuri, vicii, nume proprii.

Summary. The content of the article reflects the multitude of interpretive possibilities of Constantin Negruzzi's work. Comparatively, some analogies are established between the works of the Romanian writer and the novel by François Rabelais, *Gargantua and Pantagruel*. Regardless of nationality, faith, the age in which they lived and worked, they had the same attitude towards good and evil, dramatic and tragic. Both proved to be skilled narrators in reflecting the reality of their time, and being endowed with a sense of humor they knew how to denounce and ridicule the injustices, vices, shortcomings that reigned in society. The tangent points attested in the works are due to the thematic community, to their spiritual community.

Keywords: realism, literary-artistic system, literary language, humor, satire, morals, vices, proper names.

Publicist, traducător, poet, dramaturg, prozator, filolog, creatorul nuvelei istorice românești, neegalată până astăzi, Constantin Negruzzi este un deschizător de drumuri în literatura română modernă, „un creator veritabil, dar și un inovator, un mare scriitor român modern, un clasic al romantismului” [10, 129]. „C. Negruzzi, după părerea lui Vasile Alecsandri, a fost unul din acei pioneri literari din România care a înzestrat patria lui cu produceri atât mai prețioase, că ele au fost rodul unui timp contrar dezvoltării spiritului” [1, 333]. Condeierul este primul prozator român complet, de o rară disponibilitate a gustului tematic și a stilului, pentru care epicul pare să nu aibă secrete. El pare hotărât încă de la bun început să aducă un aport considerabil în dezvoltarea speciilor narrative, ceea ce, prin volumul *Păcatele tinereților* îi reușește cu succes. În proza scriitorului fuzionează parcă mai bine decât la oricare altul autor pașoptist elemente clasice și romantice, iluministe și realiste, într-un eclecticism de o mare naturalețe. Observația criticului literar George Călinescu este îndreptățită: „tot scrisul lui Negruzzi respiră aerul finei culturi” [3, 207]. De altfel, lecturile bogate și variate ale autorului ne sunt cunoscute chiar din propriile mărturisiri, iar criticul literar Garabet Ibrăileanu [11, 338] îl caracterizează pe Constantin Negruzzi ca pe un om nou, de cultură europeană, ce apreciază toate bunurile lumii civilizate, îndeosebi literatura franceză. Faptul că opera lui Constantin Negruzzi prezintă analogii cu opera scriitorului francez François Rabelais *Gargantua și Pantagruel*, constituie punctul de plecare al actualei cercetări. Remarcăm realismul operelor prozatorilor cu observații asupra vieții și societății.

În critica literară română mai mulți cercetători au scris despre înrudirea creației lui Ion Creangă cu cea a francezului François Rabelais. Este constatat și faptul că autorul *Amintirilor din copilărie* prin umorul său se apropie de opera lui Constantin Negruzzi. Astfel, scriitorii fac parte din aceeași familie spirituală apropiindu-se de sistemul literar-artistic rabelaisian.

C. Negruzzi în plan estetic a militat pentru o limbă română pură, fără franțuzisme și latinisme, atacând procedeele decadente și extravagante, la fel cum a făcut-o F. Rabelais, promovând prin opera sa o limbă literară franceză. Autorii au pledat pentru limba lor națională, de care s-au apropiat cu atâta dragoste și interes, pătrunzând până la izvoarele ei, însușind creația populară, pentru ca mai apoi să-și îmbogățească operele sale cu proverbe, zicători și dialoguri din limba vorbită. Ambii au apelat la folclor, pornind de la operele populare, îmbinând limba vorbită cu anecdota cărturărească și creând astfel opere originale, pline de dinamism cu final paradoxal. În așa fel, romanul lui Rabelais, dar și proza scurtă și cele trei piese într-un act a lui Negruzzi, sunt un izvor nesecat de haz și voie bună, unde ironia se împletește cu satira, atingând și obiective cu caracter politic. Operele sunt consacrate acelor teme, pe care autorii le cunosc la perfecție, fiind trăite, gândite, simțite de ei însuși. Ele reflectă cu un talent surprinzător neajunsurile, viciile contemporanilor. În opera rabelaisiană și scrierile negruzziene atestăm un umor, cu desăvârșire clasic, iar după vălul umorului, bine mascat, se ascunde o întreagă pleiadă de pedanți și neghiobi – atotputernici ai timpului, pe care autorii îi denunță, descoperindu-le intențiile lor mârșave de dominație totală și pofta de bani. Umorul este rezultatul unei bogate experiențe. Creațiile lui François Rabelais și Constantin Negruzzi o dovedesc îndeosebi.

Opera scriitorului francez, privită prin prisma umorului, apare ca un amestec de caricaturală parodie a poemelor eroice și ca un realist roman satiric, în care predomină ridiculizarea diverselor moravuri, nebunii și superstiții ale acelor vremuri. Romanul *Gargantua și Pantagruel* devine un program al Renașterii franceze. Morala proprie a lui Rabelais rămâne umorul grandios, șfichiuitor și malițios, făcând din narator o instituție a râsului, fie că parodiază o expediție războinică, fie că satirizează variate aspecte ale societății timpului său. [13, 177] Schițele lui Constantin Negruzzi condamnă fățărnicia, indiferența birocratilor, lașitatea și deșertăciunea minții. Din lectura operelor se desprinde opinia scriitorului că uneori omul trebuie apărat de propria lui îngâmfare, grosolănie, ignoranță, precum și de alte metehne, pe care el nu le observă. Maniera sa originală de a îmbina jocul imaginației cu realitatea, fantasticul cu problemele timpului, trezesc efecte comice, provoacă râsul, creează buna dispoziție, ceea ce face simțită plăcerea lecturii. După un citat desprins din *Ecleziast*: „teoriile sunt trecătoare, râsul este veșnic”. Astfel efectele comice relevă mai sugestiv conflicte reale din viață, obișnuința cărora le împiedică de obicei să intre în sfera vizibilității de toate zilele. Dar dincolo de verva și spiritul specific național răzbat umbre de tristețe și accente mai grave de neliniște.

Umorul în opera lui Negruzzi este binevoitor și blând în evocarea portretelor contemporanilor pătrunse de simpatie, însă devine uneori mai grav, transformându-se în satiră

în demascarea viciilor orânduiri sociale de atunci. Autorul își îndreaptă cugetul și pana spre satirizarea boierimii în întregime, prost educate, denunțându-i intențiile meschine, grosolănia, oglindind realitatea. În opera *Muza de la Burdujeni* [7, 419] chiar recurgând și la sarcasm, a combătut mania inovațiilor în limbă, urmărind scopul de a satiriza unele direcții lingvistice inovatoare. Într-o notă de la sfârșitul piesei autorul ne comunică următoarele: „Noi am fost zis, - nu ne mai aducem aminte unde, - că sânt mulți care schingiuiesc și sfășie frumoasa noastră limbă, în loc de creatori se fac croitori răi. Asta ne-a îndemnat a compune această mică comedie, crezând că facem un bine, arătând ridicolul unor asemenea neologiști” [7, 218]. Croitorii răi, pe care îi are în vedere autorul, erau adepții curentului lingvistic bucovinean, reprezentat prin Aron Pumnul (1818-1866). Aceștia cereau ca fiecare cuvânt nou introdus în limbă să primească terminația „-ciune” ori „-țiune”. În felul acesta cuvintele „apariție”, „declarație”, „petiție” trebuiau să ia forma: „aparițiune”, „declarațiune”, „petițiune”. Aplicarea unui astfel de principiu ducea la o schimonosire gravă a limbii literare.

Figura centrală a comediei *Muza de la Burdujeni* e cucoana Caliopi Busuioc, reprezentantă tipică a „sexului frumos” din clasa dominatoare. Nepăsătoare la suferințele poporului, ea își găsește fericirea numai în aventuri amoroase, e ridicolă, îi place a maimuți tot ce-i străin. Autorul o caracterizează prin vorbele lui Drăgănescu: „*O alcătuire de toate ridicolele trecute: prezente, viitoare, o fată bătrână și nebună, care-și închipuiește că nebunește bărbații și socoate că nu-i poți zice bună dimineața fără să-i faci o declarație de amor. Când rea și nesuferită, când sentimentală și cochetă, s-aprinde și se alintă ca o copilă bludnică, și de o dată ca o vezică se aruncă în disertații metafizice și în dispute literare, de n-i mai înțelege nici dracul. Toată dorința ei s-audă vorbind de dânsa. Închipuiește-ți că se socoate poetă și muzicantă, încât bietul târgușorul nostru geme de versurile și sonatele ei; de aceea noi toți o numim „Muza de la Burdujeni”*” [7, 197]. Alt personaj, sluga Stănică, vine să caracterizeze portretul fizic al stăpânei sale: „*Doamne, cât e de amarnică azi! Nimic nu-i mai place. Am încheiet-o de trei ori și tot s-o rupt sforile, curgea apa de pe mine. Pe urmă o trebuit s-o văruiesc din cap până-n picioare, da încă-i amu albă și roșă ca o păpușă (...)*” [7, 198] Parvenitismul și prostia cucoanei Caliopi se observă în purtarea ei cu Stănică (îl face gogoman, prost și nătărău) și cu cei din jur, în portul, gesturile și vorbele ei caraghioase, imorale. Eroina pretinde că are talent artistic, compunând versuri din cele mai ridicole: „*Azi cu o petițiune/ M-adresai cătră Amor,/ Și-l rugai cu-ncordăciune/ Să astâmpere-al meu dor.// De-a mea tristă pusăciune,/ Te îndură- zeu de foc!// De nu vrei protestăciune!// Să întind în orice loc!*” [7, 198] Poezia vizează direct pe „ciuniști” (aceiași reprezentanți ai curentului bucovinean). „Poetesa” Caliopi Busuioc întrebuințează cuvinte de felul acesta chiar în convorbirea ei obișnuită cu Stănică: „*Să-ți spun drept, Stănică, inima mea simte o neînvingibilă atășăciune pentru amantul acesta!*” [7, 200] Sau: „*Ah! În ce oribilă pusăciune se găsește o jună femeie, când trebuie să despue... de inima sa și se vede nevoită a face tranzacțiune... cu sentimentul omului*” [7, 218]. După părerea cucoanei Caliopi Busuioc, limba vorbită de ea e „limba cea mai frumoasă”. Constantin Negruzzi râde cu ironie de aceste

schingiuri de limbă, reproșând prin vorbele lui Stănică: „*Frumos, cuconiță, tare frumos. Cam mult ciune și tăciune*” [7, 199]. Cucoana Caliopi e întruchiparea tuturor stricătorilor de limbă. Uneori folosește fără rost un jargon grecesc schimonosit: „*Stilul lui îmi place mai mult decât a celorlalți, se servitarisarișește de expresiuni mai ales. Citește, zicu-ți*” [7, 199]. Ori în cupletul: „*Amorul glumește/ Jucării iubește.// Deci trebui strunit/ Menajaresit*”. [7, 200] Altă dată în convorbirea cu Trohin ea va întrebuița o limbă franțuzită: „*Ai niște vorbe inconvenante, care sânt insuferibile...*”. [7, 208] Trohin este un șătrar, care după o prietenie de peste douăzeci de ani cu cucoana Caliopi, dorește să se însoare. Nepotul său, tânărul Drăgănescu, care trăia cu nădejdea că va fi lăsat moștenitorul averii lui Trohin, decide să împiedice această căsătorie. El se înțelege cu actorul Teodorini, ca acesta să-i scrie „trei răvașe suspomenitei cucoane, în care sub trei nume deosebite (baronul Flaimuc, seniorul Turlupini și chiar Lacherdopulos) să-i ceară „*de trei ori mâna sa*”. Teodorini o face pe peșitorul, jucând pe rând rolul unui baron neamț, apoi a unui senior italian și la urmă a unui băcan grec. Cucoana, în căutarea unei cariere mai bune, respinge pe șătrarul Trohin, care cu amărăciune lasă pe Drăgănescu moștenitor. Teodorini vine să-i destăinuiască cucoanei Caliopi adevărul, că el nu „*s-a putut împărți decât în trei*”. C. Negruzzi nu trece cu vederea nici italianismele lui I. Rădulescu, căci în scrisoarea lui Turlupini către Muză întâlnim cuvinte de felul: „*Dacă va fi cu volia dumatiale... să te eu de spoză*” [7, 200]. „Actorul Teodorini, „atât de bufon în întreita sa rolă”, e individualizat de autor prin ajutorul limbii. Prezența lui întregeste figura Muzei, mărește efectul comic al piesei și ilustrează mai bine situațiile,” [9, 74] afirmă I. Osadenco, iar „prin cucoana Caliopi Busuioc C. Negruzzi a satirizat ignoranța și cosmopolitismul păturilor aristocratice”. Personajul lui C. Negruzzi, Chirița lui V. Alecsandri sunt, după cum afirmă și G. Ibrăileanu, „fițele” epocii de la 1848, „când civilizația apuseană străbătuse numai clasele de sus și fiind neasimilată dădea naștere la ridicol” [6, 108]. Singurul personaj cu trăsături pozitive e Stănică, spre care se îndreaptă toată simpatia autorului. El își bate joc de moravurile josnice ale Muzei și curtezanilor ei, vorbește într-o limbă simplă, curată, populară. Între Stănică și celelalte personaje e un contrast evident.

Comicul la C. Negruzzi întocmai ca și la F. Rabelais provine mai întâi din contrastul dintre pretenție și realitate, dintre aparența personajelor și caracterul lor lipsit de noblețe sufletească, preocupat de interese mărunte. La scriitorul francez o ridiculizare asemănătoare întâlnim în prezentarea alaiului lui Janotus și la fel din contrastul dintre aparența lui de salvator al bunăstării unei întregi regiuni amenințate de lipsa clopotelor și caracterul meschin al câștigului pe care îl urmărește de fapt. Discursul lui Jahotus este plin de citate latine, uneori incorecte: „*Hv! Hm! Hâc! Mna dias, domnul meu, mna dias. Și dumneavoastră, domnilor, așijderea. Ați face o faptă bună, dacă ne-ați da înapoi clopotele, că ne sânt de mare trebuință. Hm! Hâc! Hapciu! (...) De veți ține seamă de rugămintea mea și ne veți înapoia clopotele, voi primi drept răsplată zece perechi de cârnați și una de nădragi, de care bătrânele mele oase au mare nevoie. O pereche de nădragi sânt, Domine, un lucru foarte folositor, et vir sapiens non abhorrebit eam. Hâc! Hapciu! Aveți cuvântul meu, Domine, că ne vom ospăta*

împreună în camera, dacă doriți: voi tăia unum porcum și vă voi pune dinainte bon vino” [12, 75]. După ce termină Janotus cuvântarea, toți au început să râdă: „*Abia sfârși teologul vorba, că Ponocrat și Eumedon, au început să râdă atât de tare, încât mai-mai să-șe dea sufletul (...) După ce se săturară de râs, Gargantua s-a sfătuit din nou cu oamenii săi în privința celor ce trebuiau să urmeze; Ponocrat a fost de părere să i se toarne în pahar priceputului vorbitor, și fiindcă îi făcuse să petreacă și să râdă cu atâta poftă, cum nici Păcală n-ar fi fost în stare, să i se dăruiască tot ceea ce râvnea teologul pentru tihna bătrâneșilor sale”* [12, 77]. Teologul Janotus nu apare întâmplător în romanul scriitorului. François Rabelais s-a stabilit cu traiul la Paris pentru doi ani (1528-1530), unde se eliberează de sub autoritatea regulilor monahale, fiindcă leapădă și rasa de benedictin pentru a rămâne simplu cleric. A trăit în capitala Franței în acea zgomotoasă Republica scholastic din Cartierul Latin unde a studiat și a meditat, nu fără a urmări și reține variatele aspecte ale petrecerilor studentești, inclusiv farsele pe care le va pune în *Pantagruel* pe seama lui Panurge. I-au rămas, tot de atunci, neuitatele figuri de dascăli mărginiți de la Sorbona, cu latineasca lor de bucătărie, stropită în duhoare de vin, și pe care îi va încarna sub anteriorul sordid al magistratului Janotus de Baligardo. Exagerările latiniste și pedanteria la F. Rabelais sunt satirizate în episodul studentului limuzin, care se exprimă într-un mod ridicol și de neînțeles, folosind cuvinte latinește, dar cuprins de frică în fața mâniei lui Pantagruel, își amintește imediat graiul de acasă. „– *Pârț! a zis Pantagruel. Ce spune nebunul ăsta? Îmi pare că vorbește limba diavolului, ca să ne zăpăcească dinadins cu descântece vrăjitoarești. Unul din cei de față a încercat să-l lămurească: – Măria-ta, acest domnitor se căznește să maimuțărească limba parizienilor, dar nu face altceva decât s-o împeștrizeze cu zdrențe latinești. Se crede mai iscusit decât Pindar și, disprețuind vorbirea obișnuită, își închipuie că e un mare orator, pe franțuzește!”* Autorul critică prin exemplul studentului acele persoane care schimonosesc limba țării. Viața universitară din Cartierul Latin cu șirul ei de farse și mistificări tinerești, cu studenții ei vorbind franceză latinizată, ca cea a deliciosului limuzin întâlnit de Pantagruel la Poarta dinspre Orleans, toată această oglindire a realităților unui colț din Parisul cucerit de umanism se așază printre paginile cele mai prețuite documentar și artistic ale romanului.

Să revenim iarăși la piesa *Muza de la Burdujeni* de C. Negruzzi pentru a descoperi acele puncte de tangență între această operă și *Gargantua și Pantagruel* a lui F. Rabelais. De data aceasta vom admira invenția și măiestria acestor scriitori în sporirea efectului comic al operelor prin utilizarea numelor personajelor. De exemplu, Negruzzi numește pe una dintre eroinele sale – Caliope. Una din cele nouă muze din mitologia greco-romană se numea Caliope și era protectoarea poeziei epice. Turlupini își trage originea din verbul italianesc „*turlupinare*” – a-și bate joc, a înșela. Lacherdopulos, numele băcanului, vine de la cuvântul grecesc „*lacherda*” care înseamnă *pește*. Aceste nume caracterizează și ele într-o măsură eroii lui Negruzzi. Și aici putem face o asemănare cu umorul rabelaisian care reiese din comicul numelor la personajele din *Gargantua și Pantagruel*, unele sunt alegorice, străvezii doar

pentru cunoscătorii limbii elene, de exemplu, Epistemon – învățătorul; Picrocol – fiere-amară, altora le dă etimologii glumețe „*que grant tu as...*” – gâtlejul lui Gargantua, Grandgousier – gâtlej mare etc. Numele Pantagruel provine din „*panta* ce înseamnă în grecește „totul”, iar *gruel*, pe limba agarenilor tălmăcindu-se „însetat”, ceea ce se dovedește mai târziu a fi fost și o profeție, arătând că Pantagruel va fi mai mare peste însetați” [14, 172]. Numele este „familiar cititorilor din popor, fiindcă așa îl chema pe un diavol din Mistere, acele piese de teatru având ca motiv central viața și patimile lui Isus. Pantagruel era un diavol șugubăț care insufla sete bețivilor” [4, 13]. Numele eroului, Pantagruel, prefigurează destinul neobișnuit, însă are conotații grotești: ca substantiv comun, *pantagruel* denumea „boala bețivilor” (manifestată prin răgușeală datorată exceselor bahice) sau o sete grozavă („*te apucă pantagruelul de gât*”); ca substantiv propriu, era numele unui diavol al secetei [5, 88]. Fie că sunt tradiționale (Gargantua, Grandgousier, Gargamelle, Pantagruel – Gâtlej sau Mereu-însetatul – simboluri ale devorării și renașterii), fie că au fost inventate de Rabelais (Bouillonsec, Potageanart, Souppimars, Souffl embayau, Cochonnet). De acest procedeu s-a folosit într-o măsură oarecare V. Alecsandri, iar culmea realizărilor în acest domeniu a prezentat-o mai târziu vestitul cugetător democrat și eminentul dramaturg român I.L. Caragiale.

Similare, în creația ambilor scriitori, sunt și crearea portretelor unor personaje. De exemplu, în descrierea portretului (*Fiziologia provincialului*) detestăm la Constantin Negruzzi asociații tipizate de cuvinte ca „*față înflorită*”, „*musteți răsucite*”, „*miloasă mună*”, cuplul de adjective-adverbe: „*gros și gras*”, foarte răspândite în limba franceză, de unde împrumută și locuțiunea substantivată, „*un nu știu ce*” (*un je ne sais quoi*) [13, 17]. La François Rabelais întâlnim un procedeu similar în descrierea pitorescului, la fel a portretelor, a vestimentației (de exemplu, descrierilor magistrului Alcofribas). Acumulările de cuvinte la autorul francez se redau prin enumerare, care se reduce la o exprimare tautologică, impusă de tradiția stilului de la înc. sec. al XV-lea: „*fortuna și prosperitatea*”, „*falacioase icoane și fantasmuri iluzorii*”, „*nici sunt (sfânt), nici sacru*”.

C. Negruzzi a biciuit cu o ironie mișcătoare cele mai josnice moravuri, practicate de boierimea feudală sub domniile fanariote. În scrisoarea *Istoria unei plăcinte* e descris urâtul obicei de a aduce plocon domnitorului cu scopul obținerii unui rang înalt. Un boier, aflând că domnitorul e „*un mare mâncău de plăcinte*” îi dăruiește o „*plăcintă pânticoasă cu o ghirlandă de gogoșele*”. Drept răsplată el „e îmbrăcat în caftan de vornic mare”. Faptul nu rămâne fără urmări, căci la sfârșitul scrisorii autorul evidențiază atitudinea norodului, care „grămădit la poartă”, cântă și batjocorește boierul căftănit: „*Cu iaurt, cu gogoșele, / Te făcui vornic, mișele!*”. Povestirea are un ton hazliu și e plină de umor. Domnitorul fanariot e caracterizat prin câteva cuvinte: „*caimac, gogoșele, alivenci, iaurt, seralii, baclavale, plăcinte, învărtite, ce se îngropau în stomacul lui ca într-un abis fără fund*” [8, 297].

Comicul de esență rabelaisiană e obținut printr-o acumulare de substantive, menite să evidențieze lăcomia personajului dat. Stomacul fără fund este descris într-un mod alegoric și în opera scriitorului francez. În cea de a doua continuare a lui Pantagruel este odiseea

peregrinărilor eroului și ale grupului său în căutarea Sfintei Butelci al cărei oracol trebuia să proclame dacă Panurge ar face bine, sau nu, căsătorindu-se. Corabia lor abordează fel de fel de insule imaginare printre care și cea a „Papimanilor”, preacucernicii închinători ai papei. Una din trei insule deosebit de curioase cercetate de corăbieri a fost și insula magistrului Gaster, personificarea stomacului, „*născocitorul tuturor artelor și al tehnicilor*”. Citim cu interes aceste pagini care dezvoltă, pe plan satiric, un umor sănătos, marele adevăr că civilizația a fost generată de nevoi materiale.

În preocupările lingvistice ale lui C. Negruzzi care ridiculiza și demonta mania împetrișată limbii cu tot soiul de jargoane nu putem să nu depistăm un umor de esență rabelaisian. Același Rabelais-filologul, care fiind înclinat spre a acorda neologismelor latinești o largă ospitalitate, posedă un grad prea înalt a simțului limbii sale materne, năpădită la unii fervenți ai culturilor antice de prea multe latinisme, pentru a nu râde de aceste abuzuri de neofiți. O făcuse strălucit în *Pantagruel*, unde neofitul se numește școlarul limuzin, sau la Jantus în *Gargantua*, unde barbarismul pseudo-latin de creație scolastică medievală bâjbâie în incoerența atâtor formule găunoase”.

În concluzie, operele lui Constantin Negruzzi și François Rabelais au denunțat și au satirizat, dezvoltând un tezaur de idei noi; iar umorul autorilor provine din contrastul dintre pretenție și realitate, dintre aparența personajelor și caracterul lor lipsit de noblețe sufletească, preocupat de interese mărunte.

Referințe bibliografice

1. Alecsandri V. Opere. V. Chișinău: Editura de Stat a Moldovei, 1959.
2. Bogaci G. Cuvânt înainte. În cartea: C. Negruzzi. Opere alese. Chișinău, 1966.
3. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. București: Minerva, 1986.
4. Condeescu N.N. François Rabelais și opera sa. Prefață la Rabelais François, Gargantua și Pantagruel. Chișinău: „Hyperion”, 1993.
5. Drâmba O. Rabelais și Renașterea europeană. București: Saeculum I.O., 2003.
6. Ibrăileanu G. Spiritul critic în cultura românească. ed. III. București: Minerva, 1974.
7. Negruzzi C. Opere alese. Ediție pregătită de G. Bogaci. Chișinău, 1953.
8. Negruzzi C. Păcatele tinerețelor. București: Minerva, 1977.
9. Osadcenco I. Constantin Negruzzi. Viața și opera. Chișinău, 1969.
10. Piru Al. C. Negruzzi. București: Editura Tineretului, 1966.
11. Repere istorico-literare. În: Negruzzi C. Păcatele tinerețelor. București: Minerva, 1977.
12. Rabelais F. Gargantua și Pantagruel. Chișinău: „Hyperion”, 1993.
13. Vianu T. Etape în dezvoltarea limbii române. Limba și literatura. București, 1961.
14. Vicoleanu I., Budău E. Scriitori, capodopere, personaje. Îndrumător de literatură universală pentru elevi. Iași: Porțile Orientului, 2008.

«СЛОВОТВОРЧЕСТВО» В РАССКАЗАХ ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ

Люба ПРОКОПИЙ, др., конф. унив.

Кафедра иностранных языков и литератур,
Тираспольский государственный университет

Rezumat. În lucrarea de față se analizează formarea și funcționare cuvintelor noi și anume a ocazionalismelor în povestirile scriitoarei ruse contemporane Tatiana Tolstaia. Aceste formațiuni sunt foarte frecvente în proza autoare și extrem de interesante în ceea ce privește formarea, semantica, utilizarea lor.

Cuvinte-cheie: contaminare, ocazionalism, neologism, prefixare, semantica sincretism, sufixare.

Abstract. This work analyzes the formation the formation and functioning of new words, namely occasionalisms in the stories of the contemporary Russian writer Tatiana Tolstaia. These formations are very frequent in the author's prose and extremely interesting in terms of their formation, semantics, use.

Keywords: contamination, neologism, occasionalism, prefixation, semantics, syncretism, suffixation.

Во все времена язык тяготел к постоянному изменению, обновлению, особенно, когда языковые процессы связаны с появлением новых вещей, предметов культуры, новых технологий и представлений о мире. Так в русском языке появляются новые слова или словосочетания. Их называют неологизмами (др.-греч. νέος — новый + λόγος — слово). Неология — наука, которая занимается изучением неологизмов.

В общем случае для неологизмов характерным является то, что:

- при возникновении новые слова понятны только специалистам той области, в которой они образовались,
- слова остаются новыми ограниченное промежуток времени, переходя в класс общеупотребительных. Например, слова, которые были новыми в прошлом веке и стали общеупотребительными, а некоторые из них перешли в раздел устаревших: *колхоз, комсомол, космонавт, лазер, магнитофон, метро, пионер.*

А вот, например, некоторые неологизмы, которые появились в конце прошлого века (в наши дни можно говорить о том, что слова стали общеупотребительными) и уже совсем «свежие» пополнения: *вай-фай, дефóлт, дресс-код, мобíльник, ре́йтинг, секью́рити, слóган, смартфóн, сélфи* и т.д.

Как происходит рождение новых слов в русском языке? Специалисты называют разные источники, но основных три:

1. Новые слова заимствуются из других языков (общезыковые неологизмы);
2. Они образуются из средств самого русского языка (суффиксация, сложение основ и др.) либо переосмысливается значение старых слов;
3. Новые слова создаются писателями, поэтами, журналистами (авторские неологизмы).

Именно к этой группе неологизмов принадлежат и так называемые **окказионализмы** (от лат. *Occasionalis* — *случайный*) — индивидуально-авторский неологизм, «созданный поэтом или писателем, согласно существующим в языке непродуктивным словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка» [1, 215].

Авторские, индивидуально-стилистические неологизмы создаются писателями, поэтами для придания образности художественному тексту, они часто необычны, оригинальны, свежи. Неологизмы данного типа "прикреплены" к контексту и имеют автора. Их цель состоит в том, чтобы сохранять особенность и индивидуальность автора, окказионализмы не существуют вне конкретного контекста.

В этом отношении нам представляется уместным обратиться к творчеству одной из выдающихся писательниц современности – Татьяны Толстой. Произведения её весьма своеобразны, в них используется большое количество индивидуально-авторских неологизмов, окказионализмов. Именно выражение индивидуальности писателя, его неповторимость и своеобразие вызывают интерес не только у исследователей, но и у рядовых читателей. Её творчество относят к литературе «Новой волны».

Анализируя прозу “новой волны” М. Липовецкий относит произведения Т. Толстой к контексту “другой прозы” [8]. Галина Нефагина выделяет общие черты этой прозы:

«1. Оппозиционность по отношению к официозу, отказ от следования сложившимися литературных стереотипов. “Другая проза” изображает мир социально-сдвинутых характеров и обстоятельств, поэтому реальность изображается “грубо и зримо”. Авторская позиция замаскирована и создается иллюзия “надмирности” или безразличия автора к своему созданию.

2. “Другая проза” показывает абсурдность, преступность тоталитарной системы. Она не создает фантастический мир, она открывает фантастичность в окружающем, реальном.

3. Отказ от учительства, проповедничества, морализаторства. “Другая проза” порывает с традицией диалога “автор-читатель”.

4. В основе “другой прозы” лежит стереотип – жизненный разгром есть обратная сторона и прямое следствие системы красивых фраз и умолчаний, лжи о человеке и обществе. Это литература постэкзистенциальная (в этом определении Г. Нефагина вторит М. Липовецкому).

5. “Другая проза” стремится освободить человека от иллюзии и догматов, от официальной идеологии, поэтому часто она мрачна, котсимистична. Конфликты в ней заключаются в разладе смысла и существования, и образа.

6. В “другой прозе” велика роль времени. Это время отчужденное, чуть ли не время без времени, вычеркивающего годы, силы, мечты. Образ времени заполняет всю картину мироздания». [9].

Художественный мир Татьяны Толстой — ярчайшего представителя современной постмодернистской поэтики, представляется одним из ярких, самобытных явлений в современной литературе. Начав работать уже в бесцензурном пространстве, она смогла свободно осваивать разнообразные маршруты литературного эксперимента, в рассказах, романах, публицистических опусах этого автора читатель наслаждается живым, современным и оригинальным языком, которым они написаны.

Выборка примеров для исследования была сделана из сборника «Легкие миры», куда вошли и более ранние рассказы, и совсем новые, написанные в последнее десятилетие. Повесть, давшая название сборнику, была удостоена Премии Ивана Петровича Белкина (2013) [11]. «В новой прозе Татьяна Толстая совершила революцию: перешла от третьего лица к первому. Сливаясь и расходясь с автором, рассказчица плетет кружевные истории своей жизни, в том числе – про любовь, как Бунин». (Александр Генис) [2].

Анализируя выбранные примеры, можно выделить несколько типов способов образования окказионализмов: морфологический, синтаксический, семантический.

I. Морфологические образования – это деривация слов при помощи различных аффиксов – суффиксов, приставок, безаффиксный способ и т.д.

1. **Префиксальный способ** (приставки *вне-, до-, пред-, недо-, не-, псевдо-*):

*Нет, должны быть глубинные причины, **вне**логические и **до**логические* («Серебром и чесноком»);

*Теперь это кривая корова и **недо**фрукт.* («Му-Му и Фру-Фру: исчезновение Больших Смыслов»);

*развлекало это Его на просторах **пред**вечности* («Издали похожие на мух»); *а может быть, свет **невечерний**; **невисокосный** тигр согревает сердце бухгалтерши* («Может быть, свет»); *Пошла есть канашки и **псевдо**пирожки и пить вино* («Кофточка»).

Обычные, казалось бы, приставки, соединяемые с обычными словами, создают новые, необычные слова: ***недо**фрукт, **псевдо**пирожки.*

2. **Суффиксальный способ:**

а) - суффикс *-ость* для существительных со значением отвлеченного признака или состояния: *Общая **пришибленность*** («Ураган»);

- суффиксы *-изм* образует существительные, обозначающие состояния, качества, названия учений и общественных течений: *бабушка занялась привычным **вудуизмом*** («Легкие миры») (слово *вуду* имеет значение синкретических культов, распространённых в странах Западной Африки, Карибского бассейна, а также в США среди зна-

чительной части афроамериканцев, но не образует дериваты с суфф. –изм); *ну и пошел сплошной очернизм* («Издали похожие на мух») (от *очернить*);

- суффикс **–ак (як)** со значением «носитель признака»: *кому из двух важняков отдать квартиру* («Издали похожие на мух»); *Это был основняк всего разговора* («О стихах и метелях»);

- суффикс **–ум** латинского происхождения, обычно используется для обозначения названий каких-то химических веществ (платинум, иридий), в рассказе Т.Толстой этот суффикс образует такое псевдоученое название от имени зловещего персонажа романа Мэри Шелли «Франкенштейн, или Современный Прометей» (1818): *ну отыщется еще какой-нибудь франкеништейниум с периодом полураспада в полторы миллисекунды* («Легкие миры»);

- суффиксы субъективной оценки, которые образуют не новые слова, а их формы, нередко отличающиеся от тех слов, на базе которых они возникли, только эмоционально-экспрессивной окраской **-ешк (-ошк), -чк, -оньк (-еньк), -к,-ик:** *Пошла есть канашки и псевдопирожки и пить вино.* («Кофточка»); *Отсюда и новые (насколько я могу судить) «мяско» и «сырик». Колбасынька. Яичечко. И спатеньки.* («Яичечко»)

б) - суффикс **–ск** для образования прилагательных от основ неодушевленных существительных, в данном случае это образование от названия сказочного существа эльф: *а у Жук была эльфийская внешность; нью-джерсийские ливни добрались-таки до подвала и погубили весь мой архив* («Легкие миры»);

- суффикс **-енск- (-инск-)** образует прилагательные, обозначающие географические названия, но автор образует его не от существительного *девочка* (это было бы прилагательное *девчачий* или *девичий*), а от притяжательного прилагательного *девочкин:* *и простонала слабым девочкинским голосом* («О стихах и метелях»);

- суффикс **–ическ** со значением свойства предмета: *Какой-то аюрведический красавец продавец любезен без подобострастия* («Легкие миры») (от сущ. *аюрведа* - это древняя система индийской медицины/, но это слово не образует производных); *а потом пришел Нильсен, со своим некротическими чертами и мыслями* («Легкие миры») (от слова *некроз*);

- суффиксы **–ин и –ов**, обозначающие принадлежность предмета лицу или животному: *и оставить там до морковкина заговенья* («Легкие миры») (ирония в том, что слово с этим суффиксом образовано от неодушевленного предмета *морковка*); *томик Марксова «Капитала»* («На малом огне»);

- суффикс **–очн** со значением признака: *и в этом козьячьем мире тоже есть свои раритеты и шедевры* («Яичечко»); *в забегаловочном разговоре* («О стихах и метелях»);

- суффиксы **-еньк** со значением субъективной оценки: *Такой белый-белый, с бледными волосами, с ручками двенадцатилетнего, чахленький, с мелко-брезгливым*

выражением на впадом личике мучного червя; давай мы её поставим горизонтальненько; - Не беспокойтесь, мы все сделаем стерильненько-стерильненько («Легкие миры»);

- суффикс **-ейш** образует формы превосходной степени сравнения прилагательных, в данном же случае образование происходит от существительного: бабушка была христианнейшей из христиан и самаритянейшей из самаритян. («На малом огне»)

в) суффикс **-ирова-ть** образует глаголы со значением осуществлять что-либо: еще с десяток лет назад они носили с собой транзисторы и кобзонизировали всю окрестность («Му-Му и Фру-Фру: исчезновение Больших Смыслов»), однако здесь парадокс в том, что образован этот глагол от имени певца Иосифа Кобзона.

г) суффикс наречий **-еньк** со значением субъективной оценки: два десятка тонких и крепких деревьев, проросших сквозь нее ровненько, пряменько, невозможненько, непостижименько. («Му-Му и Фру-Фру: исчезновение Больших Смыслов»).

3. Префиксально-суффиксальный способ

Этот способ, который являет собой прикрепление к корню слова одновременно приставки в препозиции и суффикса в постопозиции, представлены разными частями речи:

- **существительного**: чтобы довершить картину нашей зажравшести;

- **прилагательного**: Я всегда воспринимала это «ты» как натыкнутое прямо в меня («На малом огне»);

- **глагола**: он подсядет к мужикам, мгновенно, так сказать, залогинится; Так закольцовывается, казалось бы, тема европейского кризиса («Дальние земли»); Хорошо отвалтузивши гостей, ОМОН рассыпается и улетучивается («Кремлевские сценарии»);

- **наречия**: Так что на вечерний прием встоячку («Кофточка»).

4. Безаффиксный способ

Образование без каких-либо аффиксов либо с усеченной структурой (нулевая суффиксация): что хочу, то и делаю; отзынь («Вроде флирта») - (аналогично отстань, остынь); каждый пролет (точнее, прополз) («За проезд!»).

II. Синтаксический способ - образование сложных слов.

- сложение основ: меж ними бездна, звезд полна, **стозевна** («За проезд!»); а просит выдать ему пластиковые пакеты из магазина «Стокман» или «Пятерочка» – в зависимости от вашего классового статуса – и надевает их на свои говнодавы, а потом уж идет; Я знала, что сейчас начнется народная **историософия** («Засор»); Какие-нибудь партийные хряки, гоголевские заматеревшие **свинорыла**, («Гной»); Уваровская же триада, троица **живоначальная** («Триада»); Книги как бумажный продукт в магазинах были, но только поддельные, комсомольские, с **говнозадором**

(«Может быть, свет»); *Неужели, если ты словоцентричен, тебе так невыносим материальный предмет* («Хряпа тоталитарная»);

- сложные слова с первой частью – русскими прилагательными: **самый, общий, широкий, малый**: *никакой проблемы бы не возникло. Ни самомалейшей.* («С народом. К вопросу о национальной идее»); *намерения были самые прекрасные и широкодушевные.* («Дальние земли»); *и другие – бабы общесырные и масляные.* («Карна и Желя»); *А по проезжей части едут малокреативные автомобили* («С народом. К вопросу о национальной идее»);

- сложные слова, с первой частью – заимствованными элементами: **супер, микро, зомби**: *тут приятный человек средних лет сбегал в супердорогущий магазин; На углу с Малой Бронной – микротолпа; то есть народ смотрит зомбозящик, хоть и отрекается* («С народом. К вопросу о национальной идее»);

- сложение в сочетании с суффиксацией: *Как будто это была особая виноотталкивающая спецодежда.* («Кофточка»); *В советское время был распространен такой журналистский говорок, который у нас дома назывался «госзадушевность»* («Гной»); *всегда прибежит толпа добротворцев, в основном женщин* («И люди в нем актеры»);

- сложные слова, пишущиеся через дефис, но очень необычные по своему сочетанию: *Соответственно, небеса тоже устроены сложно-иерархически.* («Может быть, свет»); *всё оттуда, всё нечистым, липким, мармеладно-каловым комком.* («Гной»); *сложно-гинекологическим в своем устройстве ирисам,* («Легкие миры»); *бодро-фальшивый персонал* («Ирочка»); *с громким чпоканьем лупит по ребрам банкиров, депутатов, олигархов там или, например, работников поп-глам-культуры; а сам как плюнет отравленным шипом в президентско-премьерскую сторону.* («Кремлевские сценарии»); *а мульти-культураль-но-космополитически-туристическое* («О трехчастной структуре выкрикивания»); *«Западно-восточный диван-кровать»* («Издали похожие на мух»).

В последнем примере оба приведенных сложных слова – и прилагательное *западно-восточный*, и существительное *диван-кровать* - общеизвестны, поражает их соединение в одно понятие. Здесь наблюдается игра слов, контаминация понятий: восточный диван – это высший орган исполнительной, законодательной или законосовещательной власти в ряде исламских государств. Присутствует здесь и реминисценции, интертекстуальность, например, намек на сборник «Западно-восточный диван» Гёте, и все эти высокие понятия разбиваются о банальное *диван-кровать* – предмет мебели, раздвижной диван.

В творчестве Т. Толстой такие примеры можно встретить буквально на каждом шагу (читай: на каждой странице). Это придача некоторым словам несвойственным им форм, например, образование форм деепричастия от глаголов, которые их не образуют: *не играя с внуками, не пекая пирогов* («Ирочка»); *Кипя, я пошла к кабинету*

менеджера – двери с сейфовым замком. («Гной»); вновь имитировали строительную деятельность, **возюкая** шваброй по полу или наклеивая обои вверх ногами. («Музыка сфер»);

6. Тмезис: Встретились следующие примеры тмезиса: *и всякая такая прочая шебурдень*– шелуха+бурда+дребедень («Музыка сфер»); *лямпампусечную* квартиру - звукоподражание лям+пам+ пуся (пупсик) («На малом огне»).

III. Семантический способ образования окказионализмов

Данный способ создания авторских неологизмов связан с развитием полисемии слова, в результате чего возникают новые значения, существующие только в тексте произведения. Иначе этот способ некоторые ученые называют лексико-семантическим синкретизмом, У слов появляются несвойственные им ранее свойства, признаки, оттенки значения: *Едут тихие чиновники, удивительные люди, владеющие искусством струиться и обтекать; Таких домотканых мозгов уже не носят* («За проезд!»); *а теперь на меня надвигалась умственная глаукома* («Легкие миры»); *Где-то после полутора тысяч наступает притупление, вроде некроза кошелька.* («Сумочка»); *Результат – внутреннее, невидимое ожирение, мутные глаза, тяжелая походка и душевное плоскостопие.* («Фу»); *Беспрерывно слышится хтонический гул и могучая семантическая пульсация.* («Музыка сфер»); *включает внутреннюю якутию* («Хряпа тоталитарная»).

IV. Иноязычные вкрапления

Выделяются два основных вида иноязычных вкраплений:

- **вкрапления в исконной графике** (т.е., переданные средствами языка-источника): *national disaster; writer in residence; магазин ShopRite; plausible explanation; Frightful indeed!; Prime Suspect fi donc.* («О стихах и метелях»); *in a nutshell;* («Хряпа тоталитарная»);

Писательница долгое время жила в Америке, преподавала в американских университетах, поэтому эти вкрапления чаще всего на английском языке. Иногда она их объясняет: *sock eater, носкоед; Термин cargo cult в англоязычном мире сейчас применяется не только в антропологии; выражение cargo cult science было запущено в обиход великим Ричардом Фейнманом по отношению к псевдонауке.* («Хряпа тоталитарная»); Иногда на основе иноязычного слова строятся новые ассоциации, например, автор говорит, что название магазина «*Pakastin*» («Хряпа тоталитарная»), в котором продаются всякие ненужные, бракованные товары, очень удачно, соединяя по смыслу и по звучанию иноязычное слово с русским словом *пакость*; а иногда приводит иноязычные вкрапления в одном ряду с русскими словами: *oh my God, святые угодники! parbleu,* («О трехчастной структуре выкрикивания»);

- **вкрапления в русской графике** (т.е. иноязычное слово, переданное средствами русского алфавита): *Хорошо в офлайне, интересно.* («Превозмогая обожанье»); *Фейсбук, офшор на Кайманах. граффити* зловещие и всякое такое. («Фу»); *Ноу*

комментс, яблоко в России не переводилось никогда. («Может быть, свет»); Вообще всякое членовредительство – это **велкам**; Какой-нибудь **плебс** английский («Хряпа тоталитарная»).

Чаще всего эти вкрапления – транслитерация английских слов, но есть несколько примеров и французских слов: *я, как владелец обязана соблюдать эгалитэ, язви его, и считать всех людей равными.* («Легкие миры»); *А либертэ, эгалитэ и фрaternитэ – просто размазанная по плоскости шебурдень.* («Триада») – (*fr. liberté, égalité, fraternité*, заимствованные, в свою очередь, из латинских слов; это знаменитый лозунг парижских коммунаров: Свобода! Равенство! Братство!); *как он сам сказал бы, nonшалантность* («Про отца») – (*fr. nonchalant* – беспечный, беззаботный).

Малая проза Т. Толстой возникает как раз на сломе культурных эпох разного типа: отличаясь необычайно выразительной речевой художественной формой, она, наряду с произведениями других авторов, входящих в литературу в то время, отражает начало нового периода в истории русской литературы – начало эпохи постмодерна. Момент смены разных эпох зафиксирован в критических статьях начала 80-х гг. как смена художественного «языка» [4, 59] (в терминологии нашего исследования – смена типа речевой художественной формы).

Речевое новаторство Т. Толстой вне литературно-исторического контекста ощущается современным читателем не так остро, как ее первыми читателями и критиками, так как в XXI в. осложненная речевая художественная форма становится нормой литературного художественного письма [14]. При этом перечень художественных и научных метафор, характеризующих речевую художественную форму рассказов Т. Толстой, продолжает пополняться: «сочный, сильный, точный», «цепкий и крепкий» язык, «мощные поэтические заросли», «метафорический лес», который «иногда кажется чересчур обильным и заколоченным» [6, 5], «феерический стиль», «праздник языка» [7, 181–182], «праздничная избыточность», «словесное барокко» [3, 687], «роскошно-расточительная манера письма» [5, 254], «непрозаическая нагруженность, можно сказать, перегруженность текста тропами» [4, 61], «виртуозно-причудливые бытовые ассоциации импрессионистки», «изящная поэзия в прозе» [10,11], «необычайная пышность метафор» [13, 73], «сгущенная метафоричность», «тончайший сложный орнамент тропов» [12, 72-73]. В нашем исследовании мы попытались доказать, что эти высказывания о языковом творчестве Татьяны Толстой есть сущая правда.

Литература

1. Гайсина А.К. Время в художественном произведении. Литература в школе, 2008. №11.
2. Генис А. Уроки чтения. Камасутра книжника. Москва, 2013.
3. Грекова И. Расточительность таланта. Новый мир, 1988. по 1. с. 252–256.

4. Золотонос М. Мечты и фантомы. Литературное обозрение, 1987. с. 58–61.
5. Иванова Н.Б. Толстая. Русские писатели 20 века: биографический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия; Рандеву–А.М., 2000. с. 687, 688.
6. Искандер Ф. Поэзия грусти. Литературная газета, 1987. по 35 (26 августа).
7. Курицын В. Четверо из поколения дворников и сторожей. Урал, 1990. по 5. с. 170–182.
8. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы: Т. 2. (1968-1990). Москва: Академия, 2003. 686 с.
9. Нефагина Г.Л. Русская проза второй половины 80-ых начала 90-ых годов XX века. Учебное пособие. Москва, 1998.
10. Рыжова О. Дачница из литературного шоу. Литературная газета, 2004. по 19.
11. Толстая Т. Лёгкие миры: Повести, рассказы, эссе. Москва: 2014. 480 с.
12. Фролова Т.Г. Понятие метафорического стиля в современной прозе. Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика, 2011. по 2. с. 69–78.
13. Цзиун Л. Поэтико-философское своеобразие рассказов Т.Толстой (на материале сборника «Ночь»): дис. канд. филол. наук. Тамбов, 2005. 162 с.
14. Чупринин С. Другая проза. Литературная газета, 1989. по 6 (8 февраля). с. 4–5.

DIDACTICA ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANISTICE

**LA DÉMARCHE TEXTUELLE RÉFLEXIVE
DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE**

Irina ADAM, professeur de limba franceză
IPLTPA „M. Berezovschi”

Rezumat. Făcând o scurtă incursiune în istoricul demersului reflexiv, am încercat să ilustrăm felul în care reflexivitatea, ca și aspect didactic în general, și demersul textual reflexiv, în special, se înscrie în politica educațională, impusă de noul Curriculum pentru limbi străine, în vederea dezvoltării competenței comunicative. Prin urmare, am venit cu o formulare proprie a etapelor demersului textual reflexiv în contextul predării/învățării limbii franceze, insistând pe tipurile de gândire reflexivă și impactul acestora pe text, pentru a pune în valoare ponderea DR în promovarea unei pedagogii inovatoare.

Cuvinte cheie: reflexivitate, demers reflexiv (DR), demers textual reflexiv (DTR), competență.

Abstract. Conducting a research into the history of the reflective approach, we tried to explain the way in which the reflectivity as a didactic aspect, the textual reflective approach in particular can be part of the educational policy required by the New Curriculum of the foreign languages with the purpose of developing the communicative competence. Thus, we came up with own reforms of the stages of the textual reflective approach in teaching learning-learning of the French language. We insisted on the types of the Reflective Thinking and their impact on the text in order to value the proportion of the Reflective Approach in promoting an innovative pedagogy.

Keywords: reflectivity, reflective approach, textual reflective approach, competence.

Intoduction

Le nouveau curriculum 2019 pour les langues étrangères élaboré par le Ministère de L'Education Nationale de la République de Moldova est un document qui oblige le système éducatif moldave de s'aligner aux standards européens et aux politiques éducatives européennes ayant à sa base CECRL.

La nouveauté du curriculum, édition 2019, consiste sur l'introduction de nouvelles notions telles que le milieu d'apprentissage, l'unité de compétence, la médiation et, le plus important, la suppression des compétences précédentes à quatre grandes compétences spécifiques: la compétence linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et la compétence pluri/inter culturelle. Toutes ces compétences ne restent pas séparées l'une de l'autre, elles s'entrelacent d'une manière unique pour qu'elles puissent assurer la communication: la réception et la production des messages écrits et oraux et, plus récemment, on-line dans des diverses situations de communication.

La démarche réflexive s'inscrit parfaitement dans la formation de la compétence de communication, en plus, elle recouvre toutes les quatre compétences imposées par le nouveau curriculum car la réflexivité c'est un moyen qui offre un support efficace à l'enseignant du FLE et à l'apprenant à la fois d'acquérir graduellement ses connaissances et des compétences dans des situations concrètes en vue d'encourager la communication.

Dans le cadre de la formation de la démarche réflexive, il est indispensable de faire référence à Donald Schön, un des fondateurs du courant de la pratique réflexive dans l'apprentissage, de même qu'à Philippe Perrenoud, théoricien de la pratique réflexive en éducation. Ils parlaient de la démarche réflexive comme un processus cognitif continu, qui favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique.

Dans la classe du FLE, la démarche réflexive est définie comme un processus impliqué dans l'accès au sens de ces variables. « On appelle accès au sens l'ensemble des processus effectués par l'apprenant pour parvenir à la compréhension dans toutes ces directions. En situation institutionnelle d'apprentissage, ils font l'objet de procédures particulières visant à orienter l'activité de l'apprenant » [3, p. 80].

Et ces processus cognitifs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE peut être valorisé par l'analyse textuelle réflexive.

Il faut voir l'analyse textuelle réflexive comme un processus cognitif continu car

« C'est une réflexion à partir de faits observables dans la situation, en lien avec ce qu'on connaît des théories et de l'expérience » [4, p. 159].

La démarche réflexive s'articule d'après Richer (2011) autour de plusieurs phases. En nous basant sur ces phases nous avons formulé quelques étapes de la démarche textuelle réflexive dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du FLE et nous les avons encadrées dans un schéma, qui pourrait aider les enseignants à mieux cerner la problématique textuelle:

I. L'étape de la « Problématisation » de la démarche réflexive consiste à définir le problème

II. L'étape du « Comment ? » consiste dans la description de la situation réelle et des actions réflexives réalisées par l'apprenant, elle a pour but de recueillir les données importantes :

III. L'étape du « Pourquoi » ? prévoit l'analyse de l'expérience, l'analyse de la situation, l'analyse de la pratique, elle prend appui sur la description qui vient d'être faite pour prendre de la hauteur et analyser la situation et la pratique de l'apprenant.

IV. L'étape du « Qu'est-ce que je sais de nouveau ou qu'est-ce que je comprends de nouveau, à l'issue de ce travail descriptif et d'analyse ? »

VII. L'étape du « Faire » insiste sur la mise en œuvre des nouvelles pratiques, attitudes construites dans ce travail réflexif

V. L'étape du « Comment faire autrement ? » insiste sur l'imagination, le brainstorming, la créativité

VI. L'étape du « Comment j'aurais pu m'y prendre, moi, avec mes spécificités (physiques, mentales, psychologiques, affectives) et les contraintes du contexte ? »

VII. L'étape du « Faire » insiste sur la mise en œuvre des nouvelles pratiques, attitudes construites dans ce travail réflexif. Elle se déroule au-delà du temps de la démarche réflexive, mais les six premières n'auraient pas de sens si cette dernière étape n'avait pas

lieu. C'est le temps de faire ce qui a été envisagé. Il s'agit de mettre en œuvre les pratiques imaginées ou conscientisées pendant la démarche réflexive. Cette étape est le retour dans la réalité professionnelle ou de formation; c'est l'occasion pour l'étudiant de vivre des expériences, enrichies de nouvelles connaissances métacognitives.

La pédagogie qui encourage ces étapes de la démarche réflexive aide les enseignants du FLE à construire leurs compétences professionnelles. La didactique qui encourage la démarche réflexive est un réel changement pédagogique: il ne s'agit plus d'enseigner des savoirs, mais de faire construire par les apprenants leurs compétences. Ces étapes deviennent la cible de la formation, du savoir, et sans être abandonnés, deviennent des composantes de la compétence sur leur pratique, ce qu'ils ne seraient peut-être capables à faire d'eux-mêmes» [6, p. 195]. L'objectif de ces étapes a été de permettre à l'apprenant de prendre conscience de la démarche réflexive à laquelle il participe et d'en comprendre ses effets particuliers pour ses expériences ultérieures. Par conséquent, la démarche réflexive permet « aux apprenants de structurer et de systématiser leur réflexion L'enseignant doit prêter son aide à ce que les élèves savent intuitivement, découvrent, expérimentent pour, petit à petit, raisonner et argumenter.

La démarche textuelle réflexive présente dans la pratique réflexive s'appuie sur une pensée réflexive qui permet un travail conscient. C'est également savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives. Il s'agit d'ensemble des processus de réflexion qui représente les habiletés d'ordre supérieur: la pensée analytique, critique et créative [3, p.54].

Donc, pendant l'analyse textuelle réflexive, on développe des habiletés de réflexion, se rapportant sur les trois types de réflexion: *Pensée analytique* (Analyser les données textuelles, reconnaître les relations entre ces données, identifier la typologie du texte, en donnant des arguments), *Pensée critique* (Evaluer, construire un jugement, basé sur des critères internes ou externes) et *Pensée créative* (Synthétiser: produire un texte personnel selon le plan; donner son opinion, argumenter son jugement).

L'élève devient actif lorsqu'il analyse, critique et crée.

Une analyse textuelle doit, suivre *la voie des trois phases*: description, analyse, interprétation. Il y a un circuit entre ces trois étapes: toute hypothèse sur la production du sens (le niveau de l'interprétation) exige sa vérification à partir des caractéristiques objectives du texte (le niveau de la description) et du fonctionnement du texte au cours de la lecture (le niveau de l'analyse). *La description* est réalisée par quelques constatations objectives sur le texte afin de créer un fondement solide pour les étapes suivantes, l'analyse et l'interprétation. Ces constatations nous indiquent: S'il s'agit d'un texte complet ou d'un extrait de texte; Auquel type de texte on a affaire; Quel est le but, la finalité du texte (à une première vue): l'expression d'un sentiment, d'une opinion, informer, émouvoir, amuser, etc.; S'il existe un narrateur explicite ou non, si le narrateur est omniscient ou seulement participant, etc.; S'il existe des personnages (des gens, des villes, des animaux, des

phénomènes naturels), sur lesquels est focalisée la description, l'attention de l'auteur; Quelles sont les caractéristiques linguistiques du texte: des phrases longues ou courtes, le niveau de langue (soutenu, familier, etc.), vocabulaire simple ou complexe, concret ou abstrait; Quels sont les figures rhétoriques employés dans le texte. **L'analyse** démonte les mécanismes de fonctionnement du texte et dévoile la manière dont le texte essaie d'atteindre le but (les buts) que l'auteur s'est proposé. Au cours de l'analyse on repère aussi les moyens par lesquels le texte réussit à produire certains effets sur le lecteur. Dans cette phase, on observera comment l'auteur implique le lecteur dans le texte, s'il demande au lecteur de formuler ses propres conclusions, s'il essaie de l'influencer, de le manipuler, si l'auteur veut que l'ambiguïté et le doute planent sur le texte, etc. Certainement, le fonctionnement du texte n'est pas dû exclusivement aux intentions de son auteur. Souvent, l'auteur ne peut pas contrôler, entièrement, les mécanismes de fonctionnement du texte et il pourrait apparaître de nouvelles informations sur l'auteur, que celui-ci n'aurait pas voulu les dévoiler. Parfois, le texte peut produire des effets étranges, non prévus sur le lecteur. **L'interprétation** suppose l'émission des hypothèses, des conclusions sur le sens du texte. Si les premières deux étapes ont été consciencieusement abordées, le sens du texte peut être précisé en fonction de paramètres assez objectifs. La signification du texte, son message, peut paradoxalement, être ambigu, explicite, implicite mais jamais aléatoire. Pour établir le sens du texte il faut avoir en vue que tout texte est écrit pour un certain public, bien déterminé et qu'au cours pratique d'analyse de texte, l'étudiant proposera une interprétation qui tiendra compte du contexte socioculturel de la réception d'origine du texte. Cela signifie qu'on fera abstraction de notre propre sensibilité de lecteur contemporain d'un texte écrit au XVIII^e siècle et qu'on essayera lui donner une interprétation, la plus proche possible, de l'intention de l'auteur du texte. Pour une analyse de texte appropriée, il est nécessaire, tout d'abord, de nous convaincre d'avoir bien saisi le sens du texte analysé. Il est assez difficile à établir le sens d'un texte, car le sens n'existe qu'en fonction d'un lecteur et donc il reste ouvert à plusieurs interprétations. Mener une analyse textuelle réflexive signifie mobiliser des savoirs très divers et complexes, faire des hypothèses, construire un contexte qui n'est pas donné d'avance et qui n'est pas stable. Les apprenants doivent savoir, que la construction du sens se déroule et s'accomplit progressivement dans le temps. Dans ces conditions, en tant que destinataire, le lecteur est indispensable à l'actualisation et à la réalisation de la visée pragmatique de l'énonciateur (locuteur) d'un texte de communication.

Conclusion

Dans cet article nous avons essayé d'analyser la démarche réflexive dans l'enseignement/ apprentissage du FLE du côté de son utilité, ce qui a constitué notre objectif.

On a, de même, montré qu'on peut utiliser des techniques efficaces qui puissent faciliter cette démarche du point de vue de la didactique.

Nous avons dressé un portrait de la DR et des phases de la DR, de même que leurs applications sur le texte. On a aussi constaté que grâce à la réflexion l'apprenant devient actif car il analyse, critique et crée.

Pour conclure, nous pensons que les idées exposées dans notre article ont été intéressantes car tous les êtres humains réfléchissent, donc, la DR dans l'enseignement/apprentissage est un outil qui guide et soutient la réflexion sur et dans la pratique d'enseignement. La DR constitue la condition de l'expression d'une pensée construite et c'est l'enseignant qui a le rôle de s'employer à donner du sens aux exercices qu'on se propose d'enseigner aux apprenants

Bibliographie

1. Schon D. Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques, 1994. 60 p.
2. Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: Édition ESF, 2001. 33 p.
3. Lafortune L. S'engager dans une démarche de pratique réflexive: autoévaluation et processus d'écriture. Québec: Éditions Presses de l'Université de Québec, 2008. 55 p.
4. Kolb D. La pédagogie expérimentale. Paris: Éditions de Minuit, 1984. 159 p.
5. Richer J.-J. Recherche - action et didactique du FLE. Revue Synergies Chine nr. 6, 2011. 52 p.
6. Karsenti T. Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage: bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours de 10 dernières années. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2012. 195 p.

PRACTICAL GUIDELINES TO THE PLANNING OF A LISTENING LESSON BASED ON TASK-BASED LEARNING APPROACH

Radu BURDUJAN, PhD

TSU, Department of Foreign Languages and Literatures

Abstract. Listening plays a fundamental role in the language acquisition, making possible the oral interaction between the learners. A focus on listening skills development as well as the application of listening strategies will help learners to decode English input and achieve bigger success in English learning. That's why a correct designing of Listening Unit Planning Sheet is imperative. It is important for the teacher to provide different listening activities during the lessons to become actively engaged in the listening process. Nowadays authentic listening materials are considered as one of the greatest resources of teaching listening skills for EFL which should be included in EFL classes. Nevertheless, even if listeners understand all the text words, they may have significant difficulties in comprehending the whole meaning if they are not familiar with the context.

Key-words: listening skill, active listening, oral communication, listening unit planning sheet, listening activities, listening input.

Rezumat. Ascultarea joacă un rol fundamental în dobândirea limbajului, făcând posibilă interacțiunea orală dintre cursanți. Accentul pe dezvoltarea abilităților de ascultare, precum și aplicarea strategiilor de ascultare, îi va ajuta pe studenți să înțeleagă conținuturile în limba engleză și să obțină un succes mai mare în învățarea limbii engleze. De aceea, este necesară o proiectare corectă a planificării unității de ascultare. Este important ca profesorul să ofere diferite activități de ascultare în timpul lecțiilor pentru a se angaja activ în procesul de ascultare. În prezent, materialele autentice de ascultare sunt considerate unele dintre cele mai mari resurse de dezvoltare a competențelor de ascultare pentru EFL, care ar trebui să fie incluse la lecțiile de engleză. Cu toate acestea, chiar dacă ascultătorii înțeleg toate cuvintele textului, pot avea dificultăți semnificative în înțelegerea întregului sens, dacă nu sunt familiarizați cu contextul.

Cuvinte cheie: competențe de ascultare, ascultare activă, comunicare orală, fișă de planificare a unității de ascultare, activități de ascultare, conținut de ascultare.

Listening is the ability to accurately receive and understand messages in the communication process. Listening comprehension involves far more than mere decoding of the sounds. It involves an active process of deciphering and constructing meaning from both verbal and non-verbal messages (Nunan, 1998). Listening is basic to all effective oral communication. It can help you to navigate through difficult conversations. Without listening ability, messages are easily misunderstood and communication breaks.

Language learning tends to rely on listening which plays a fundamental role in the language acquisition, making possible the oral interaction between the learners (Smidt & Hegelheimer, 2004). So, listening plays an important role in communication and is the most frequently used language skill. According to Mendelsohn (1994), of the total time spent on communicating, listening takes up 40-50%; speaking, 25-30%; reading, 11-16%; and writing, about 9%.

Active listening takes time and practice. Thus, EFL teachers should pay more attention to improving listening which seems the most ignored of the four basic skills through which a language is taught. In this way, listening becomes the weakest skill of EFL students. If underestimated, students encounter different kinds of listening problems and cannot effectively participate at oral communications.

Authentic materials are resources that were produced by native speakers, so that the topics, vocabulary, syntax, etc. are aimed at a target audience of native speakers in contexts specifically for native-speaker consumption. Nowadays authentic listening materials are considered as one of the most imperative resources of teaching listening skills for EFL. Mendelsohn (1994) defines listening comprehension as “the ability to understand the spoken language of native speakers”, or authentic materials produced for native-speaker consumption.

Nowadays, technology provides access to many different resources for students to listen to what is happening in the English-speaking world; in their turn teachers can find many useful resources to teach listening on the Internet. Listening has become very important skill with the Internet. A lot of information is presented through the listening resources nowadays. Internet media brings news, entertainment, and information using oral language. Many people are more and more “plugged in” to their devices. They are listening audio on their headphones almost all the time.

Internet-based technology and more specifically digital tools promote foreign language learning. However, technology-based materials are not effective as long as they are not flexible, authentic, and interesting. They will not be of much use to students and teachers alike, unless effective pedagogical strategies are used along with technology or multimedia (Jones, 2008).

There are surely some difficulties in teaching listening. Underwood (1989) lists seven causes of issues, EFL students may encounter while improving their listening comprehension.

First, listeners cannot control the speed of speech. Thus, many EFL students consider that “the greatest difficulty with listening comprehension is that the listener cannot control how quickly a speaker speaks” (Underwood, 1989, p. 16).

Second serious problem is that, listeners cannot always have words repeated. It depends on teacher and not on students how many times to replay a recording or a section of recording.

Third, the speaker may choose some words the listener does not know. When in a situation where listeners encounter an unknown word they often have to stop and think about its meaning and as a consequence may not catch the next part of the speech.

Fourth, in informal or spontaneous conversations listeners may fail to recognize the transitions of the speaker from the one idea to another. In formal situations, connective adverbs like "secondly," or "then" are used. If in the latter example, these transitions are

evident to listeners, in the previous they are vaguer as the speaker uses pauses, gestures, voice loudness, a clear change of pitch, or different intonation patterns.

Fifth, even if listeners understand all the text words, they may have significant difficulties in comprehending the whole meaning if they are not familiar with the context. Nonverbal clues such as facial expressions, body movement, gestures, or tone of voice may differ in different cultures and be easily misinterpreted.

Sixth, the topic of the listening passage should be interesting; otherwise listeners concentrate in a foreign language with difficulty. While listening, even the shortest break in attention can seriously disturb comprehension.

Seventh, many teachers want students to understand every word they hear. As a result, they become nervous and therefore discouraged if they fail to understand a specific word or phrase. Students shouldn't be concerned of not understanding some words (Underwood, 1989).

Listening lessons must have fixed goals.

1. Listening lessons should include listening tasks to progress from simple to more complex as the learner advances in language proficiency; also the student should know exactly his/her listening task after the directions are given — “what to listen for, where to listen, when to listen, and how to listen”.
2. Listening lesson structure should demand active student participation which involves the immediate feedback on performance and helps to keep interest and motivation at high levels.
3. To develop concentration, a listening lesson should provide a communicative urgency for remembering. This urgency, along with concentration, should not come from the teacher, but from the lesson activities.
4. Listening lessons should be focused on conscious memory work. “Listening is receiving, receiving requires thinking, and thinking requires memory; there is no way to separate listening, thinking, remembering”.
5. Listening lessons should —teach, not —test. This means that the students' assessment should play the role of the feedback which let the teacher to find out what the students did and how they are progressing. (Paulston & Bruder, 1976).

Listening Unit Planning Sheet

Teacher's name: Radu Burdujan

Learning Goal for the Listening Unit: to help students understand the use of the common English phrases and their meanings in real-life situations related to student life on campus.

Unit Length: Two lessons – 90 minutes

Teaching Context:

- Age group: from 15 – 18 (High School).
- Students' educational level: EFL University students.

- Students' English Proficiency level: B1+

Overall focus of the listening unit:

- Recognize and learn adjectives describing people.
- Talk about activities of daily routine
- Develop linguistic competence.
- Use new words and phrases in both spoken and written language.

Focus of each listening activity listed in the table below:

#1: Pre listening activity - Activate Students' schemata, Understand the topic and main idea.

#2: While-listening activity - Listen for new words (focus on adjectives) and phrases.

#3: Post listening activity - Practice pronunciation and intonation, work on phonology.

Lesson scenario

#1: **Pre - listening activity:** The teacher begins the lesson with asking students if they live on campus or not.

The students who live on campus / in the hostel and share the room with a peer/peers, tell the three qualities they look for in a college roommate. Then answer the question why these qualities are important to them.

The students who don't live on the campus list the three qualities they would look for in a college roommate. And also answer the question why the chosen qualities are important to them.

This is a Top down activity.

Teacher writes all the adjectives mentioned by students in their answers on the board.

Teacher writes idioms from the recording on the board, providing the context:

"be at home with" = feel comfortable with something

"My English roommate is at home with the culture here in our country."

"squeaky clean" = someone is very good and honest and never gets into trouble

"My roommate is squeaky clean. She never does anything dishonest, and she always stays out of trouble."

Main objective of the pre-listening activity:

The pre-listening activates student's schemata.

To trigger Students' background knowledge, for this stage of the lesson, the teacher should encourage them to speak about their lives. So, for this lesson, Teacher asks students to take a picture with their roommate/roommates and post it on the social network (Instagram, Facebook, etc.). Students show pictures to the class and answer the questions of pre-listening activity.

#2: While - listening activity:

Students listen to the recording. The recording "College Roommates" can be found on YouTube (YouTube video).

Students fill in the worksheet with a "multiple choice" quiz so the Teacher understands if they understood the information provided in the recording.

This is a Bottom-up activity.

The students will have to use new words / phrases from the worksheet quiz in personalized contexts (related to their lives), so the teacher be sure they understood their meanings.

Main objectives of the while-listening activity:

This while-listening activity is focused mainly on the identification of the words / phrases related to the daily routine of roommates.

Focused on identifying and using words / phrases that make up common expressions in the English language.

For this stage of the lesson, students will work on their worksheets with a "multiple choice" quiz. The teacher might need to play the recording more times so that students can solve the quiz correctly. The teacher monitors students to provide guidance and help and even explain some words / phrases they don't understand which were not mentioned at the lesson.

After students have solved the quiz and the listening is completed, the teacher should revise new words / expressions / idioms, write them on the board for students' better understanding and checking.

#3: Post-listening:

Students think of some positive reasons for having roommates from other countries and list them. The teacher asks students if that would be a challenge for them. If so, students explain their ideas.

Students write short paragraphs in their notebooks.

Students practice the new words, the new expressions, pronunciation and intonation.

For this stage of the lesson, students answer the questions orally, and then all their ideas are written in a short paragraph, using as many new words as possible.

Students may look in their worksheets / previous course notes to check up how many words / expressions they use in their written paragraphs.

Both learners and the teachers need some suitable techniques which may enhance the current digital curriculum with listening skill practice. It is important to choose and apply the tasks at the appropriate level with the appropriate students. Therefore, EFL classes need more practice than theory.

A focus on listening skills development as well as the application of listening strategies will help learners to decode English input and achieve bigger success in English learning. Levels of listening comprehension affect the ability for improvement of other language skills such as speaking, reading, writing and translating. The teacher has also an important role in planning curriculum because the wrong type of listening exercise (and not

only listening exercise) may discourage the learners. It is important for the teacher to provide different listening activities during the lessons to become actively engaged in the listening process.

References

1. Grgurovic M. & Hegelheimer V. Help options and multimedia listening: students' use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 2007. no. 11 (1), p. 45-66.
2. Jones L. C. Listening comprehension technology: Building the bridge from analog to digital. *CALICO Journal*, 2008. no. 25 (3), p. 400-419.
3. Mendelsohn D. J. *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press, 1994.
4. Nunan D. *Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom*. Paper presented at the Korea TESOL Conference, Seoul, 1998.
5. Paulston C. B., Bruder M. N., *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA: Winthrop, 1976.
6. Source: https://www.youtube.com/watch?v=ebZPyuKLqFM&feature=emb_title

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE IMPLEMENTĂRII ÎNVĂȚĂRII MIXTE

Svetlana BUREA, dr. în ped.

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Rezumat. Învățarea mixtă este stilul inovativ de învățare apreciat pentru flexibilitate, promovarea învățării individualizate și oportunitatea de a antrena în procesul educațional variate resurse didactice care corespund necesităților reale de formare ale elevului modern. Literatura de specialitate prezintă șase modele de bază ale acestui stil care pot fi aplicate în dependență de prioritățile și valorile contextului educațional existent. Sunt avantaje cât și dezavantaje ale aplicării învățării mixte. Printre avantaje se remarcă sporirea motivației elevilor, crearea de conținut didactic mai personalizat care va contribui la dezvoltarea autonomiei și responsabilității elevului și desigur o eficiență mai mare în formarea de cunoștințe și competențe. Unul din aspectele critice ale implementării învățării mixte este cultura de învățare. Dezvoltarea ei necesită timp și planificare strategică iar fondarea ei are la bază filozofia școlii în care este aplicată.

Cuvinte cheie: învățarea mixtă, modele, model virtual, cunoștințe, competențe, colaborare, comunicare, autonomie, cultura școlară.

Abstract. Blended learning is the innovative learning style appreciated for flexibility, the chance of developing individualized learning, and the opportunity of using various teaching resources that correspond to the real training needs of the modern student. The literature presents six basic models of this innovative style that can be applied depending on the priorities and values of the existing educational context. There are advantages and disadvantages while using blended learning. Among the benefits we can mention increased student motivation, the creation of more personalized teaching content that will contribute to the development of student autonomy and responsibility, and of course greater efficiency in the formation of knowledge and competences. One of the critical aspects of implementing blended learning is the school learning culture. To develop it requires time and strategic design and its foundation is based on the philosophy of the school in which it is applied.

Keywords: blended learning, models, virtual model, knowledge, skills, collaboration, communication, autonomy, school culture.

O clasă modernă facilitează experiențe de învățare de calitate înaltă așa cum presupune un proces diferențiat. Elevii au potențial diferit, unii asimilează conținutul mai rapid, alții mai lent, preferă diferite stiluri de învățare astfel, fiecare elev are nevoie de o abordare individuală ca să învețe cu succes.

Învățarea mixtă este tocmai abordarea care vine să soluționeze problema în contextul schimbării paradigmei procesului modern de învățare. Ce este de fapt învățarea mixtă? Aceasta este o abordare în procesul educațional care presupune îmbinarea stilului tradițional din sala de clasă cu cel online, așa dar, un amestec al mediului virtual cu cel față în față. Stilul dat este apreciat pentru flexibilitatea și capacitatea de a construi conținut educațional individualizat, cu ajutorul căruia subiectul poate învăța în ritmul propriu pentru a-și dezvolta cunoștințe și competențe specifice.

În general, învățarea mixtă este structurat din o parte din procesul de învățare care are loc online, elevul având posibilitatea de a gestiona ritmul în care învață, și o altă porțiune a învățării este condusă de învățător/profesor prin activități de clasă. Esențial este ca aceste

două tipuri de activități de învățare să fie complementare și să formeze un mediu de învățare integrat.

Învățarea mixtă are multe avantaje cum ar fi elevi mai **motivați**, așa cum, profesorul poate utiliza diferite instrumente digitale și conținut variat (acces la multe resurse online) care cu siguranță va contribui la interactivitatea experiențelor de învățare.

Un alt aspect al învățării mixte care poate fi stimulat este **colaborarea**. Colaborarea este unul dintre factorii cheie necesari pentru învățarea eficientă. Învățarea mixtă permite elevilor să lucreze împreună, să se angajeze în discuții și să-și ofere feedback, ceea ce duce, fără îndoială, la o îmbunătățire și o implicare mai mare.

O mai bună **comunicare** este un alt aspect pozitiv. Învățarea mixtă eficientizează comunicarea dintre elev și profesor. În general, utilizarea tehnologiei permite profesorului să ofere o varietate de mijloace de comunicare, cum ar fi e-mail, mesagerie instantanee, discuții online și anunțuri de știri online, conferințe.

Stilul de învățare mixt promovează **autonomia și responsabilitatea** elevului: atunci când o parte din conținut este online, este de competența elevilor să-și dozeze ritmul și să respecte termenele limite indicate pentru sarcini. Aceasta dezvoltă responsabilitatea elevului care contribuie activ la dobândirea de cunoștințe și formarea de competențe.

Literatura de specialitate prezintă șase modele de învățare mixtă care se diferențiază în funcție de mai mulți parametri dintre care se menționează rolurile profesorului, planificarea, spațiul fizic și metodele de prezentare a conținutului. Cele mai aplicate modele sunt: *învățarea prin rotație, lecțiile inversate și modelul flexibil*.

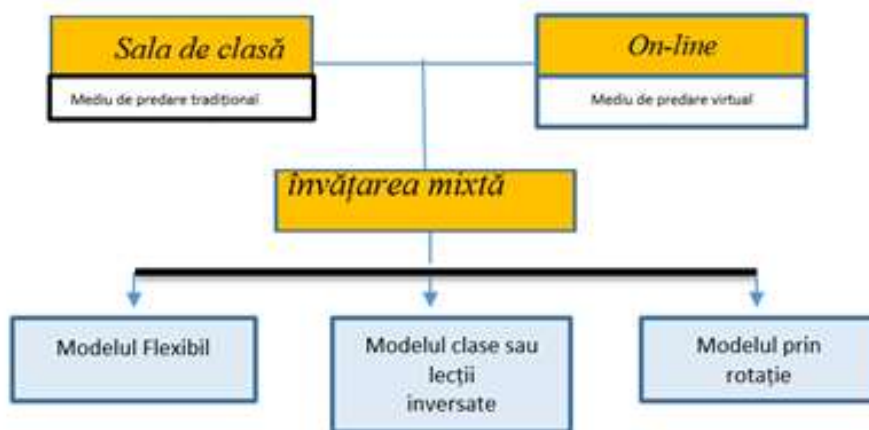


Figura 1. Învățarea mixtă

Învățarea prin rotație poate avea mai multe variante. Modelul dat permite elevilor să se rotească prin stații într-un program fix, unde cel puțin una dintre stații este o stație de învățare online. Acest model este cel mai des întâlnit în învățământul preșcolar, învățarea bazată pe centre.

Modelul flexibil-în cadrul acestei abordări, materialul este transmis prioritar online. Deși profesorii se află în sală pentru a asigura suport dacă este cazul, învățarea este realizată de fiecare elev în parte pe cont propriu, pe măsură ce învață în mod independent și pune în

practică noi concepte în mediul digital. Așa dar, învățarea este asistată de profesor, el oferă feedback constant atât în sala de clasă cât și on-line.

Lecțiile sau clasele inversate (Flipped Classroom) este modelul care inversează relația tradițională dintre timpul petrecut în clasă și temele pentru acasă. Studenții învață acasă utilizând resursele video, cursuri și prelegeri online, iar profesorii folosesc timpul din clasă pentru aplicarea cunoștințelor, desfășoară proiecte ghidate de ei. Acest model permite profesorilor să folosească timpul din clasă mai eficient decât să predea cursuri tradiționale. Este o modalitate de regândire a predării pentru a construi experiențe de învățare centrate pe elev.

Un model nou care s-a conturat recent, dar mai rar întâlnit în cercetările teoreticienilor internaționali este *self-blend*. Modelul este binevenit situațiilor de învățare când elevii individual identifică conținuturi (cursuri on-line) care satisfac nevoile de cunoaștere personale. În acest caz ei nu sunt asistați de profesor sau pot fi și sunt conținuturi extra-curriculare care fortifică cunoștințele și competențele elevului.

Un element esențial în implementarea cu succes a învățării mixte este cultura școlară. „Cultura este un mod de a lucra împreună pentru atingerea obiectivelor comune care au fost exersate atât de frecvent și cu atât de mult succes, încât oamenii nici măcar nu se gândesc încercând să fac lucrurile într-un alt fel. Dacă s-a format o cultură, oamenii vor face autonom ceea ce trebuie să facă pentru a avea succes” M. Horn.



Figura 2. Cultura școlară în contextul învățării mixte

M. Horn specifică în cartea *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools* că cultura este un element critic în eficiența implementării învățării mixte într-o instituție de învățământ. Din numeroasele experiențe de implementare a modelelor mixte într-o remarcă referitoare la cultura de învățare a unei instituții se precizează: "Învățarea mixtă accelerează o cultură bună și o face excelentă, dar în același timp, poate accelera și una vicioasă și o va face teribilă." Cultura este deosebit de utilă sau toxică, în contextul învățării mixte, așa cum, ea presupune oferirea elevilor mai mult control și flexibilitate. Dacă elevii nu au dezvoltate și automatizate procesele și normele culturale de gestionare a acestui proces, atunci schimbarea către un mediu personalizat de învățare poate fi o experiență eșuată (Horn).

Astfel, o cultură a unui stil de învățare, se coagulează în timp pe durată unor experiențe de învățare mai lungi și repetate, când instituția implementează stilul dat și ajustează procesul de învățare conform priorităților și valorilor de învățare ale acesteia, stabilind un set de norme și reguli care în timp conturează comportamentul de învățare acceptat ca model. În cele din urmă, sistemul este atât de interiorizat încât aceste procese și priorități vor deveni reflex și formează ceea ce numim cultură de învățare a unei instituții. Eficiența implementării învățării mixte depinde în mare parte de existența unei metodologii bine planificată care include ca element esențial, și dezvoltarea unei culturi de învățare a instituției.

Iată câteva reguli sistematizate de autor ca fiind utile în modelarea culturii de învățare într-o instituție:

- Definirea unei probleme sau sarcină care se repetă din nou.
- Numirea unui grup pentru rezolvarea problemei.
- În caz de eșec, cereți-le să încerce din nou cu un proces diferit.
- Automatizarea comportamentului în caz de reușită, prin repetarea procesului de fiecare dată de către același grup când problema re apare.
- Înregistrarea și promovarea culturii.
- Modelarea și acceptarea unui comportament într-un mod compatibil cu cultura (M. Horn, Creați cultura de învățare, p. 255-256).

Mulți practicieni identifică cultura de învățare ca fiind foarte importantă în obținerea rezultatelor bune prin aplicarea învățării mixte, iar în parteneriatul profesor-elev trebuie să fie bazat pe: încredere, respect, independentă, colaborare și bunăvoință.

- Stabilirea unui model al așteptărilor din partea profesorului. Așteptările contribuie pozitiv la formarea realizărilor sociale și academice în clasă. Elevii reușesc dacă profesorul le indică clar un model al așteptărilor.

Studiile au arătat că atunci când profesorii stabilesc standarde ridicate, studenții tind să le realizeze în măsura posibilităților și astfel, învață mai multe pe parcursul anului.

- Încurajarea colaborării. Este important ca elevii să interacționeze, să parcurgă experiențe comunicative și de colaborare pozitivă în grup.

- Promovarea libertății elevilor de a se exprima în timpul activităților. Este important ca elevii să nu fie limitați în oportunitatea de a se expune. Acest lucru înseamnă că trebuie să se simtă confortabil adresând întrebări sau angajându-se în dezbateri respectuoase. Elevii trebuie să fie încurajați să utilizeze atât limbaj verbal cât și non-verbal, învățarea elevilor de a negocia și comunica dezacordurile cu succes va fi crucială nu numai într-o sală de clasă, ci și pe măsura înaintării ceea ce va facilita integrarea lor în lumea profesională. În concluzie elevii vor deveni mai încrezuți și vor beneficia de experiențe de învățare formative, pozitive.

- Transformarea sălii de clasă sau a mediului de învățare într-un loc sigur pentru a eșua. Eșecul este de neprețuit. Frica de eșec este ceea ce întârzie oamenii să-și urmeze visele sau îi împiedică să înceapă o activitate. Este foarte important ca profesorii să îi ajute pe elevi să înțeleagă că eșecul este o parte a procesului de învățare prin care ajung la succes.

- Modelarea modului în care elevii pot învăța. Aceasta include nu numai învățarea, dar și stabilirea obiectivelor. Obiectivele sunt o mare parte din învățare, iar elevii trebuie să știe să-și stabilească și să gestioneze obiectivele stabilite.

- Oferirea feedback-ului elevilor cât mai des, așa ei pot vedea dacă sunt pe calea bună sau trebuie să facă ajustări în procesul de învățare. Cu toate acestea, este important ca profesorii să exprime cu atenție feedback-ul și să-l ofere individual în anumite cazuri. Unii studenți sunt foarte sensibili la feedback-ul negativ și vor deveni mai rezervați.

Etapele aplicării învățării mixte într-o instituție:

- Constituirea unei echipe responsabile de implementarea a stilului de învățare mixtă
- Motivarea și responsabilizarea elevilor
- Exaltarea și focusarea pe procesul de învățare
- Identificarea tehnologiei utilizate.
- Planificarea și identificarea modelului de clasă reușit (grupe, echipe, etc.)
- Selectarea modelului cel mai reușit pentru grupele țintă sau instituție
- Crearea culturii de învățare.
- Ajustarea și eficientizarea paradigmei de abordare pe parcursul experiențelor de aplicare a modelului de învățare mixtă.

În concluzie, învățarea mixtă este stilul inovativ de învățare apreciat pentru flexibilitate, promovarea învățării individualizate și oportunitatea de a antrena în procesul educațional variate resurse didactice care corespund necesităților reale de formare ale elevului modern. Stilul de învățare mixtă combină mai multe modele care sunt aplicate în dependență de nevoile formative ale elevilor și valorile educaționale ale instituției. Succesul experiențelor de învățare mixtă este determinat de cultura școlară care se consolidează în timp fiind strategic dezvoltată de managerii instituției.

Bibliografie

1. Tucker C. R.. Balance with Blended Learning: Partner with Your Students to Reimagine Learning and Reclaim Your Life (Corwin Teaching Essentials) 1st Edition. Corwin: Kindle Edition, 2020. 190 p.
2. Clark H., Avrith T. The Google Infused Classroom: A Guidebook to Making Thinking Visible and Amplifying Student Voice. Elevate Books Edu, 2019. 188 p.
3. Horn M., Christensen C. M. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. Publisher: Jossey-Bass; 1 edition, USA, 2014. 278 p.
4. <https://www.blendedlearning.org/basics/>
5. <https://www.blendedlearning.org/research/>
6. https://www.researchgate.net/publication/265519605_Engaging_blended_learning_students_an_evolutionary_approach_to_engaging_students_through_the_VLE
7. <https://www.oxfordlearning.com/what-you-need-to-know-about-blended-learning-the-basics-benefits/>.

LE MULTIMEDIA COMME POTENTIEL INTERCULTUREL DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

Vera ZDRAGUȘ

Département des langues et littératures étrangères, UST

Rezumat. Articolul reliefează importanța utilizării resurselor mass-media ca potențial intercultural în procesul de predare-învățare a limbii franceze. Sunt descrise activități practice create în baza unor instrumente din mass-media care contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative culturale și interculturale ale studenților.

Cuvinte-cheie: învățare, interculturală, comunicare, multimedia, film, spot publicitar.

Résumé. L'article souligne l'importance d'utiliser les ressources médiatiques comme potentiel intercultural dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française. Les activités pratiques créées sur la base d'outils médiatiques qui contribuent au développement des compétences de communication culturelle et interculturelle des étudiants sont décrites.

Mots clés: apprentissage, intercultural, communication, multimédia, film, spot publicitaire.

Vivre dans un monde globalisé implique la connaissance d'autres langues, d'autres cultures et d'autres modes de vie. L'apprentissage d'une langue étrangère tel que le français permet alors à l'apprenant de se rendre compte qu'une langue quelconque peut être alors un bouillon de culture ainsi qu'un système de communication.

La communication se produit dans un processus d'ajustement permanent. Il ne suffit pas de connaître et de maîtriser un code linguistique ou culturel pour réaliser cet ajustement. Chaque situation de communication est unique, non reproductible. La compétence à communiquer, cette capacité à interagir dans les situations de communications les plus diverses permet l'ajustement de son action à celle de l'autre. Elle est faite d'un savoir-faire ou de la maîtrise d'un ensemble de règles apprises par les individus dans leur culture [5].

Pour réaliser une communication réussite il ne s'agit pas seulement de communiquer au niveau linguistique mais aussi de communiquer au niveau intercultural: comprendre, apprendre, adopter et savoir interpréter les comportements et attitudes de l'interlocuteur en langue cible. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont des facteurs nécessaires pour comprendre la culture et pour permettre aux apprenants à faire un usage approprié d'une langue donnée. Il est nécessaire qu'on intègre la transmission de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation, c'est à-dire ce qui caractérise la vie culturelle et matérielle d'une société humaine. Il faut aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs et la vision du monde.

Louis Porcher affirme que: «apprendre une langue c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, anticiper dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels

comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)» [9, p.69].

L'introduction du Cadre européen commun de référence lui-même nous apporte des éléments sur l'interculturel : on y affirme que l'apprenant qui est capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et de prendre conscience des savoir-faire interculturels développe une personnalité plus riche et plus complexe ; une personnalité qui le rend plus apte à apprendre d'autres langues étrangères et qui lui permet de s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles [4].

Au moment de l'échange entre deux interlocuteurs dont les valeurs et les normes ne sont pas les mêmes, c'est plutôt une communication entre leurs cultures qui va prendre de l'ampleur. Selon Besse, toute sorte de communication entre deux individus appartenant à des groupes ethniques différents est de nature interculturelle [1, p. 46].

Dans les sociétés développées de nos jours, il est nécessaire de diriger notre regard sur la réalité culturelle des pays, des sociétés et des peuples. Aujourd'hui les médias offrent des opportunités illimitées pour accéder à la langue-culture francophone. Les documents audiovisuels permettent de créer une unité langagière (le français) tout en respectant la variété des langues présentes dans le monde francophone.

Selon R. Chaudenson: «L'espace audio-visuel offre une chance exceptionnelle de donner quelque consistance au plan d'aménagement linguistique de la francophonie. Il permet en effet de diffuser efficacement une langue nécessaire, présente partout, mais déterritorialisée (le français), sans exclure de facto les autres langues du multilinguisme africain (supranationales et ou régionales) et des plurilinguismes nationaux (les langues nationales [3, p.207].

Le multimédia est un moyen de transmission de contenus qui se caractérise par l'utilisation de différents types de communication de manière simultanée. L'intégration par exemple de texte, son, image et vidéo.

L'actualité montre quotidiennement que la présence médiatique est en vogue dans notre société, en particulier, parmi les jeunes adolescents. Ils appartiennent à une génération différente, une génération qui est née sous l'égide du multimédia et de la technologie : cinéma, Internet, ordinateurs, jeux-vidéos, mp3, téléphones portables, facebook, etc. Dans le contexte de l'enseignement actuel où les étudiants sont très marqués culturellement par le monde audiovisuel, la vidéo représente la réalité d'un point de vue informatif et le fait d'une manière plus forte que celle procurée par un discours oral enregistré par exemple.

Les matériaux vidéo qui peuvent être utilisés dans l'apprentissage du FLE sont des: vidéo-clips; court-métrage; extraits de films, ou films; publicités; documentaires; reportages.

Les séquences vidéo offrent de nombreuses possibilités d'usage pour l'apprentissage de la langue. Par exemple:

- utiliser la vidéo comme un outil de débat et d'analyse de différences culturelles;

- répondre à des questions qu'on propose aux étudiants sur l'image qu'ils sont en train de voir;
- les personnages, leur caractère, leur façon de s'habiller, leurs actions, les endroits où se trouvent, ce qu'ils ont fait. C'est une bonne occasion pour faire ressortir des aspects culturels visuels.
- choisir un extrait polémique sur un aspect de la société représentée et faire un débat à partir de cet extrait;
- voir les films en entier et faire faire aux étudiants une synthèse, une rédaction sur l'histoire du film, décrire le caractère d'un des personnages, créer un scénario pour une continuation.

Les films apparaissent comme un outil riche et représentatif d'une société. Ils présentent et expliquent la langue-culture de manière évidente. La langue qui apparaît dans les films est aussi une langue authentique faisant partie de la culture, différente de celle des manuels où la langue présentée est la version la plus standardisée. Ils deviennent ainsi un outil susceptible d'être exploité pour analyser une culture, ses modes de vie, ses valeurs, ses stéréotypes et comportements quotidiens.

Exemple:

- ❖ ***Paris, Je t'aime!*** (une série de court-métrages) représente une bonne source pour l'analyse culturelle et interculturelle de différentes réalités parisiennes.
- ***Loin du 16ème*** montre la vie dure d'une mère célibataire immigrante qui habite en banlieue parisienne et qui dépend des transports en commun. Dans ce court métrage l'élite parisienne et les quartiers les plus riches contrastent d'une manière flagrante avec la banlieue la plus défavorisée.
- ***Quais de la Seine*** dépeint la polémique actuelle du foulard ou hijab porté par les femmes musulmanes en France et les préjugés envers cette religion.

Le travail sur ce film comprend les:

Objectifs communicatifs

- comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- comprendre des mots nouveaux par le contexte
- repérer les idées principales dans un texte
- exprimer une opinion o formuler des arguments et les prouver par des exemples du document.

Objectifs interculturels:

- connaître aux apprenants avec les moyens de transports utilisés à Paris et le fonctionnement du métro parisien;
- familiariser l'apprenant avec la division plutôt sociale représentée par les arrondissements suivant la structure qui présente le film;
- éviter les préjugés en question d'immigration;
- informer l'apprenant avec le débat du voile en France;

- reconnaître la spécificité de la culture/religion de l'Autre.

En travaillant de cette manière, nous faisons découvrir aux apprenants des aspects culturels contenus dans les films qu'autrement resteraient inconnus ou difficilement accessibles dans un cours de langue.

Il existe une infinité de types d'activités pour exploiter les films:

✓ reconnaissance auditive et visuelle, devinettes, questions à choix multiples, éléments à relier, vrai/faux, mots cachés, mots croisés, tableaux à remplir, phrases à compléter, dialogues à créer, textes à lire, chansons à étudier, lire, classer, retrouver, imaginer des questions ouvertes, donner son avis, accomplir une tâche, poser des questions, élaborer des questions, décrire les expressions des visages et des gestes, inventer des messages écrits, observer les gestes et les comportements, relever des allusions culturelles, se familiariser avec des expressions idiomatiques, découvrir les modes de vie en France, connaître les différentes façons de saluer quelqu'un, se familiariser avec les gestes qui accompagnent le discours.

Un autre outil de média c'est *le spot publicitaire* qui apparaît comme un support extrêmement riche en références culturelles et donc particulièrement adapté à l'enseignement des langues cultures.

Du point de vue interculturel, le spot publicitaire permet de mieux faire comprendre le comportement et la mentalité des étrangers, dans notre cas – les Français. Ainsi que, selon les thèmes, on pourra discuter, débattre et faire ressortir des éléments culturels implicites et analyser les clichés qui en découlent et de ce fait, améliorer la compétence culturelle et interculturelles des apprenants. Alors, en tant que véhicule des informations culturelles, ce document publicitaire permet aux apprenants de langues étrangères, particulièrement du FLE, de partager quelque chose avec les locuteurs du pays concerné, en l'intégrant à leur actualité, leurs préoccupations, leur imaginaire socioculturel. Le spot publicitaire permet par conséquent une reconnaissance de soi et découverte de l'Autre. Comme exemple on peut choisir et travailler des spots publicitaires qui représentent les membres des familles françaises et moldaves. On demande aux apprenants de regarder les spots pour anticiper le thème et avoir une idée sur la signification de la famille chez eux, à l'aide d'une série de questions. Ensuite on leur demande de visionner chaque spot à part et de décrire l'image de la famille représentée dans chaque spot. Enfin les inciter à réfléchir sur les thèmes de donner leurs points de vue en se basent sur leurs connaissances personnelles, leur appartenance culturelle, sociale.

Le thème de discussion:

«La comparaison entre les représentations de la famille en France et en Moldavie».

Les objectifs du spot publicitaire sont de:

- sensibiliser le groupe à la culture de la langue française;
- travailler sur les représentations que les étudiants ont de la famille, et leur permettre d'élargir leur horizon culturel;

- inciter les étudiants à donner leurs opinions sur le thème et échanger leurs idées;
- initier les étudiants à accepter l'Autre avec tolérance, avec ses traditions et ses coutumes.

Le travail sur *le spot publicitaire* contribue au développement de la compétence interculturelle en classe de FLE. Il peut être exploité dans l'apprentissage du français comme élément déclencheur de comparaison interculturelle en permettant à l'apprenant de confronter deux visions du monde différentes, deux points de vue différents, donc, deux systèmes culturels différents.

Le film constitue un outil précieux puisqu'il s'agit d'un matériel authentique, représentatif de la culture et de la langue parlée dans un contexte précis. L'usage effectif du film peut correspondre à tous les niveaux du système scolaire: l'école primaire, le collège, le lycée, la faculté.

En guise de conclusions nous aimerions affirmer que les médias multiplient les opportunités de communication en abolissant les frontières spatio-temporelles. Ils ouvrent de nouvelles perspectives interculturelles et modifient les dimensions publiques et privées.

Les supports multimédias offrent l'accès à une réalité animée et favorise alors une étude de la langue qui renforce la pratique des aspects les plus difficiles ou les moins exploités en classe de langue.

Bibliographie

1. Besse H. Enseigner la compétence de la communication. Dans le: Le français dans le monde, n° 153, mai-juin. Paris, 1980.
2. Ducrot J.-M. L'utilisation de la vidéo en classe de FLE. 2005.
3. Chaudenson R. La francophonie: représentations, réalités, perspectives. Institut d'études créoles et francophones. Paris: Didier Érudition, 1991.
4. Conseil de l'Europe. Le cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Didier, Paris, 2005.
5. Habermas. Théorie de l'agir communicationnel (Tome 1). Paris: Fayard, 1987.
6. Hirschsprung N. Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris: Hachette, 2005.
7. Lancien Th. Le Multimédia. Paris: CLE International, 1998.
8. Lancien Th. De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques. Paris: Hachette, 2004.
9. Porcher L. Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère. Études de linguistique appliquée, n°69, Paris: Didier Érudition, 1988.
10. Remon J. Interculturel et Internet. Le site Web, objet culturel? Université Lumière Lyon2, France, 2007.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ТРУДА УЧАЩЕГОСЯ КАК УСЛОВИЕ «ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО»

Ольга ГЕРЛОВАН, др., конф. унив.

Кафедра иностранных языков и литератур,
Тираспольский государственный университет

Rezumat. Articol prezintă una dintre opțiunile de organizare a activității de lectură la citirea unei poezii a poetului rus V. Bryusov „Dagger”/ „Кинжал” (1903/1904). Se prezintă organizarea lecturii colective a poemului, o lectură lentă, în timpul căreia sunt propuse sarcinii care dezvoltă și învață elevii să-și formuleze argumentat gândurile.

Cuvinte cheie: lectura, înțelegere, text literar, sarcină filologică.

Abstract. The article presents one of the variants of the organization of the students' reading work while reading the Russian poet Brusov's poem «Кинжал»/ “The Dagger” (1903/ 1904). It illustrates the collective reading of the poem, a slow reading in the process of which there are offered and set tasks for developing and teaching them to formulate their thoughts arguably.

Key words: reading, work, understanding, literary text, philological task.

В заглавии нашей статьи мы использовали взятое в кавычки выражение выдающегося педагога К.Д. Ушинского. Приведем принадлежащую ему афористичную цитату полностью: «Читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело» [4]. И сегодня вопрос «как понимать читаемое» – это один из актуальных и проблемных вопросов в современной дидактике.

Учебная дисциплина «русский язык и литература» связана с изучением художественной литературы, которая своей сутью, спецификой предопределила невозможность однозначного ответа на поставленный вопрос. И вместе с тем, на конкретных примерах педагоги, ученые-методисты пытаются дать на него ответ. Прежде всего это проявляется в рекомендациях и демонстрациях того, как выстроить работу по тому или иному тексту. При этом вопросы и задания, предлагаемые для осмысления произведения, преследуют заранее заданную идеологему. Полагаем данная практика не учит «понимать читаемое», а наоборот, отбивает охоту к чтению как познанию себя, мира, не учит совершать открытия.

В нашей работе мы попытаемся представить один из вариантов организации читательского труда учащихся при чтении стихотворения В. Брюсова «Кинжал» (1903/1904) [1]. Прежде всего отметим, что любая работа над пониманием начинается с первого прочтения текста вслух преподавателем, или мастером художественного слова, либо учащимися про себя. После такого прочтения рождается эстетическое восприятие, когда читатель понимает произошел отклик или нет, понравилось или не понравилось произведение. Это выяснение первичного читательского отношения

позволит учителю определить подход к работе над пониманием произведения и организовать ее. Вместе с тем можно пойти другим путем – вместе читать текст.

Мы предлагаем совместное прочтение стихотворения, медленное чтение, по ходу которого будут предлагаться задания, ставиться задачи, направляющие размышление учащихся, обучающие аргументированно оформлять свои мысли.

Первое, с чего мы начинаем работу, - с прочтения рамочного текста: заглавия и эпиграфа, которые уже заставляют нас о многом задуматься, настроиться, подготовиться к пониманию стихотворения.

Задача 1. Поясните, о чем может быть текст под заглавием «Кинжал».

Задача 2. Определите, что представляет собой эпиграф. Определите произведение, из которого взяты эти строки; приведите эти строки полностью. Поясните, к кому обращается лирический герой Лермонтова.

Задача 3. Сравните приведенный отрывок из стихотворения М.Ю. Лермонтова и приведенную цитату Брюсовым. Поясните, в чем отличие и меняет ли это смысл текста.

Задача 4. Соотнесите строки эпиграфа и первые две строки стихотворения Брюсова.

Прежде чем идти дальше в организации читательского труда над нашим стихотворением, предложим наш комментарий.

Само произведение предложило нам подобный путь понимания, поскольку рамочный текст обусловил значение литературного контекста для выражения автором собственной позиции. Самое стихотворение – это своеобразная рефлексия Брюсова на вечно актуальную тему для любого поэта: его связь с временем, народом, роли поэзии и ее места, назначения. И толчком для Брюсова послужило стихотворение М.Ю. Лермонтова «Поэт» (1838), о чем свидетельствует эпиграф.

Брюсов использует в качестве эпиграфа строки из последней строфы названного произведения Лермонтова. Приведем ее полностью:

Проснешься ль ты опять, осмеянный пророк!
Иль никогда, на голос мщенья,
Из золотых ножен не вырвешь свой клинок
Покрытый ржавчиной презренья?.. [2, 91]

Напомним, лирический герой Лермонтова обращается к поэту, «осмеянный пророк». Стихотворение Лермонтова построено на метафорическом сравнении «кинжала» и «поэзии», через которое раскрывается тема поэта и поэзии, назначения поэзии. Для Лермонтова поэзия – это не «золотая игрушка», она не предназначена для развлечения. Именно такой для Лермонтова была поэзия в прошлом, в отличие от современного ему времени, что нашло выражение в 8-9 строфах стихотворения:

Бывало, мерный звук твоих могучих слов
Воспламенял бойца для битвы,
Он нужен был толпе, как чаша для пиров,
Как фимиам в часы молитвы.

Твой стих, как божий дух, носился над толпой
И, отзыв мыслей благородных,
Звучал, как колокол на башне вечевой
Во дни торжеств и бед народных. [2, 91]

Лермонтов утверждает гражданское назначение поэзии и поэта, которые ведут за собой, поднимают дух, служат высоким идеалам.

Брюсов, используя лермонтовские строки, изменяет финальный знак препинания: вместо риторического вопросительного знака ставит фигуру умолчания, многоточие. У Лермонтова – это вопрос-укор, в котором звучит сомнение лирического героя в том, что поэт-пророк, находящийся в «золотой клетке», даже для мести не сможет выполнить своего назначения. У Брюсова за счет использования многоточия этот укор, неверие снимаются. Это поддерживают и первые две строки первой строфы брюсовского стиха: «Из ножен вырван он и блещет вам в глаза, //Как и в былые дни, отточенный и острый» [1]. Следует обратить внимание на выражение «как и в былые дни», которое усиливает иную позицию поэта XX века. Брюсов утверждает верность «кинжала-поэзии» своему делу, своему назначению, своей гражданской позиции. О последнем свидетельствуют следующие две строки первой строфы: «Поэт всегда с людьми, когда шумит гроза, //И песня с бурей вечно сестры» [1].

Итак, читаем дальше и учимся размышлять и понимать прочитанное, выполняя поставленные задачи.

Задача 5. Прокомментируйте, о какой грозе идет речь в третьей строке первой строфы.

Задача 6. Объясните, почему образ песни и образ бури определен автором «сестрами».

Задача 7. Назовите, проиллюстрировав текстом, художественные средства в 3 и 4 строках первой строфы стихотворения и прокомментируйте их смысл.

Задача 8. Сделайте вывод о том, что понимает автор под словом «кинжал».

Задача 9. Подберите слова-характеристики кинжала и слова на уровне их действия и качества.

Комментарий. Брюсов в третьей строке первой строфы использует метафору «шумит гроза», под которой понимается не природное явление, а переживаемое людьми тяжелое, трудное время. Отсюда и следующий образ сестер – человеческой песни и природной бури. Это можно объяснить тем, что всю человеческую жизнь сопровождает песня, в которой выражаются различные эмоции, состояния души, настроение и которая помогает жить. Метеорологическое явление «гроза» также сопровождается своеобразной песней ветра и дождя.

Таким образом, разбор эпитафии и первой строфы, использование образа Поэта в третьей строке первой строфы дает основание утверждать, что под кинжалом Брюсов вслед за Лермонтовым понимает поэзию, поэтическое слово. И это не случайно. Метафорическое сравнение кинжала и поэтического слова, поэзии объясняется сравнением этих образов на уровне действия: кинжал – разит, ранит, убивает, отрезает;

слово – убивает, ранит, отрезает (сказал, как отрезал); и качества: кинжал – острый, отточенный, холодный, стальной; слово – острое, меткое, жесткое, холодное.

Продолжаем совместное чтение стихотворения.

Задача 10. Объясните значение следующих высказываний в тексте:

1) «под ярмом клонили молча выи*»; 2) «века загадочно были»; 3) «строй, Позорно-мелочный, неправый, некрасивый»; 4) «робкие призывы»; 5) «заветный зов трубы».

Задача 11. Поясните, от чьего лица идет речь во второй и третьей строфах. Докажите. Кто такие «все»?

Задача 12. Объясните позицию лирического героя по отношению ко «всем».

Задача 13. Прочитайте четвертую строфу и поясните, с чего она начинается и почему.

Задача 14. Сформулируйте, опираясь на текст, три особенности взаимоотношений поэта и «всех».

Задача 15. Определите, как называет себя лирический герой в тексте стихотворения и почему.

Задача 16. Обратите внимание на третью и четвертую строки четвертой строфы и сделайте вывод, какое явление природы напоминает нам поэт.

Задача 17. Назовите поэта, который использовал этот образ в одноименном стихотворении.

Задача 18. Прокомментируйте высказывание «Кинжал поэзии».

Задача 19. Соотнесите первую и пятую строфы и назовите композиционный прием построения стихотворения.

Задача 20. Сделайте вывод о теме и идее стихотворения.

Задача 21. Поясните, к какому типу (разновидности) лирики вы отнесете это произведение. Приведите три аргумента.

Комментарий. По ходу чтения при необходимости нужно работать и над словарем произведения, обращать внимание на используемые лексические единицы, их сочетания для прояснения их смысла в контексте произведения. Для работы над пониманием нашего произведения мы полагаем необходимым обратить внимание на выражения, в которых используется устаревшая, высокая лексика: «Под ярмом клонили молча выи (шеи)» - смирились с существующим порядком, не сопротивлялись гнету (насилию) и др.; «века загадочно были» - загадочное прошлое, прошлое, полное загадок, тайн и др.; «строй, Позорно-мелочный, неправый, некрасивый» - мир, в котором царит мещанство, несправедливость, нет места прекрасному; «робкие призывы» - несмелые, неподготовленные, одиночные, разрозненные призывы, выступления; отсутствие реальной решимости встать на борьбу; «заветный зов трубы» - тайный, долгожданный призыв к борьбе. Кроме того, данная работа облегчает выполнение следующих заданий.

Начиная со второй строфы появляется «Я» лирического героя, от лица которого происходит выражение отношения, чувств, эмоций к теме. Во второй и третьей строфе

«Я» противостоит «всем», под которым понимается народ, общество, не способное к проявлению «дерзости», «сил», отличающееся «робостью». Отношение лирического героя меняется, когда народ полон решимости, готов к изменению своей судьбы, что особенно подчеркивается в четвертой строфе, начинающейся с противительного союза «Но». Можно выделить эти особенности взаимоотношений лирического героя и общества: 1. Поэт молчит, если молчит народ: «не видел я ни дерзости, ни сил», «клонили молча выи» - «уходил... в века загадочно былые». 2. Поэт не может (не хочет) быть в одном ряду с народом, если народ разобщен, не готов к решительным действиям: «на зов к борьбе лишь хохотал порой, / Не веря в робкие призывы». 3. Поэт вместе с народом, когда народ един в стремлении изменить свою жизнь: «чуть слышал я заветный зов трубы», «раскинулись огнистые знамена» - «И снова я с людьми, - затем, что я поэт».

Поэт называет себя «песенником борьбы», то есть певцом (уст. значение слова «песенник»), и видит свою задачу не в том, чтобы поднимать народ на борьбу, а в том, чтобы поддержать его в борьбе, увековечить события, свидетелем которых он стал. Поэт подобен «эху»: «отзыв вам кричу», «вторю грому с небосклона». Образ эхо впервые возникает у А.С. Пушкина в стихотворении «Эхо» (1831) [3, 503]. Однако в брюсовском стихотворении можно говорить лишь как об отголоске пушкинского произведения, поскольку у Пушкина совсем другое идейное наполнение этого образа: поэт не находит отклика, как и эхо, посылающего свой ответ в мир. У Брюсова внимание сосредоточено на первой части: поэт откликается на «зов трубы».

Пятая строфа соотносится с первой строфой, образуя композиционное кольцо: «из ножен вырван он» - «кинжал поэзии»; «блещет» - «кровавый молний свет»; «как и в былые дни» - «как и прежде»; «отточенный и острый» - «по этой верной стали»; «поэт всегда с людьми» - «и снова я с людьми». «Кинжал поэзии» - это разящее оружие слова, которое дано поэту именно в тот момент, когда необходимо поддержать устремления народа.

Предложенное совместное организованное чтение приведет к тому, что учащиеся смогут самостоятельно и аргументированно сформулировать тему и идею стихотворения.

Литература

1. Брюсов В. Кинжал – Электронный ресурс: <https://www.stihi-rus.ru/1/Bryusov/85.htm>
2. Лермонтов М.Ю. Стихотворения. Поэмы. Маскарад. Герой нашего времени. М.: Худ. литература, 1984. с. 90-91.
3. Пушкин А.С. Сочинения в трех томах. Т.1. М.: Худ. литература, 1985. с.503.
4. Ушинский К.Д. Цитаты и высказывания из книг – Электронный ресурс: https://skio.ru/quotes/ushinsky_auth.php

**К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОМЕДИИ «РЕВИЗОР» Н.В. ГОГОЛЯ
В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВЫ
(Н.В. ГОГОЛЬ И И.Л. КАРАДЖАЛЕ)**

Полина ТАБУРЧАНУ, доктор филологии, конференциар
Тираспольский государственный университет

Аннотация. В данной статье определяется воздействие «Ревизора» Н.В. Гоголя на драматургию румынского писателя И.Л. Караджале, который преемственно развивает гоголевские типы (типизация социальных характеров), атмосферу, мотивы, приемы поэтики. Особое внимание уделено сравнительному анализу комедий «Ревизор» Гоголя и «Бурная ночь», «Потерянное письмо» Караджале, так как сравнение становится основой работы с текстом на уроках литературы. В статье подчёркивается вклад, внесённый великими драматургами в развитие и обогащение мировой литературы.

Ключевые слова: компаративизм, сравнительный анализ, традиция, драматургия, реальность, комедия, герой, мотив.

Summary. The article determines the influence of the comedy "Reviewer" («Ревизор») by N.V. Gogol on the Romanian playwright I.L. Caragiale, who progressively developed the types of Gogol (social characters typing), atmosphere, motives, techniques of creation. Particular attention is paid to the comparative analysis of the comedies "Reviewer" by Gogol, "A stormy night" («Бурная ночь») and "A lost letter" «Потерянное письмо» by Caragiale, as the interpretation of literary works in the process of teaching literature in school is based on comparison. The article also mentions the contribution made by the great playwrights in the development and enrichment of the universal literature.

Keywords: comparativism, comparative analysis, tradition, drama, reality, comedy, hero, motive.

Введение

В современном процессе обучения в преподавании литературы определяющими являются принципы историзма, диалогизма, компаративизма, так как они позволяют расширить литературный и культурный кругозор, дать представление об универсальных ценностях мировой культуры, развить творческое воображение и обогатить художественное восприятие учащихся. Компаративизм даёт возможность акцентировать многообразные литературные взаимосвязи между русской литературой и родной литературой (влияние, подражание, заимствование, перевод и др.). Одним из подходов к отбору содержания литературного образования является выявление точек соприкосновения с курсами румынской и мировой литератур, реализация «диалога» славянской и романской культур, что поможет стимулировать читательскую деятельность школьников [11, 18].

В 60-е-70-е годы XX века был издан ряд сборников, посвященных румынско-русским литературным связям, в которых большое внимание уделялось проблеме влияний. Авторы данных работ подчёркивают её сложность, которая состоит в том, что чем глубже и сильнее воздействие, оказанное одним писателем на другого, чем

оно органичнее, тем менее заметно для глаза и тем труднее поддается исследованию. И, наоборот, чем поверхностнее – тем заметнее для внешнего наблюдения. Известно, что талантливый художник испытывает влияние другого не через заимствование мотивов и сюжетов, не подражая и перекраивая его творения, а путем самостоятельного переосмысления творческого опыта последнего в собственной – самобытной – художественной практике. [9; 10; 12] Рассматривая вопрос о влиянии, исследователи отмечают: «Говоря о румынской литературе, мы едва ли можем назвать писателей гоголевского, чеховского, толстовского или горьковского типа, но можно утверждать, что из всех зарубежных влияний на румынскую литературу, влияние русской было самым плодотворным и именно потому, что оно выражалось не в заимствовании сюжетов или подражании стилю, а в укреплении самобытности». [9, 11] Русская литература была примером, который «помог румынским писателям освободиться от внешнего воздействия литератур Запада, приблизиться к народу, к народному творчеству, к трудящимся массам». [9, 11]

Цель данной статьи продемонстрировать, что новаторский характер литературных произведений по-настоящему осознаётся в сравнении, а сопоставительный анализ подчёркивает самобытность созданных шедевров.

Н.В. Гоголь в школьной программе РМ

В гимназическом цикле с русским языком обучения в Республике Молдова произведения Н.В. Гоголя изучаются, начиная с VI-го класса. Изучение творчества русского писателя включает в себя знакомство с основными вехами его биографии, творчества и анализ ряда произведений. Учащиеся в шестом классе изучают повесть «Ночь перед Рождеством» (или другую повесть из сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки»), в седьмом классе авторы куррикулума рекомендуют для чтения и изучения отдельные главы из повести «Тарас Бульба», в восьмом классе знакомятся с комедией «Ревизор», в девятом классе рассматривают повесть «Шинель». В румынской школе произведение «Ревизор» изучается в XI классе лицейского цикла, по дисциплине всемирная (зарубежная) литература. О значении изучения комедии Гоголя в школе писал ещё в 1892 году редактор А. Сосницкий, который отмечал, что «эта комедия, не требуя обширных и сложных исторических комментариев, представляет высокий и драгоценный образец такого художественного произведения, в котором каждое лицо, его слово, положение, наконец, каждое явление, необходимы и характерны; всё в совокупности способствует более доступному выяснению учащимся понятий о комическом и комедии, о драматическом положении и о художественном его изображении» [4, 16]. Целесообразным представляется сопоставительное изучение комедий Н.В. Гоголя и румынского драматурга И.Л. Караджале, так как это покажет учащимся, как происходит взаимообогащение национальных литератур идеями, образами и проблемами при сохранении их самобытности.

Н.В. Гоголь и И.Л. Караджале

Комедия «Ревизор» была одним из первых произведений выдающегося русского писателя, открывших румынскому читателю художественное своеобразие сатирического таланта Н.В. Гоголя; она стала верным помощником прогрессивной румынской общественности в ее борьбе против социальной несправедливости, угнетения и порабощения человека. «В истории литературных взаимосвязей, по мнению Ш.П. Садовника, одно из почётных мест занимает Н.В. Гоголь, творчество которого, наряду с творчеством Крылова и Пушкина, сыграло большую роль в развитии критического реализма и социальной сатиры в румынской литературе XIX века». [10, 185] Исследователи отмечают, что судьба произведений Гоголя в Румынии сложилась несколько иначе, нежели в других странах. Первые переводы гоголевских сочинений появляются здесь значительно позже, чем во Франции, Германии, Чехии и др. (самый ранний перевод относится к 1860 году), но многие румынские читатели знакомятся с творчеством автора «Мёртвых душ» либо в оригинале, либо по немецким и французским переводам. Известно, что писатели А. Одобеску и Б.П. Хашдеу читали произведения Гоголя на русском языке, а поэт Михай Эминеску прочёл «Мёртвые души» и «Ревизор» во время пребывания в Вене и Берлине. Исследователь Михай Бенюк, отметив, что Караджале знал и ценил русскую литературу, пишет, что румынскому драматургу ближе всего был Гоголь, «с произведениями которого, например, «Ревизором», он познакомился ещё в молодости, подобно Эминеску или их предшественнику Одобеску». [1, 277] Взгляды Н.В. Гоголя о театре и драматургии были очень близки И.Л. Караджале, который стремился к реалистической, идейно-насыщенной и национально самобытной драматургии. Чезар Петреску, по мнению Ш.П. Садовника, высказывает важную мысль о том, что творческое воздействие Гоголя помогло Караджале глубже понять окружающую действительность, также он подчёркивает родственность критического отношения к изображаемому у обоих драматургов, отмечая, что в «Потерянном письме», как и в «Ревизоре», анекдотическое происшествие служит предлогом для сатирической картины [10, 185]. Социальное зло, против которого выступал русский драматург, было налицо и в Румынии: ложь, подхалимство, лицемерие, пронизывающее политическую жизнь страны. Михай Эминеску писал о Н.В. Гоголе: «Одни считают Гоголя самым своеобразным, другие лучшим русским писателем. Но не это главное: он проникся жизнью русского народа, его образы списаны с натуры, это живые люди». [10, 193] Высоко оценил известный поэт и комедию «Ревизор», которая вызывает не только смех, но и серьёзные раздумья о жизни. «Мы смеёмся, говорит Эминеску, ... и нас охватывает печаль. Такие чувства вызывают у нас пьеса Гоголя. Такие же чувства вызывают правда и действительность. Действительность и правда – серьёзны». [10, 194] И.Л. Караджале был знаком с мнением румынского поэта, так как они были близкими друзьями. Эстетические и идейные взгляды

писателей во многом совпадали, а восприятие «Ревизора» Эминеску могло послужить толчком к тому, что румынский драматург в своём стремлении дать сатирическое обобщение действительности обратился к созвучному ему творческому опыту Гоголя.

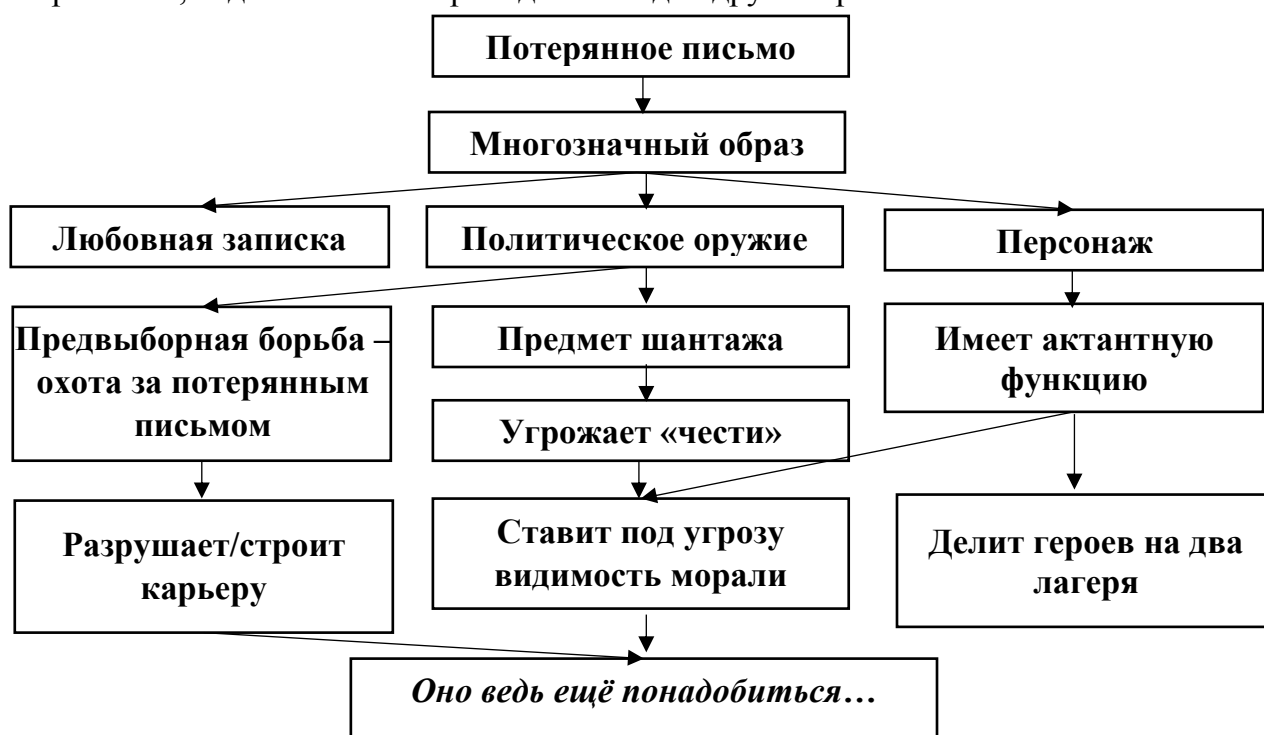
Исследователи отмечают, что о традициях «Ревизора» в творчестве И.Л. Караджале можно говорить, начиная с первой комедии румынского драматурга «Бурная ночь» (1878). В пьесе людское лицемерие представлено как обыденное дело, а человеческая натура, описанная автором ещё сто лет назад, остаётся актуальной и в наше время. Две главные темы раскрыты в произведении: традиционный любовный треугольник и политическая страсть, характерная для румынской мелкой буржуазии в описанное Караджале время. Сюжет пьесы основан на забавном происшествии, случившемся в доме лесопромышленника Думитраке, который принимает репортера Рикэ Вентуриано за любовника своей жены и гонится за ним с намерением убить, пока не выясняет, что Рикэ на самом деле ухаживает за его свояченицей. Успокоенный Думитраке с радостью соглашается на помолвку Зицы с Рикой Вентуриано, не подозревая, что его жена всё же имеет любовника, и это не кто иной, как его доверенное лицо – приказчик Кирияк. И.Л. Караджале в данной пьесе изображает быт и нравы румынской буржуазии, её стремление стать ведущей силой страны, а также выведен персонаж, родственник Хлестакову – Рикэ Вентуриано, студент юридического факультета, архивариус, сотрудник газеты «Голос национального патриота». Персонаж целиком взят из румынской среды, но имеет общие черты с героем «Ревизора», а в его разоблачении румынский драматург использует ряд приёмов, разработанных Гоголем. Хлестаков – мелкий петербургский чиновник, который самозабвенно, в упоении мнимого величия, проявляя «лёгкость необыкновенную в мыслях», приписывает себе всё, о чём он мог и даже не мог мечтать. Желание порисоваться, «сыграть роль чином выше собственной» характерно и для Вентуриано. Персонаж комедии «Бурная ночь», подобно Хлестакову, лжёт с каким-то вдохновением, он взбалмошен, неуравновешен, безудержный хвостун, когда им восхищаются, трус в минуты опасности. Речь героев отрывиста, слова вылетают из их уст совершенно неожиданно. Они претендуют на образованность, употребляя для красоты слога заковыристые литературные штампы, стереотипы, французские слова и выражения. Их роднит «лёгкость в мыслях необыкновенная». Рикэ Вентуриано, как и Хлестаков, начав фразу, не знает ещё чем он её закончит, а слова у него вылетают как бы произвольно: *«Лучезарный ангел! Как я имел честь сообщить вам в своём предыдущем письме, с тех пор как я впервые увидел Вас в первый раз, я потерял необходимость в мышлении; да, я сошёл с ума от любви... Сошёл с ума от любви; да, мой лоб горит, в висках стучит, страдания безмерны, я сошёл с ума... Я молодой и несчастный юноша, который страдает больше, чем это возможно, и любит до бессмертия»*. [6, 51] Это «объяснение» напоминает любовные декларации Хлестакова: *«Как бы я желал, сударыня, быть вашим платочком, чтобы*

обнимать вашу лилейную шейку. (...) „О ты, что в горести напрасно на бога ропщешь, человек!..” Ну и другие... теперь не могу припомнить; впрочем, это всё ничего. Я вам лучше вместо этого представлю мою любовь, которая от вашего взгляда...» [2, 332] В данном отрывке герой изъясняется в любви Марье Антоновне, а через некоторое время он на колени признаётся в любви Анне Андреевне: *«Сударыня, вы видите, я сгораю от любви. (...) Нет, я влюблён в вас. Жизнь моя на волоске. Если вы не увенчаете постоянную любовь мою, то я недостоин земного существования. С пламенем в груди прошу руки вашей».* [2, 333-334]. В данных сценах признания драматурга раскрывают мотивы кокетства и щегольства, страсти к вещам, деньгам, чинам. «Любовь» для каждого из героев – средство для достижения какой-либо цели, а не ценность сама по себе. Она обесценивается, дискредитируется в современном Гоголю мире, но и в мире Караджале. Авторы пьес такими речевыми партитурами раскрывают внутреннюю пустоту персонажей и тем самым высмеивают среду, которое благоговейно внимает подобным пустозвонам. «Даже в сценической „судьбе” обоих героев есть что-то общее; Вентуриано, как и Хлестакова, принимают не за того, кто он есть на самом деле, его появление вызывает ложный переполох». [10, 196] Рикэ Вентуриано явился родоначальником галереи образов политиков-болтунов, которых Караджале назвал «свистунами», разоблачая в них героев звонкой и пустой фразы. Своей демагогией и отличается Вентуриано от Хлестакова.

В комедии «Потерянное письмо» с особой силой сказалось значение гоголевских традиций. Основной темой пьесы является тема политики и морали, поэтому она и выходит за рамки границ той Румынии, о которой писал И.Л. Караджале, а современные зрители находят в ней неожиданное сходство с атмосферой и нравами своей собственной страны.

Действие пьесы происходит в уездном городе накануне выборов в парламент. Сюжет «Потерянного письма», как и «Бурной ночи», связан и с любовью, и с политикой. Жена председателя местной организации консервативной партии, Зоя Траханаке, теряет любовное письмо, полученное от Типатеску, уездного префекта и деятеля той же партии. Письмо находит Подвыпивший гражданин и отдает его адвокату Кацавенку, вождю местной оппозиции, который решил использовать это «потерянное письмо» в предвыборной борьбе, грозя предать гласности скандальную связь префекта, если тот не поддержит его кандидатуру. Предвыборная борьба переплетается с охотой за письмом, которое переходит из одних рук в другие. История с письмом кончается неожиданно. В последнюю минуту, когда нужно объявить имя кандидата правительственной партии, Типатеску получает из Бухареста телеграмму от министра с предписанием избрать кандидата из центра, некоего Агамицу Данданаке. Появление правительственного кандидата в парламент тоже связано с «потерянным письмом», так как Данданаке тоже использовал шантаж, чтобы попасть в депутаты, но, он ещё циничнее Кацавенку, потому что не возвратил

«важной персоне» любовную записку, найденную им случайно в чужом плаще, а сохранил её, ведь она может пригодиться и для другого раза.



Письменные мотивы занимают особое место и в комедии «Ревизор» Гоголя. Пьеса начинается с зачитывания вслух письма «*Вот я вам прочту письмо, которое получил от Андрея Ивановича Чмыхова...*» [2, 275]. Городничий сообщает о приезде важной особы – ревизора. Автор ввёл в сюжет пьесы несколько записок, посланий. Из письма Хлестакова выяснилось, что его ошибочно приняли за ревизора.

И.Л. Караджале не заимствовал у Гоголя ни персонажей, ни ситуации, а творчески следовал традициям социально-политической сатиры «Ревизора», так как опыт русского комедиографа помог ему создать произведение, разоблачающее весь государственный строй. [10, 197] Знакомство с произведением русского драматурга помогло румынскому автору с большей силой выступить с разоблачением режима, основанного на обмане, произволе, бесправии. Великий русский писатель собрал и осмеял в «Ревизоре» все, что было плохое в России, и в первую очередь, её строй с его типичными представителями, чиновниками и помещиками, которые продемонстрировали свои неблагоприятные дела. Караджале поставил перед собой задачу разоблачить парламентско-монархический строй своего времени, поэтому избрал героями комедии представителей власти – уездного префекта Типатеску и полицейского Пристанду, представителей тех, кто выбирал в парламент и кого выбирали – Траханаке, Фарфуриди, Кацавенку, Данданаке и др.

Румынский драматург, рисуя чиновничий мир, выделяет в нём такие черты, которые уже были выставлены на осмеяние Гоголем: низменные нравы окружающего мира, его необузданный цинизм. В этом мире не просто берут и дают взятки, обкрадывают казну, но и открыто говорят об этом, как о чём-то общепринятом.

Главное, что требуется – это соблюдение благовидной формы: давать взятки поодиночке, при этом говорить о долге службы, требуется также брать по чину, быть твёрдым в вере и преданно служить начальнику. Взятки и казнокрадство оправдываются заботой о семье и тем, что *«нет человека, который за собою не имел каких-нибудь грехов. Это уже так самим богом устроено...»* [2, 278]. Судья, который слышит вольнодумцем, считает, что *«грешки грешкам рознь»* и взятки борзыми вполне допустимы. Земляника разъясняет чиновникам как принято вручать взятки *«в благоустроенном государстве»*, а Городничий ещё в гостинице вручил взятку Хлестакову, отметив про себя, что *«дело, кажется, пойдёт на лад»* [2, 296].

В комедии «Потерянное письмо» Караджале мы видим такую же картину. Префект Типатеску вмешивается в ход избирательной компании, хотя законом ему это запрещено. В разговоре с Типатеску и Пристандой раскрывается чиновничья этика, неписанные правила между подчиненным и начальником. Представитель закона, полицмейстер Пристанда – послушное орудие в руках Типатеску и всей правительственной партии. Он готов служить всем и всех обманывает, выполняя любой приказ Типатеску, Траханаке и Зои: *«Я ваш человек, господин Фэникэ, ваш, и мадам Зои, и старика Захарии»*. Готовый избить и унижить каждого, на кого ему укажут, полицмейстер согласен и сам терпеть унижения: *«Ну пусть ругает меня... пусть даже прибьет. Разве он не мой начальник? Разве он не мой хозяин, у которого я ем хлеб, я и мои одиннадцать душ?»* *«Что тут поделывать? Семейство большое, жалованье по штату маленькое, господин Фэникэ... Девять человек детей, ваше благородие! Ни одним меньше. Правительство и понятия не имеет, что делается у человека дома, оно требует! А тут девять душ и восемьдесят лей в месяц, семейство большое, жалованье по штату маленькое...»* [6]. Начальник не наказывает чиновника, но требует от него, чтобы служил с усердием и был преданным. Особое место в обеих комедиях занимает мотив «услужения-службы» («ролевое служение», «услужение–принесение пользы», «услуга–милость», «услужение–пресмыкание», «услуга–одолжение», «стихийное услужение», «услужение–социальная позиция» и т.д.

Румынский драматург, вслед за Гоголем, отказался от распространенной в комедиографии тех лет ложной занимательности. Зрители обеих комедий следят не за любовной интригой, не за постепенным раскрытием какой-то «тайны», а за попытками персонажей выходить из щекотливого положения. Интерес зрителей в «Ревизоре», которые знают, что Хлестаков – не ревизор, сосредотачивается на поступках героев, а их поступки характеризуют целые сословия, представители которых озабочены тем, чтобы не потерять свои тёплые и доходные места. Персонажи в «Потерянном письме» тоже волнуются о тёплом, доходном месте. Кацавенку и Фарфуриди стремятся получить доходное место депутата, а другие действующие лица хотят победы того или иного депутата, потому что от этого

зависит их благополучие. Для пьесы характерен напряжённый конфликт, задевающий высшие, типичные в социальном отношении интересы действующих лиц. Он позволил И.Л. Караджале, подобно Н.В. Гоголю, разоблачить не частные недостатки, а устои современного ему общества. Это видно на примере любого персонажа из комедии. Гоголевским традициям румынский драматург следует и в обрисовке персонажей, которые наделены не абстрактными, общечеловеческими пороками, а чертами, «выработанными» в них укладом жизни. «Достопочтенный» Траханакэ – хитрый и ловкий мошенник, потому что живёт в обществе мошенничества и обмана. Типатеску – груб, потому что имеет большую власть в уезде, в котором правит. Пристанда – подхалим, лицемер, угодник, потому что он полностью зависит от своих хозяев. Либерал Кацавенку – демагог, беспринципен, потому что, только пуская «пыль в глаза», он может добиться власти. Таким образом, автор достиг социальную типичность героев и разоблачение строя, их породившего. Исследователи отмечают, что у Караджале были и свои приёмы типизации, например, так называемые логические срывы, характерные формулы в речи персонажей, их имена. Персонажи «Потерянного письма» не злодеи, как и герои «Ревизора». Автор отказался от положительного героя в сатирической комедии и от назидательности. Все действующие лица остаются такими же, какими они были в начале произведения.

И.Л. Караджале, создавая свою комедию где-то на пятьдесят лет позже «Ревизора» Н.В. Гоголя, сумел в финале пойти дальше русского драматурга, так как в «Потерянном письме» нет даже намёка на возможность наказания персонажей «верховой властью». Чиновники-преступники в «Ревизоре», приложив все усилия к тому, чтобы обмануть мнимого ревизора, оказались беззащитными перед настоящим обвинителем. Финальная сцена комедии Гоголя содержит в себе непримиримое отрицание мира Сквозник-Дмухановских и Держиморд, справедливый приговор этому миру.

Гоголь указывал на обличительную силу смеха. Можно отметить, что Караджале сближает с автором «Ревизора» и характер смеха – это был правдивый смех, который наводил на грустные размышления, пробуждая ненависть и гнев. «Комическое у Караджале, пишет современный исследователь Сильвиан Иосифеску, всегда соседствует с возмущением и часто с грустью» [5, 251], и тут же подчёркивает, что такой же подтекст имеет комическое и у Гоголя.

Выводы

Таким образом, комедии Н.В. Гоголя и И.Л. Караджале имеют черты сходства и различия в развитии сюжетного действия: близость между произведениями объясняется сходством жизненных ситуаций и прослеживается в раскрытии психологии героев. Н.В. Гоголь, виднейший представитель критического реализма в русской литературе, был трезвым и зорким наблюдателем современного ему общества, тонким аналитиком человеческой души. Румынский драматург Караджале,

опираясь на достижения предшествовавшей ему драматургии, на традиции Гоголя-комедиографа, создал реалистические комедии, ставшие мощным оружием в борьбе против бюрократической системы. Проблемы, освещённые великими драматургами в своих комедиях, к сожалению, и в наше время не исчезли, поэтому можно говорить об актуальности произведений и для современного общества.

Литература

1. Beniuc M. Viața și opera lui I.L. Caragiale. În volumul: Poeți și prozatori. Scrieri. Vol. 6. București: Editura Minerva, 1975.
2. Гоголь Н.В. Повести. Ревизор. Москва: «Художественная литература», 1984.
3. Дима А. Принципы сравнительного литературоведения. Перевод с румынского. Москва: Издательство «Прогресс», 1977.
4. Дырдина Н.М. Три издания комедии Н.В. Гоголя «Ревизор»: сравнительная характеристика. Вестник УлГТУ, Nr 1, 2011.
5. Iosifescu S. Caragiale. Studii critice. București: ESPLA, 1952.
6. Караджале И.Л. Избранное. Москва: «Художественная литература», 1953.
7. Константиновский И. Караджале. Жизнь замечательных людей. Москва: «Молодая гвардия», 1970.
8. Literatura universală: Curriculum pentru cl. a 10-a–a 12-a / Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010 (Tipografia „Elena V.I.” SRL).
9. Новиков М. Русская литература в Румынии во II половине XIX – н. XX века. Москва: «Наука», 1964.
10. Румынско-русские литературные связи второй половины XIX – начала XX века. Москва: «Наука», 1964.
11. Русский язык и литература. Куррикулум для гимназий с русским языком обучения (V-IX классы). Кишинёв, 2010.
12. Садовник Ш. Ион Лука Караджале. Ленинград-Москва: Издательство «Искусство», 1964.
13. Чезза Л. Творчество Караджале. Кишинёв: «Картя Молдовеняскэ», 1961.

**EDUCAȚIA
ÎN FAȚA NOILOR PROBLEME SOCIALE**

MANAGEMENTUL CONSOLIDARII COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE ȘI DIGITALE

Nelli AMARFII-RAILEAN, dr. conf.univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. Acest studiu prezintă analiza celor mai bune practici în consolidarea competențelor antreprenoriale ale studenților prin intermediul TIC. Scopul cercetării este de a analiza situația creată la instituțiile de învățământ superior din Moldova și din străinătate în ceea ce privește dezvoltarea culturii antreprenoriale. Autorii au identificat măsurile utilizate pentru dezvoltarea abilităților antreprenoriale ale elevilor și cadrelor didactice în timpul procesului de predare și învățare în cadrul legislației naționale și europene privind susținerea dezvoltării mediului antreprenorial și a culturii antreprenoriale, identificând oportunitățile instituțiilor de învățământ cu privire la educație antreprenorială.

Cuvinte cheie: cultură antreprenorială, mediu antreprenorial, educație inovatoare, metode de predare inovatoare.

Abstract. This study presents the analysis of the best practices in strengthening the entrepreneurial competences of the students through the ICT. The purpose of the research is to analyze the situation created at the higher education institutions in Moldova and abroad regarding the development of entrepreneurial culture. The authors identified the measures used for developing the entrepreneurial skills of students and teachers during the teaching and learning process in the framework of National and European legislation regarding the support of entrepreneurial environment development and the entrepreneurial culture, identifying the opportunities of the educational institutions regarding the entrepreneurial education.

Key words: entrepreneurial culture, entrepreneurial environment, innovative education, innovative teaching methods.

Introducere

În evoluția spre „Societatea Gigabit” a deceniului următor, provocările pe care noi trebuie să le adresăm sunt mari: dezvoltarea capitalului uman, integrarea tehnologiilor digitale în afaceri și sectorul serviciilor publice, creșterea productivității și protejarea mediului ambiant. Sistemul educațional, responsabil de pregătirea specialistului de mâine, trebuie să facă față unor cerințe noi în condițiile dezvoltării rapide a societății informaționale.

Consolidarea educației antreprenoriale în școli, instituții de învățământ profesional și universități va avea un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității tinerilor, va crea noi oportunități pentru dezvoltarea capacității de inserție profesională și manifestarea competențelor și spiritului antreprenorial în activitatea practică. În viziunea noastră, investiția în educația antreprenorială este una din cele mai rentabile, care va genera avantaje economice și sociale în viitorul apropiat. Conform raportului Comisiei Europene, elevii și studenții care au beneficiat de formare antreprenorială au

șanse de 3 până la 6 ori mai mari de a-și deschide o afacere ulterior, într-un anumit moment al vieții, comparativ cu cei care nu beneficiază de educație antreprenorială.

Contextul internațional. Cercetând contextul internațional în domeniul educației antreprenoriale, culturii antreprenoriale și oportunităților de dezvoltare a mediului antreprenorial, trebuie să menționăm faptul că la nivel internațional se aplică multe măsuri pentru a stimula dezvoltarea educației antreprenoriale în rândul elevilor, studenților, profesorilor. Cercetând prevederile Comisiei Europene evidențiem faptul că „spiritul de inițiativă și antreprenorialul” se numără printre cele opt competențe-cheie ale învățării pe tot parcursul vieții, definite de Uniunea Europeană. Ea se referă la abilitatea oamenilor de a identifica și valorifica oportunitățile, de a pune ideile în practică, de a planifica și gestiona proiecte pentru a atinge obiective.

Dacă ar fi să trecem în revistă cele mai reușite proiecte și propuneri aplicate la nivel internațional am putea menționa drept exemplu *EntreComp*: Cadrul competenței antreprenoriale, care definește antreprenorialul ca „o competență transversală, care se regăsește în toate sferele vieții: de la facilitarea **dezvoltării personale**, la **participarea activă în societate**, la **(re)insertia pe piața muncii**, în calitate de angajat sau de liber profesionist, și până la **demararea unei inițiative** (culturale, sociale sau comerciale). Domeniul educației antreprenoriale este alcătuit din trei zone de competență și 15 competențe, care sunt:

1. Idei și oportunități – oportunități de suport, creativitate, viziune, viziune etică și sustenabilă.
2. Resurse – motivație și perseverență, mobilizarea resurselor, mediul social și economic, alte mobilizări.
3. Acțiuni – învățarea din alte experiențe, lucrarea cu alții, copierea în condiții de incertitudine, risc, planificare și management, implementarea de inițiative [2].

O altă experiență de succes în dezvoltarea educației antreprenoriale este cea din SUA, unde se aplică proiecte pentru a stimula inițiativele tinerilor, pentru a apropia cel mai mult mediul de afaceri cu mediul universitar, profesional. Drept exemplu de proiecte implementate în SUA am putea menționa: *Târgul internațional al firmelor virtuale din SUA*, *Global Business Challenge*, *Virtual enterprise international trade faire*.

Dacă ar fi să subliniem experiența Europei prin Planul de acțiune „*Antreprenoriat 2020*”, atunci trebuie să menționăm faptul că prin „*Regândirea educației*”, Comisia Europeană a subliniat nevoia de integrare a învățării în spirit antreprenorial în toate sectoarele educației, inclusiv în învățarea informală. Ambele documente invită statele membre să ofere tuturor tinerilor o experiență practică în domeniul antreprenorialului înainte de absolvirea învățământului obligatoriu, subliniind importanța învățării prin practică în cadrul procesului de educație și formare. [2].

Dacă ar fi să trecem în revistă unele exemple de succes de dezvoltare a antreprenorialului atunci trebuie să remarcăm că Colegiul Educațional Group, Leuven, care are aproximativ 1 000 de studenți și 85 de cadre didactice, activează sub următoarea lozincă:

„Predarea esenței prin experimentarea existenței”. Scopul procesului educațional constă în dezvoltarea persoanei în ansamblul ei, iar accentul este pus pe cei „3 I”:

- **Învățare:** dezvoltarea capacităților studenților în jurul celor 4 piloni educaționali ai UNESCO: a învăța să fii, a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să conviețuiești.
- **Inginerie:** profesorilor li se permite să creeze medii de învățare puternice, dând dovadă de inventivitate și creativitate pe parcursul acestui proces.
- **Inițiativă antreprenorială:** rezolvarea problemelor prin capacitate de conducere, spirit inovator și curaj [4].

Un alt exemplu ar fi Colegiul Universitar St. Mary's oferă cursuri universitare în domeniul formării profesorilor și al artelor liberale, precum și o gamă de programe postuniversitare în domeniul formării profesorilor. Politica adoptată de Colegiul Universitar St. Mary's în domeniul educației antreprenoriale are la bază în mod explicit misiunea și valorile sale academice, profesionale și civice. Tuturor studenților li se oferă ocazia de a dezvolta și testa idei antreprenoriale printr-un program intens și interactiv de ateliere, seminare și cursuri [4].

De asemenea, un alt exemplu de succes ar fi faptul că în 2008, opt guverne din regiunea Europei au căzut de acord asupra înființării Centrului de Învățare Antreprenorială pentru Europa de Sud-Est (SEECCEL), țara-gazdă fiind Republica Croația. Obiectivul SEECCEL este de a partaja indicatori pentru promovarea unor economii mai dezvoltate ale învățării. Acest proiect specific este un model transnațional pentru formarea profesorilor, cu rezultate clar definite ale învățării pentru elevi și profesori. Proiectul a beneficiat de sprijin financiar din partea Comisiei Europene și a guvernului croat.

La nivel internațional există exemple de succes care demonstrează eficiența implicării studenților în pregătirea și recalificarea cadrelor didactice pentru a forma o cultură antreprenorială în cadrul universităților. Un astfel de exemplu ar putea fi Swansea Metropolitan University, care a adoptat un număr de metode inovatoare de pregătire a viitoarelor cadre didactice pentru realitatea din sala de clasă și de sprijinire a acestora în vederea dezvoltării aptitudinilor antreprenoriale. De exemplu, universitatea implică foști studenți și absolvenți în elaborarea măsurilor și a programului actual [6].

Contextul European și național. Dacă ar fi să analizăm contextul European și cel național de dezvoltare a educației antreprenoriale, trebuie să menționăm faptul că la nivel European se emit o serie de legi și acte normative care susțin și stimulează dezvoltarea antreprenorialului în Europa.

În „Planului de Acțiuni Antreprenorial 2020” referitor la relansarea spiritului antreprenorial în Europa (comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor din 09.01.2013, Bruxelles) se menționează că antreprenorialul este considerat un vector esențial al creșterii economice și al creării de locuri de muncă: acesta creează noi întreprinderi și locuri de muncă, deschide noi piețe și stimulează noi aptitudini și capacități” [2, p. 1].

În acest context trebuie să menționăm faptul că conform datelor statistice în Europa peste 23% din populație susțin că au participat la cel puțin un curs de antreprenoriat [7]. Cercetările efectuate la acest nivel evidențiază că educația antreprenorială nu trebuie confundată cu studiile economice care se referă la afaceri, deoarece obiectivele educației antreprenoriale sunt: promovarea creativității, inovării și a activităților practice de afaceri independente sau colective [2, p.62]. Stimularea antreprenorialului în rândul tinerilor aduce multiple beneficii – atât economice, cât și sociale: reducerea șomajului, promovarea incluziunii sociale, stimularea inovării, creșterea încrederii în sine, satisfacție morală etc.

Competențele antreprenoriale joacă un rol important ca stimul al activității antreprenoriale dintr-o țară. Din acest punct de vedere, România are în acest moment un capital social ridicat, iar antreprenoriatul și antreprenorii sunt apreciați în societate. Conform datelor statistice 16 % din români au o formare primară în domeniul antreprenoriatului (training-uri, cursuri de formare, etc.) Dacă ar fi să interpretăm aceste date la nivel european trebuie să menționăm faptul că această cifră nu este una îmbucurătoare pentru că dacă ne dorim să avem o țară dezvoltată cu o economie în creștere trebuie să punem un accent pe dezvoltarea educației antreprenoriale, lucru în proiecte, generare de noi idei și inovații. Astfel, necesitatea dezvoltării ideilor inovatoare prin intermediul educației antreprenoriale este o necesitate al secolului XXI.

În Republica Moldova mediul antreprenorial este în proces de dezvoltare, de stimulare și atragere a tinerilor în amplificarea acestui proces. Conform Codului Educației al Republicii Moldova, art. 6 *„Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”* [1]. De asemenea, menționăm că conform articolului 11 al aceluiași cod în lista competențelor cheie urmărite de sistemul educațional moldovenesc regăsim și *„competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă”*.

În acest context, se observă faptul că printre competențele formate în rândul elevilor, studenților din învățământul din Moldova sunt formate și competențe antreprenoriale care sunt susținute sub aspect legislativ.

În Moldova sunt lansate proiecte de susținere a dezvoltării educației antreprenoriale precum: *CEDA, Tânărul antreprenor, Yep Moldova, LED*, etc. Obiectivele generale ale acestor proiecte sunt formarea și valorificarea competențelor profesionale, a inițiativei individuale și a spiritului antreprenorial, promovarea antreprenorialului și spiritului antreprenorial prin educație, inițierea și dezvoltarea afacerilor.

Printre documentele și politicile care susțin dezvoltarea educației antreprenoriale din Moldova este Codul Educației, la nivel de Europa este *„Planul de Acțiuni Antreprenoriat 2020”*, Inițiativa *„Educația Globală”*, *Strategia Europa 2020*.

Referitor la relansarea spiritului antreprenorial în Europa, în alte state ale lumii de asemenea există astfel de legi care susțin dezvoltarea educației antreprenoriale.

La nivel global, bunele practici în educația antreprenorială orbitează în jurul a trei zone care acoperă procesul de învățare continuă a unui individ, și anume:

1. Tineretul (cu accent pe tinerii defavorizați)
2. Învățământul superior (concentrat pe amplificarea spiritului antreprenorial) și
3. Incluziunea socială (cu accent pe comunitățile marginalizate).

Noua Strategie Europa 2020 pune accentul pe competențe și educație, în implementarea acesteia urmărindu-se cu precădere rezultatele calitative și punând în plan secund măsurile cantitative.

Educația antreprenorială și competențele digitale. Educația antreprenorială are un pronunțat caracter aplicativ și presupune accentuarea dimensiunii acționare în formarea personalității studentului. Curriculum-ul la această disciplină este centrat pe student și adoptă o abordare practică de „învățare prin acțiune”, introduce o serie de metode și tehnici de învățare care stimulează implicarea activă a studentului în procesul educațional și asumarea responsabilității pentru propria formare.

Procesul didactic se focalizează pe formarea competențelor antreprenoriale specifice. Pentru aceasta, activitatea didactică trebuie să pornească de la valorificarea oportunităților; transpunerea unei idei în practică; curajul de a se confrunta cu problemele și capacitatea de a le soluționa; acceptarea implicațiilor propriilor alegeri; perceperea activităților independente drept o alegere profesională valoroasă; gestionarea responsabilă a resurselor și a banilor; înțelegerea modului în care organizațiile funcționează în societate.

Educația centrată pe experiență este esențială pentru promovarea spiritului antreprenorial și formarea competenței antreprenoriale. Activitățile în grupuri mici, aplicarea tehnicilor interactive (MOZAIC, STAD, TGT etc.) dau rezultate deosebit de bune.

Educația antreprenorială formează competențele necesare pentru operare cu conceptele cheie teoretice ale gestiunii afacerilor cât și competențe de gândire critică, digitale, care sunt extreme de necesare viitorilor antreprenori. Din aceste considerente, studenților, prin intermediul ideilor inovative, prin intermediul atmosferei create, prin metodele de predare care sunt centrate pe student (folosirea platformelor digitale e-learning, baze de date, e-factura, etc.) li se formează competențe specifice, profesionale, transversale care îi vor ajuta la gestiunea unei afaceri, și le va mări posibilitatea de inserție pe piața muncii.

Rezultatele procesului educațional sunt axate pe competențele practice:

- competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
- competențe digitale;
- competențe de gândire critică;
- competențe sociale și civice;

- competențe de conștientizare a valorilor antreprenoriale.

Prin intermediul metodelor de predare interactive utilizate de către profesor, studenții sunt capabili să gestioneze o afacere, să lanseze idei de afaceri și să devină viitori antreprenori. Datorită competențelor practice formate în urma vizitelor la întreprinderi, în urma analizei studiilor de caz, în urma colaborării cu mediul de afaceri, studenții merg la practică în cadrul întreprinderilor (de exemplu studiile duale) și tot mai mult aplică competențele antreprenoriale și își formează altele noi.

Multe instituții din spațiul est-european, în cadrul programelor de formare în domeniul antreprenoriatului, practică constituirea și administrarea întreprinderilor pe care le simulează studenții. De asemenea, studenții merg la întreprinderi, vizitează procesul de producție, de prestare a serviciilor și deci învață abilități practice.

Concluzii

Rezultatele învățării obținute de către studenți și cadrele didactice de în cadrul educației antreprenoriale sunt materializate în abilități, deprinderi și competențe necesare care sunt ulterior utilizate în vederea valorificării lor la locul de muncă sau în mediul de afaceri.

Din aceste considerente, trebuie să menționăm faptul că odată ce studenții, cadrele didactice urmează anumite cursuri de pregătire, training-uri, seminarii, studii de master, licență în domeniul antreprenorial, lor li se formează anumite competențe extreme de necesare pentru a putea să se insereze mai ușor pe piața muncii, să devină specialiști sau viitori antreprenori.

Astfel, în cadrul educației antreprenoriale, studenții au posibilitatea de a dobândi competențele profesionale și transversale de care au nevoie pentru a fi creativ, viitori antreprenori și de a-și construi propria carieră. Proiectele de afaceri sunt elaborate utilizând tehnologiile digitale, astfel studenților li se formează și aceste competențe. Ei operează cu date, calcule programe informatice specifice din care au posibilitatea de a acumula competențe necesare pentru a deveni viitori manageri și antreprenori.

Bibliografie

1. Codul educației al Republicii Moldova. Disponibil: [<http://lex.justice.md/md/355156>]. Accesat [12.02.2020].
2. Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Planul de Acțiuni Antreprenoriat 2020. Relansarea spiritului de întreprindere în Europa. Disponibil: [ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/RO/1online]. Accesat: [18.03.2020].
3. Comunicare a Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Global Education Initiative. Entrepreneurship Education Roundtables 2010-2011, World Economic Forum, Geneva. Disponibil: [www.weforum.org]. Accesat [15.03.2020].

4. Educația antreprenorială: ghidul formatorilor. Disponibil: [ec.europa.eu/docsroom/documents/7465/attachments/.../pdf]. Accesat [19.03.2020]
5. Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Disponibil: [<http://ec.europa.eu/eu2020>]. Accesat [15.03.2020].
6. Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2006) 33 final, Commission of the European Communities, Brussels, February 2006.
7. Marinescu A. Abordarea educației antreprenoriale în rândul studenților. Disponibil: [http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/15.p.89-93_105.pdf]. Accesat [19.03.2020]
8. Marinescu M., Blândul V. Entrepreneurship skill formation organizing practical training in higher education. In: Entrepreneurship via Creativity for European Citizenship in Education / coord. Os man Titrek (Ed.), LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken, Germany, 2015. p.116-135.
9. Promovarea spiritului antreprenorial în sistemul de învățământ. Disponibil: [www.clubafaceri.ro/info_articole/282_dezvoltarea_unei_culturi_antreprenoriale]. Accesat: [13.03.2020].

EFICIENTIZAREA COLABORĂRII DINTRE GRĂDINIȚĂ ȘI FAMILIE PRIN PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL

Vasilica ANDRASCIUC, doctorand, UST

Maramureș, România

Rezumat. Familia nu este numai primul adăpost al copilului, ci este și prima bază de lansare a lui în lume. Pentru a-și îndeplini acest rol familia trebuie să se deschidă lumii, oferind copilului posibilitatea de a pătrunde în ea. Familia este primul inițiator sociocultural al copilului. Activitatea cu părinții, ca parteneri, pentru a asigura dezvoltarea copilului în programul educativ din grădiniță, poate deveni un start bun pentru a crea părinților respect de sine, încredere în competențele lor, făcându-i mai buni. Grădinița este prima treaptă a sistemului de învățământ, de aceea e important ca părinții să se implice în programul educativ încă de la început, căci doar așa își vor forma deprinderi de parteneriat cu grădinița și, implicit, cu educatoarea.

Cuvinte cheie: grădiniță, familie, preșcolar, colaborare, parteneriat educațional, adaptare.

Abstract. The family is not only the first shelter of the child, but is also the first launching base in the world. In order to fulfill this role, the family must be open to the world, giving the child the opportunity to enter it. The family is the first socio-cultural initiator of the child. The activity with parents, as partners, to ensure the development of the child in the kindergarten educational program, can become a good start to create parents self-confidence, confidence in their competences, making them better. The kindergarten is the first step of the education system, which is why it is important for parents to get involved in the educational program from the beginning, as this is how they will form partnerships with the kindergarten and, implicitly, with the educator.

Keywords: kindergarten, family, preschool, collaboration, educational partnership, adaptation.

Preșcolăritatea este perioada formării inițiale a personalității, perioada apariției primelor relații și atitudini ce constituie un nivel superior de organizare a vieții psihice a copilului. În locul dependenței copilului de impresiile externe, în locul instabilității și fluctuației emoționale, în preșcolăritate vom întâlni detașarea, desprinderea copilului de câmpul perceptiv, o mai mare organizare și stabilizare a comportamentelor, fapt posibil datorită modificărilor esențiale care se produc în structura activității psihice [3, p.57].

Mediul familial ocupă un loc central în multitudinea factorilor determinanți ai evoluției individului. Copilul nu este un adult în miniatură, ci el este un "candidat la maturizare" (H. Pierot), deosebit de receptiv la influențele pozitive sau negative care se exercită asupra lui [2, p.73].

Copilul trebuie socializat și modelat, iar fundamentarea personalității sale se realizează, în mare măsură, în interiorul familiei acestuia, care concentrează primul său univers afectiv și social. Trăsăturile și coordonatele personalității se cristalizează în raport cu modelul și natura situațională trăită în mod direct, nemijlocit, de către copil în mediul său familial, iar atitudinile părinților au consecințe durabile asupra personalității, în formare, a copilului. La vârstele mici, *adaptarea copilului* se realizează prin imitație, acesta raportându-se permanent la persoana adulților. Primul model oferit copilului este familia sa,

iar calitatea și tipul relațiilor copil-părinți vor marca profund evoluția viitoare a copilului [6, p.89].

După familie, grădinița constituie prima experiență de viață a copilului în societate. Această instituție îl așază într-un cadru nou prin dimensiunile și conținutul său. Aici copilul ia cunoștință cu activități și obiecte care-i stimulează gustul pentru investigație și acțiune, îl provoacă să se exprime și îi propune, incipient, angajarea în relațiile sociale de grup. Adaptându-și metodele la formele particulare ale vieții mentale ale copilului, grădinița încearcă să răspundă specificului activității fiecărei vârste și să identifice mijloacele și activitățile necesare pentru o dezvoltare complexă a forțelor infantile în vederea maturizării lor [1, p.35].

În cadrul grupei el trăiește prima experiență a vieții în colectivitate, a vieții sociale, alta decât familia. De la intrarea în grădiniță copilul realizează o adaptare la un anumit ritm al vieții cotidiene. Este vorba de încadrarea și respectarea unui anumit program [8, p. 46].

Familia nu este numai primul adăpost al copilului, ci este și prima bază de lansare a lui în lume. Pentru a-și îndeplini acest rol familia trebuie să se deschidă lumii, oferind copilului posibilitatea de a pătrunde în ea. Familia este primul inițiator sociocultural al copilului. Aici se pun bazele incipiente ale dezvoltării lui intelectuale, morale, estetice, fizice și sociale [4, p.38].

Modul de exercitare a rolului părinților, reglarea raporturilor dintre membrii familiei, grija față de bunurile comune, organizarea vieții de la micile treburi gospodărești la activitățile recreative și creative, atenția care se acordă fiecărui membru al familiei sunt percepute și trăite de copil în mod diferit, la fiecare vârstă. După numărul și ierarhia membrilor familiei care-i alcătuiesc o anumită constelație, fiecare familie se impune ca o matrice a devenirii personalității fiecărui membru al său [7, p.85].

În interrelațiile dintre părinți și copii, singura atitudine părintească validă este cea de acceptare, de respect față de personalitatea în formare a copilului, față de sentimentele și nevoile sale. *Atitudinea părinților* trebuie modelată în raport de vârsta și temperamentul copiilor, de la dragoste, protecție, acceptare și îndrumare către cooperare, angajare reciprocă la viața familială cu recunoașterea unei minime independențe [5, p. 59].

Familia trebuie convinsă că o bună educație în familie, și nu numai, depinde de stilul de viață al acesteia, iar măsurarea efectelor influențelor educative în funcție de timpul acordat de părinți copilului este o practică greșită. Întotdeauna ambianța, climatul de familie, prin elementele sale concrete, influențează în raport cu natura sa, personalitatea copilului [7, p.37].

Pentru formarea personalității preșcolarului sunt importante stilurile comportamentale parentale.

Pedagogul John Locke, convins de puterea exemplului în familie, de ambianța și climatul acesteia și de înclinația către imitație a copilului, se adresa părinților: „Nu trebuie să faceți în fața copilului nimic din ceea ce nu vreți să imite. Dacă vă scapă o vorbă sau

săvârșiți vre-o faptă pe care i-ați prezentat-o drept o greșeală când a comis-o, el cu siguranță se va apăra invocând exemplul dat de dumneavoastră și se va pune în asemenea măsură la adăpostul acestui exemplu, încât cu greu vă veți putea atinge de el pentru a-i îndrepta cum trebuie greșeală” [2, p. 77].

Activitatea cu părinții, ca *parteneri*, pentru a asigura dezvoltarea copilului în programul educativ din grădiniță, poate deveni un start bun pentru a crea părinților respect de sine, încredere în competențele lor, făcându-i mai buni [9, p.92].

Grădinița este prima treaptă a sistemului de învățământ, de aceea e important ca părinții să se implice în programul educativ încă de la început, căci doar așa își vor forma deprinderi de parteneriat cu grădinița și, implicit, cu educatoarea [5, 95].

Parteneriatul educațional în practica școlară are ca destinație mai multe expresii, ca de exemplu: parteneriat de colaborare, protocol de parteneriat, parteneriat de colaborare instituțională, acord de parteneriat, acord-cadru de parteneriat pentru educație, protocol de colaborare, contract de parteneriat, convenție de parteneriat, proiect de parteneriat și altele. Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ. Acesta presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali. Parteneriatul educațional se desfășoară împreună cu actul educațional. Se referă la proiectarea, decizia, acțiunea și colaborarea dintre instituții, influențe și agenți educaționali [10, p.174].

Parteneriatul grădiniță-familie se referă la construirea unor relații pozitive între familie și grădiniță, la o unificare a sistemului de valori care poate avea un efect benefic asupra copiilor, atunci când aceștia văd educatoarea sfătuindu-se cu părinții [1, p.64].

Toți părinții au nevoie de informații de bază referitoare la copiii lor. Ei trebuie informați despre scopul de bază al programului educativ la care participă copiii lor și trebuie implicați în luarea deciziilor. Părinții trebuie să fie la curent cu progresele copilului lor, dar și cu percepția pe care o are grădinița despre calitățile și problemele copilului. Educatoarea va sugera acestora modul în care își pot ajuta copiii acasă, căci sunt părinți care oferă copiilor sprijin suplimentar în învățare [3, p.92].

Prin încheierea parteneriatelor cu părinții, aceștia sunt încurajați să ia parte la planificarea și derularea programelor educative pentru copii, ceea ce implică o responsabilizare și o eficiență sporită. Astfel, părinții au posibilitatea să-și cunoască mai bine copiii, modul lor de manifestare în viața de grup, pot înțelege mai bine rolul lor educativ [8, p.83].

Printre *obiectivele principale ale colaborării dintre instituțiile educative și familie* se pot aminti:

- ❖ înlăturarea factorilor perturbatori în cadrul comunicării grădiniță - școală – familie;
- ❖ creșterea gradului de implicare a părinților în toate activitățile școlare și extrașcolare;
- ❖ schimbarea mentalității neadecvate a unor părinți față de grădiniță / școală;
- ❖ cunoașterea de către părinți a posibilităților și nevoilor psiho-fizice ale copiilor;

- ❖ învățarea unor deprinderi și tehnici de muncă intelectuală sub formă de activități comune elevi – părinți – cadre didactice [3, p.112].

Procesul de colaborare cu părinții asigură atingerea scopului educațional, și anume de a obține dezvoltarea globală a copilului. Prin colaborarea părinților cu grădinița, aceștia pot completa, sprijini și dezvolta personalitatea copilului [6, p.71].

O educație adevărată și reală se fundamentează în familie și se continuă în grădiniță și școală. Pe de altă parte, tot ceea ce copilul învață în grădiniță pierde din importanță și eficiență în condițiile în care părinții nu întăresc și nu valorifică programul educativ desfășurat în cadrul grădiniței [2, p. 53].

Datorită faptului că societatea în care trăim este într-o permanentă schimbare atât părinții cât și educatoarele trebuie să aibă în vedere o adevărată luptă cu mediul, să fie foarte atente la mijloacele pe care le folosesc pentru a putea mijloci cu copiii, ei fiind foarte vulnerabili la această vârstă iar influențele negative sunt la tot pasul. Pentru a avea o relație activă și pozitivă cu preșcolarii trebuie să știm să le descoperim trebuințele și nevoile, pentru ca legăturile ce se stabilesc între preșcolari și adulți să se bazeze atât pe încredere dar mai ales pe respectul reciproc [6, p.38].

Parteneriatul dintre grădiniță și familie poate duce la o educație solidă, fără pericol de eșec scolar mai târziu. Preșcolăritatea reprezintă piatra de temelie a personalității în formare a copilului, iar prezența familiei în cadrul grădiniței va fi liantul între copil și mediul necunoscut inițial [5, p.54].

Parteneriatul grădiniță - familie, acțiunile pe care aceștia le desfășoară, continuarea de către familie a activităților desfășurate în grădiniță, nu fac decât să ducă la o mai bună formare a celui ce urmează a se forma pentru viața de adult ce o va avea, preșcolarul [7, p.83].

Bibliografie

1. Bătrînu E. Educația în familie. București: Editura Politică, 1980. p. 53.
2. Cucuș C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2009. p. 57.
3. Dumitrana M. Copilul, familia și grădinița. Iași: Editura Compania, 2000. p. 38.
4. Glava A. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. p. 54.
5. Linvigstone T. Copilul vremurilor noastre – Învățarea timpurie. București: Editura Didactica Publishing House, 2009. p. 38.
6. Minulescu M. Relația psihologică cu copilul tău. București: Psyche, 2006. p. 83.
7. Norman G. Introducere în sociologie. București: Editura Lider, 1992. p. 61.
8. Preda V. Grădinița altfel. București: Editura V & I INTEGRAL, 2003. p. 83.
9. Tătaru L., Glava A. Educația timpurie – ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar. p. 92.
10. Vasilescu A. Jocuri și activități alese. Perfecționarea activității instructiv-educative în grădiniță. București: E.D.P., 1976. p. 174.

PLATFORME ȘI APLICAȚII MODERNE DE PREDARE A DISCIPLINEI

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Crina -Ramona ANTIP, doctorand, UST

Școala Gimnazială "Nicolae Bălcescu", Bacău, România

Rezumat. În zilele noastre, informația reprezintă una dintre resursele cele mai de preț ale omenirii, o resursă naturală, neconsumabilă, un element al infrastructurii. Utilizarea mediilor virtuale educaționale sunt benefice pentru orice persoană care este interesată de dezvoltarea și îmbogățirea performanței sale profesionale. Cu siguranță, după toate aceste lecții on-line, mediul virtual va schimba treptat, treptat fața învățământului românesc.

Cuvinte cheie: educație virtuală, performanță profesională, creativitate.

Abstract. Nowadays, information is one of the most precious resources of mankind, a natural, non-consumable resource, an element of infrastructure. The use of virtual educational environments are beneficial for anyone who is interested in developing and enriching their professional performance. Certainly, after all these online lessons, the virtual environment will gradually change the face of Romanian education.

Keywords: virtual educational, professional performance, creativity.

În zilele noastre, informația reprezintă una dintre resursele cele mai de preț ale omenirii, o resursă naturală, neconsumabilă, un element al infrastructurii.

Mediul virtual, ca formă de manifestare a tehnologiei moderne, ia amploare în școala românească, facilitând accesul la informație și comunicarea. Copiii nostri sunt familiarizați cu modul de lucru și facilitățile oferite de mediile virtuale datorită automatizării, robotizării, cibernetizării pe scară largă a proceselor economice.

În plus, metodele tradiționale nu mai sunt atractive pentru copiii care participă în rețele virtuale diverse de tipul: Facebook, Hi5, Myspace, Twitter, Youtube, Yahoo, la activități care nu au legătură cu sarcinile școlare (socializare, divertisment etc.), dar reprezintă totuși un important instrument de sprijin pentru realizarea temelor și proiectelor școlare prin ceea ce oferă: informare, documentare, comunicare, dezvoltare.

Astfel, învățarea trece dincolo de sala de clasă și înglobează tehnologii complexe, iar mediile virtuale permit profesorilor să-și lărgescă granițele creativității în procesul de predare-învățare-evaluare pentru a stimula imaginația elevilor și pentru a facilita transferul achizițiilor învățării în viața de zi cu zi. Profesorul nu mai este doar furnizor de cunoștințe, ci și furnizor de resurse didactice, expert în a pune întrebări (nu numai în a da răspunsurile corecte), devine mentor, mediator, membru al grupului de studiu, acordă o mai mare importanță stilurilor de învățare ale elevilor, utilizează strategii didactice care promovează centrarea pe elev și formarea capacităților de gândire de nivel superior. Nici elevii nu mai sunt niște receptori pasivi, ci devin creatori ai propriului bagaj de cunoștințe și devin responsabili de propriul proces de învățare.

Însă, în aceste zile negre, când umanitatea se confruntă cu un inamic ucigaș (COVID-19), platformele e-learning au mai multe roluri, unele dintre acestea fiind:

- menținerea legăturii cu profesorul, cu mediul școlar
- crearea unui liant între a ceea ce ai învățat la școală cu ceea ce repeți acasă
- menținerea unei continuități informaționale și cognitive
- menținerea unui climat de normalitate, copilul simțindu-se oarecum conectat la gânduri pozitive
- reducerea timpului petrecut pe Facebook sau alte aplicații nepotrivite vârstei lui
- crearea unei legături de încredere în profesorul de la clasă, elevul reacționând la lecția virtuală mult mai degajat decât în cadrul unei lecții tradiționale.

Predând **Limba și literatura română**, un obiect care permite paletă largă în ceea ce privește creativitatea, am folosit o serie de platforme și aplicații virtuale, cum ar fi: Facebook Messenger (video), WhatstApp, Zoom, Kahoot, Socrative, Pinterest, Canvas, Buble-us, Mind-Map etc. Toate aceste platforme sporesc creativitatea elevilor, reduc emoția și se adresează tuturor tipurilor de inteligență ale lui Gardner.

Messenger – este prima aplicație pe care am folosit-o, reușind să conectez clasa virtuală la lecția on-line, dar apelul video nu permite utilizarea concomitentă decât a maxim opt persoane.

WhatstApp este cea de a doua aplicație accesată, dar în apelul video nu pot intra decât de trei persoane concomitent, ceea ce mi-a pus probleme, deoarece informația nu putea ajunge la toată clasa decât în mod scris, lucru un pic mai greu de receptat.

Zoom cloud meetings este aplicația ce le permite utilizatorilor să realizeze conferințe „on the go“ de pe smartphone sau tabletă, oriunde s-ar afla. Astfel, am putut face conferințe video de până la 100 de persoane, având de asemenea la dispoziție și funcția de mesagerie prin intermediul căreia am putut distribui diferite fișiere și poze. Conferințele video 1:1 sunt gratuite indiferent de durata acestora, în timp ce cele de grup sunt gratis doar pentru 40 de minute, iar acesta a fost oarecum un minus, deoarece nu am putut explica cu lux de amănunte testele realizate, însă elevii au înțeles ceea ce am realizat împreună și ce pas mare am făcut menținându-ne conectați, atât vizual, cât și psihologic, în mica noastră clasă virtuală. Emoțiile au dispărut, iar eu am simțit că elevii au reacționat mai confident și mai creativ.

Kahoot este aplicația care este una dintre aplicațiile pe care eu le folosesc cu succes în activitatea cu elevii, la majoritatea disciplinelor, în orice moment al activității: în recapitularea cunoștințelor, în fixarea cunoștințelor, în etapa de predare, ca evaluare formativă sau chiar ca evaluare sumativă. Este o aplicație ușor de utilizat, îndrăgită mult de către copii. Este accesată de către aceștia de pe dispozitivul mobil sau intrând pe site-ul *kahoot.it*, în acest caz putând fi folosit și calculatorul sau laptopul.

Importanța utilizării aplicației kahoot:

- Obiectivitatea evaluării rezultatelor

Factorul uman implicat în evaluare este, prin natura sa, subiectiv, de aceea și actul evaluativ este influențat de subiectivism. Printr-o evaluare asistată de calculator elevul nu va mai avea senzația că a fost defavorizat într-un fel sau altul.

- Feed-back imediat pentru elev și profesor

Folosirea acestor aplicații asigură corectarea imediată a răspunsurilor, elevul dându-și astfel seama ce parte a materiei stăpânește mai puțin, iar profesorul își poate proiecta mult mai rapid activitățile de reglare.

- Reducerea factorului stress

Utilizarea acestor aplicații în evaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat.

- Centralizarea și stocarea rezultatelor

Stocarea rezultatelor elevilor la diferite teste și interpretarea grafică a acestora permite crearea unei baze on-line cu informații referitoare la nivelul lor de cunoștințe, dobândite la nivelul evaluărilor și oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevilor pe o perioadă mai lungă de timp.

- Diversificarea modalităților de evaluare

Folosirea acestor aplicații îmbogățesc practica evaluativă, evitând rutina și monotonia.

- Interactivitate

Dezvoltarea perspicacității, atenției, distributivității și creativității.

Pentru crearea unui cont se accesează pagina **www.getkahoot.com**, opțiunea *Sign up for free!* unde se vor înregistra datele personale. Pentru crearea unui test se alege comanda *Quiz*, care deschide pagina unde se vor înregistra datele testului. Prin opțiunea *Ok, go!* se trece la scrierea întrebărilor, apăsând, pentru fiecare întrebare nouă opțiunea *Add question*. Varianta corectă de răspuns, este marcată cu bifă. Pot fi atașate imagini sau filmulețe video, dacă răspunsurile sunt date după imagine sau filmuleț. Butonul *Next*, trimite către scrierea unei alte întrebări. Prin accesarea opțiunii *Save*, întregul test este salvat și publicat, iar cu opțiunea *I'm done* se ajunge pe pagina unde testul poate fi accesat cu ajutorul opțiunii *Play*.

Pentru a începe testul/ jocul, se deschide prima pagină a testului, unde se alege comanda *Classic*, pentru a oferi acces individual tuturor elevilor. După încărcarea testului se va genera un cod (pin), format din 6-7 cifre. Elevii pot intra în aplicația **Kahoot**, introducând acest cod. După opțiunea *Enter*, fiecare elev își va scrie propriul nume (*Nickname*), iar după opțiunea *Ok, go!* fiecare elev va fi înregistrat în joc și își va vedea numele la videoproiector. Cadrul didactic verifică dacă toți elevii sunt înscriși și pornește testul prin opțiunea *Start*. Apare întrebarea și apoi variantele de răspuns, cărora le sunt atribuite forme geometrice colorate. Aceleași forme geometrice apar și pe dispozitivele lor, de unde vor alege și vor atinge varianta corectă. După terminarea timpului sau după ce au răspuns toți elevii, va apărea situația cu răspunsurile tuturor. Prin comanda *Next* se va trece la întrebarea următoare. Pe dispozitivele copiilor va apărea, în timp real, culoarea verde, dacă au dat un răspuns corect sau culoarea roșie, dacă răspunsul a fost incorect. La sfârșitul

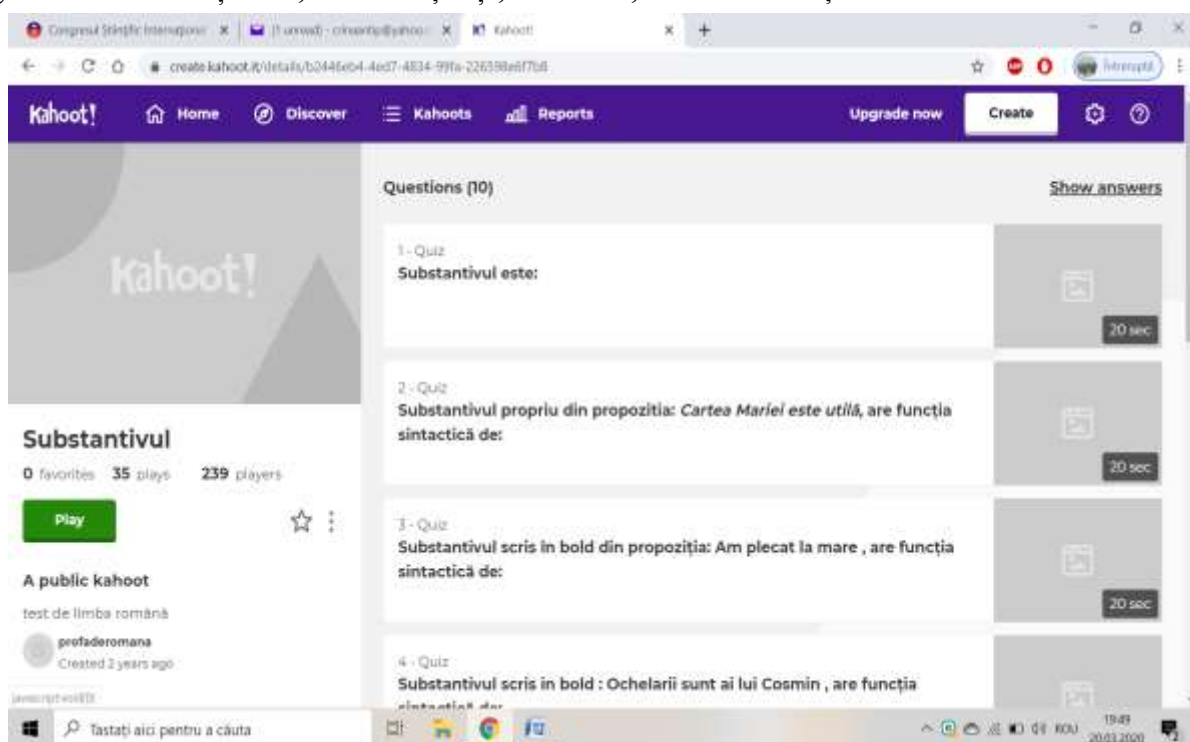
jocului apare *podiumul*. Prin opțiunea *Get results* se văd punctajele tuturor elevilor. Rezultatele pot fi salvate în calculator prin opțiunea *Save results* unde se vor vedea elevi care au răspuns corect și la care întrebări au fost și răspunsuri incorecte.

Se pot aduce modificări testului, pe pagina de început, unde apar toate testele, cu ajutorul opțiunii *Edit*.

Avantajele utilizării aplicației KAHOOT:

- pentru profesori:
 - Îmbunătățirea calității actului de predare-învățare-evaluare;
 - Ridicarea standardelor la nivelul competențelor digitale;
 - Dezvoltarea creativității în proiectare.
- pentru elevi: – Îmbunătățirea abilităților digitale;
 - Dezvoltarea auto – controlului;
 - Înțelegerea reciprocă;
 - Dezvoltarea încrederii de sine.

Este foarte important faptul că elevii percep utilizarea acestei aplicații ca pe un joc, ei nu simt că sunt evaluați, sunt relaxați și dornici de a interacționa și mai mult cu tehnologia digitală în mediul școlar, în educație și, de ce nu, în autoeducație.



Socrative este un instrument de evaluare pentru a obține date instantanee de la elevi. Se pot crea diferite teste, variante multiple, adevărat / fals, sau teste cu răspuns scurt, rezultatele fiind afișate în timp real, apoi descărcate și se pot face rapoarte în funcție de clasă, întrebare sau student. Este un instrument ușor de utilizat, pentru a crea evaluări formative și pentru a obține rezultate în timp real. Cu *Socrative*, profesorii pot antrena clasa cu exerciții educaționale: chestionare, sondaje rapide, bilete de ieșire (pentru a avea feedback-ul elevilor despre acest subiect și cât de eficient ai fost în explicarea ei).

VALUE ORIENTATION VERSUS BEHAVIOR AT ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE

Diana ANTOCI, dr., associate professor

Chair Psychopedagogy and Preschool Education

Tiraspol State University

Rezumat. Examinarea variilor poziții teoretico-științifice și exprimarea celor personale cu referire la manifestările comoportamentale și orientărilor de valoare care constituie componentele esențiale de conținut ale personalității și exprimă poziția personalității față de realitate în perioada de adolescență și tinerețe constituie actualitatea studiului întreprins. Comportamentul este modul de exprimare a valorilor prin anumite acțiuni în situații concrete și constituie ansamblul reacțiilor expuse în consecința impactului factorilor interni și cei de mediu. Studiul experimental desfășurat în vederea determinării raportului dintre orientări de valoare și comportamentul în perioada adolescenței și tinereții a permis stabilirea relațiilor bilaterale pozitive semnificative pozitive și negative, care, prin urmare, pot constitui baza în abordarea subiecților și elaborarea programelor pentru soluționarea unor probleme în procesul instructiv-educativ.

Cuvinte-cheie: valoare, orientare de valoare, comportament, adolescență, tinerețe.

Abstract. The examination of various theoretical scientific positions and the expression of personal ones concerning behavioral manifestations and value orientations that form essential content components of personality and show the current position of personality towards reality during adolescence and youth period constitute the actuality of the study undertaken. Behavior is the way of expressing values through certain actions in concrete situations and represents the set of reactions exposed as a result of the impact of internal and environmental factors. The experimental study conducted to determine the relationship between value orientations and behavior during adolescence and youth has allowed the establishment of significant positive and negative bilateral relations, which, therefore, can be the basis for the subject' approach and programs' elaboration of for solving problems in learning and educational process.

Key-words: value, value orientation, behaviour, adolescence, youth.

Introduction. Researching the value orientations, in which the 'value' is in the top of construction, through various manifestations of the human being, is a very current and necessary direction for our society. In the last decade we observe multiple and wide transformations produced at political, economic, cultural, social level, including public and private institutions within the educational system. These metamorphoses presuppose the existence of fundamental changes at the quantitative and qualitative level, which is reflected in all areas of social life. The educational ideal nominated in the Education Code of the Republic of Moldova consists in the formation of integral personality in the context of national and universal values. At the same time, the main purpose of education consists in "formation and development of a system of competences that includes knowledge, abilities, attitudes and values that allow active participation of individual in social and economic life" [5]. Observations fulfilled regarding scientists' findings about decisive factors in shaping values during adolescence and youth (such as: the presence or absence of ideology, fixation

or inaccuracy of beliefs, defining or instability of doctrines and theories, observance or refusal of norms, internalization or rejection of values, rules, ethical codes, etc.) through various behavioral manifestations found contradictions, unclears and determined the actuality of the study undertaken.

Positions regarding value orientation. Each value occupies a certain stage of a hierarchy: each value has a certain relative significance within a gradual system, and this acquisition constitutes a date of consciousness, before and outside even any comparison. T.Vianu [as cited in 2] notes that the comparison between values is not compulsory for the detection of their higher or lower character, but it is not impossible and it is necessary to establish not only the step of each value, but their relative and the exact sequence of these steps.

C.Torelli & A.Kaikati studied values as predictors of judgment and behavior, and they considered values as motivational constructs that can define a situation (for example, one in which utility is involved), determine goals (for example, improve the well-being of others) and guide actions (e.g. , the help of a friend to move to a certain point) [8].

D. Antoci defines *value orientation* as a process of monitoring by a value or by set of values of the assembly of beliefs, attitudes, behaviors that are in hierarchical interrelation within the personality system. Whole unitary that combines correlation of hierarchically placed values according to the preferences and current situations of personality constitutes a *system of values*, which is in continuously static changing for a certain period (relatively short) of subject's life and dynamic development over a longer period of life with reaching the points of transcendence [3].

The scheme of value formation represents a continuous process, which initiates through insight and manifests itself by externalizing the behaviors, gradually involving the cognitive, affective, volitional-motivational sphere of the subject, therefore, forming attitudes and beliefs through which the corresponding value takes shape. The shaped values are organized in value system, they are developed in perpetuity, they interact with values and condition other values. The succession of these operations produces transformations in the personality system and constitutes the *mechanism of value formation*.

Personality's system of values is formed in the social-cultural-historical environment. It is closely related to the particularities of personality, to the society of which the subject belongs. The formation of values is long term process. The values are gradually outlined by passing the spiral path and are organized hierarchically in the value system establishing certain connections between them and being in a connection of different intensity with other components of the personality which, therefore, form a value or values orientation.

Scientific researches regarding behaviour. Any behavior externalized by the human being is the result of expressing a position, visions, opinion, reaction, etc. which occurs during different age periods. The way of manifesting the behaviors is based on several factors, principles, acquisitions and can be interpreted from various perspectives.

Gavreliuc A. examines prosocial behavior and describes it as a species of behavior that has positive social consequences and contributes to promoting the good of the "other", without being explicitly conditioned by remuneration or reward. Therefore, charity, trust, altruism, self-renunciation, helping those in need are forms of positive openness towards those with whom we interact. The author notes the triggering of the generous mechanism of interpersonal reporting from negatively charged events, in which one observes rather the non-involvement in a case-limit in which the life of the other is endangered [6, pp.126-127].

Gavreliuc A. analyzed the research conducted by Latane & Darley (1970), who tried to identify which personality traits are potential predictors of prosocial behavior, and observed that the phenomenon of bystander effect is transversal to personality, with virtually no personality variable predicting a subject more or less responsible in the given anti-normative situation, single decisive element being the particularity of situation (it is alone or there are several witnesses) and cognitive processing (in terms of "it is pointless for me to take care of things"). This psychosocial phenomenon has been studied for a long time from the perspective of behavioral manifestations of personality. Gavreliuc A. based on research by scholars (Manning, Levine & Collins (2007); Vyse, 2016; Fisher et al. (2011); Plotner, Over, Carpenter & Tomasello (2015); Thornas, De, DeScioli & Pinker (2016)) and on meta-analyzes conducted by them concludes that "the situation can often play a much stronger role in producing the behaviors of subjects than personality factors, a more influential role than we are willing to accept in common thinking when we try to decode an interaction unfolding, but contextual data neglecting can have tragic consequences" [6, pp.127-129].

Often, complementary to the phenomenon of "responsibility diffusion" occurs, and what social psychologists call pluralistic ignorance: a mechanism of self-evaluation of the situation in which the subject in question lives with the conviction that emotions and cognitions they experience in a private setting are different from the others with whom s/he shares a particular social context, although their behaviors are identical with his/her. In the experimental model of B. Latane and J. Darlev [as cited in 6, pp.129-130], the subjects appreciate subjectively that if "so many others" do not intervene in the created crisis situation, it means that the state of "emergency" does not exist, so they remain mere spectators. This is about "false consensus", as with respective bias [Ross, Green & House (1977), as cited in 6], based on social comparison, but in the version of adopting a behavior that is often anti-normative, with unfortunate consequences, in which the responsible assumption, in agreement a set of non-negotiable personal values, would have produced much more beneficial social effects.

The research carried out indicates on the fact that in the way of manifesting behavior it has importance: personal experience, subject's mentality formed within a socio-cultural environment, culture, and the particularities of social environment.

A. Bandura's position demonstrates that behavioral changes produced by classical conditioning or instrumental conditioning are not only associations of responses to stimuli, but they are cognitively mediated. According to E. Tolman, behavior uses environment as a tool for achieving the purpose, and this aspect also reveals a cognitive dimension of behavior [as cited in 9, pp.43-44]. The theory developed by A. Bandura (Social foundation of thought and action: a social cognitive theory) focuses on social framework where learning takes place and on symbolic and self-regulating processes by which the subject represents events, analyzes them, assigns meanings to them and then regulates one's own behavior [9, pp.45-47].

The modalities of formation and manifestation of behavior are examined by A. Bandura through the prism of mutual determinism, which consists of two constituent parts of a system of interactive influences: external determinants of behavior (rewards and punishments) and internal determinants (beliefs, thoughts, expectations), which has an impact on the behavior as well as on other elements of the whole personality system. In Bandura's vision, the acquisition of new behaviors takes place within an interaction between the environment and the individual characteristics of the personality [as cited in 9]. The behavior is influenced by the person's attitudes, beliefs, history of previous primary reinforcements, approval / disapproval, but also environmental stimuli. At the same time, a behavior once produced can cause changes in the environment, as well as aspects of the personality can be influenced by the action of the environment.

The process of learning and promoting a behavior is a long one from an ontogenetic perspective and can be interpreted through the social-cognitive theory of A. Bandura. The scientist emphasized the importance of the evolution of cognitive psychological processes in the subjects, the individual psychological and bio-constitutional particularities, the motivational sphere. Behavior externalizing is in close relation with the comparative evaluation of the results obtained according to personal expectations and reactions upon the external environment; therefore, it offers the degree of significance to behavioral model realized for its own personality integrating these into the structural components of personality system.

Value versus behaviour. The personality value system comprises a varied number of values. Their hierarchical distribution differs from one personality to another. The structuring is carried out according to the preferences and priorities of subject and established external situations. Behavioral manifestations are essential cues that reflect the internal position of subject regarding the current circumstances.

Bardi A. & Schwartz Sh. through the researches they have tried to determine if the whole range of values is in relation to common behaviors, to establish the degree and the meanings of the fixed relationships. Scientists have found that the values of stimulation and tradition are strongly related to the behaviors they express; the values of hedonism, power, universalism and self-direction are moderately correlated; and the values of security,

compliance, achievement and goodwill are only marginally interrelated. The relations established between value-behavior are caused by normative pressures to manifest certain behaviors, which mean that the values motivate the behavior, but the relation between values and behaviors is partially influenced by norms. Bardi A. & Schwartz Sh. concluded that relationships between behaviors, between values and in common between values and behavior have a similar structure [4].

For the research in question, the position of the researchers (Bardi A. & Schwartz Sh.) regarding the excessive behavior, which is a very important potential consequence of the values and in their view, deserves extensive research. The exception is the cases where there is a clear link between values and behavior, and there is no point in establishing and changing values in daily behaviors, such as in education and in media. Schwartz believes that previous research does not indicate the role of values in guiding behavior.

The interpretation offered by Allport, Rokeach focuses on the guiding by values of behaviors [as cited in 2]; Kristiansen & Hotte, McClelland believes that values guide behavior only rarely and not for most people (attach 4); the explanation of the content of values can be through sets of prosocial, religious behaviors, etc. (Bond & Chi, Schwartz & Huisman etc.) [as cited in 4; as cited in 6].

Conducting a broad analysis of multiple researches conducted over the past decade with reference to values, attitudes, behavior Fisher concludes that the causal relationship between values and behavior may change along the developmental trajectory. The scientist considers that, initially, the behaviors observed by the self could be taken as inputs to build a hierarchy of conscious values. This hierarchy will be updated and strengthened with the reflection of daily behavioral choices. Once this hierarchy of values is formed and integrated into a coherent self, values can also begin to influence long-term behavioral choices, either by seeking out social situations that allow for easier introduction of values, in accordance with the hierarchy of personal values, either through deliberate long-term elections. Fisher based on the examination of DeYoung's (2014) investigative data notes that both behaviors and values are related to the same neurophysiological and neurobiological systems [7]. The causal order is related to the differential awareness of values (potentially in extended periods of deliberation and reflection on the decisions that are central to oneself). If behaviors are more automated, values are more secondary. In this case, the post-hoc assessments of values according to behavioral choices reflect either a) the common neurobiological organization of behavioral systems and values or b) the need for individuals to present consistent narratives about themselves (self-representation biases discussed above) [7].

C.Torelli & A.Kaikati support the idea that the power of value-behavior relationship is affected by the accessibility of cognitive operations or mentalities, which facilitate (or affect) the definition of a situation in terms of relevant values (for example, one in which social justice is involved). Scientists believe that the accessibility of cognitive operations

that facilitate the definition or construction of a situation in terms of relevant values leads to judgments and behaviors congruent with value [8].

The personality values orientations include different contents and have various forms of manifestation from one case to another, from one situation to another, resulting from the internal position of the subject.

Experimental research. *The purpose of research:* determination of manifestation and relationship particularities of value orientations and behaviors at adolescence and youth ages.

Methodology: the following tools were used in the experiment to diagnose behaviours – “Behavior in conflict situations” by Thomas-Kilmann, and value orientations – the technique of identifying value orientations.

The research was undertaken in April-May, 2019, in frame of general and higher education institutions at the north, central, and south part of the Republic of Moldova. In the investigation 374 adolescents and young people between the ages of 14/15-18/19 and 20-35 years were involved. The pupils with the age of 19 years was included in adolescence period because major of subjects (85%) were learning at school at the moment when experiment was carrying out.

Results and discussions. In order to achieve the purpose of the research, one of the objectives was to study the behaviors of adolescents and young people. Applying the diagnostic tool elaborated by Thomas-Kilmann allows us to analyze specific of behaviors manifestations in conflict situations at adolescence and youth ages.

Following the application of the test by Thomas-Kilmann, we were able to determine the possible behavioral manifestations in solving various conflict situations. The results are presented in table no.1.

Table 1. Average indices of behavioral manifestations of adolescents in conflict situations by Thomas-Kilmann (points)

Age, years	Confrontation	Collaboration	Compromise	Avoidance	Accommodation
15	6,28	4,91	6,02	5,98	6,81
16	6,42	5,05	6,36	5,77	6,4
17	6,78	5,2	5,51	5,85	6,66
18	6,09	5,25	6,66	5,74	6,26
19	5,71	5,95	6,63	5,66	6,05
Average	6,26	5,27	6,24	5,80	6,44

The analysis of the exposed data allows us to highlight the highest average point during adolescence and this is accommodation (6.44p.), which means that for a teenager interpersonal relationships are very important while their own goals are less important. At the age of 15, the adolescent wishes to be accepted by the social environment of which he is a part and tends to be pleasant, in order to achieve harmony he can contradict his personal positions without affecting the relations in the environment of which he belongs, properly, the average of accommodations constitutes 6.81 points.

The following average index of the decreasing order of the data is found in the confrontation (6.26p.), which denotes that adolescents try to dominate their opponents by making them accept their solution in case of conflict. Their personal goals are dominant in relation to interpersonal relationships in the group, being sacrificed easily. The goals are placed at the forefront and achieved at any price. The peak point of confrontation is highlighted at the age of 17 (6.78p.) and gradually decreases to 19 years (5.71p.) towards the beginning of youth.

The lowest average indices are observed in collaboration (5.27p.), which indicates that adolescents do not attach importance to personal goals and relationships with others, conflicts arising need not be resolved and, accordingly, to seek pleasant solutions for personal interests as well as others. The lowest indices (4.91p.) for the examined variable are found at the age of 14-15 years, and the highest indices of collaboration (5.95p.) are reached at the age of 19 years.

The behaviors shown in conflict resolution were also studied at a young age. The data obtained are shown in Table 2.

Table 2. Average indices of behavioral manifestations in conflict situations of young people by Thomas-Kilmann (points)

Age, years	Confrontation	Collaboration	Compromise	Avoidance	Accommodation
20	5,48	5,31	13,14	5,9	6,62
21	4,94	5,38	7,25	7,25	6,06
22	5,31	5,69	7,69	5,85	5,46
23	4,4	5,6	8,8	5,8	5,4
24	4	5,7	7,8	4,6	7,9
25-35	5,53	5,13	7,6	5,07	6,53
Average	4,94	5,47	8,71	5,75	6,33

Careful examination of the results of the young age subjects allows us to highlight the highest average indices for the age studied at the compromise variable (8.71p.) which means that the subjects are inherited not only by their own personality, but also by establishing relationships with others, and this urges them to resort to compromises, convictions so that each party involved wins something. The young people evaluate the crisis situations well, in order to overcome them; they can temporarily give up their personal goals. The highest compromise indices are obtained at the age of 20 (13.14p.). The stability in the manifestations of the compromise behavior is observed from 24 years (7.8p.) To 35 years (7.6p.).

The results almost identical to the average level are found in avoidance (5.75p.) and collaboration (5.47p.), the last one means that conflict situations are interpreted as problems that need to be resolved, for this purpose young people are trying to find winning solutions for both sides. The solution found can improve relationships by reducing the tension between two people or groups. Behavioral manifestations of collaboration in conflict situations will not cease for young people until there is a solution that both parties are satisfied with. The highest collaboration rate is at the age of 22 (5.69p.).

Avoidance behavior indicates that young people sometimes resort to conflict zones and avoid people who create or maintain conflict states, which can be explained by insufficient experience and helplessness and consequently consider that it is better to retire than to enter conflict. The highest avoidance rate is at the age of 21 (7.25p.).

Figure 1 shows the average indices of behavioral manifestations in conflict situations of adolescents and young people.

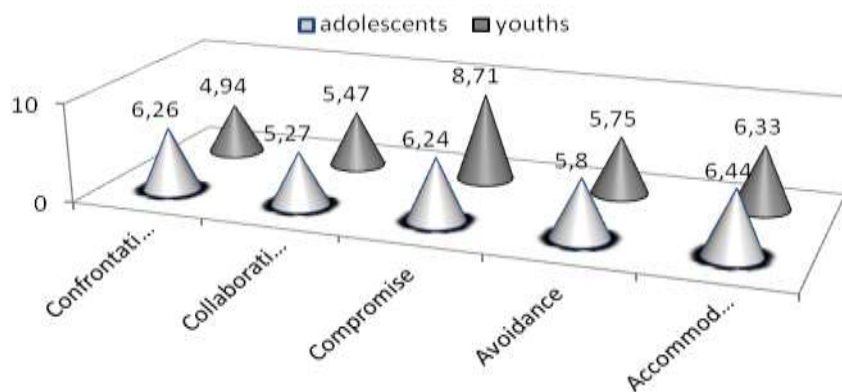


Figure 1. Average comparative indices regarding adolescents and youth behavior by Thomas-Kilmann (points)

The comparative analysis of the data allows us to find the decrease of the behavioral manifestations of confrontation towards the age of the youth (4.94p.) and increasing of the behaviors of copromis in the youth (8.71p.). At the same time, there is a stability in maintaining the avoidance behavior in adolescence and youth (5.8p and 5.75p). Average level indices are established for collaboration (5.47p.) and avoidance (5.75p.) behaviors.

One of the tools applied was the technique of identifying the value orientations. From the 37 values offered, the subjects determined the significant hierarchical order of their values and contents existing in reality in frame of their personality. The results are shown in figure 2.

Examining the data obtained from the study of the value orientations in adolescents and young people allows us to carry out the comparative analysis of the results and to highlight the values that are in relative stability throughout the studied age period. Of the highlights are: *achievement* (0.87p and 0.88p), *harmony* (0.8p and 0.81p), *free time* (0.78p), *learning* (0.78p and 0.79p), *creativity* (0.72p.), *advancing* (0.76p. and 0.75p.), *prosperity* (0.65p. and 0.64p.).

At the same time, we observe positive changes with an increasing tendency of some values towards the age of youth, such as the significance of *health* (from 0.76p. to 0.93p.), *family happiness* (from 0.83p. to 0.88p.), *respect* (from 0.75p to 0.81p), *autonomy* (from 0.69p to 0.74p).

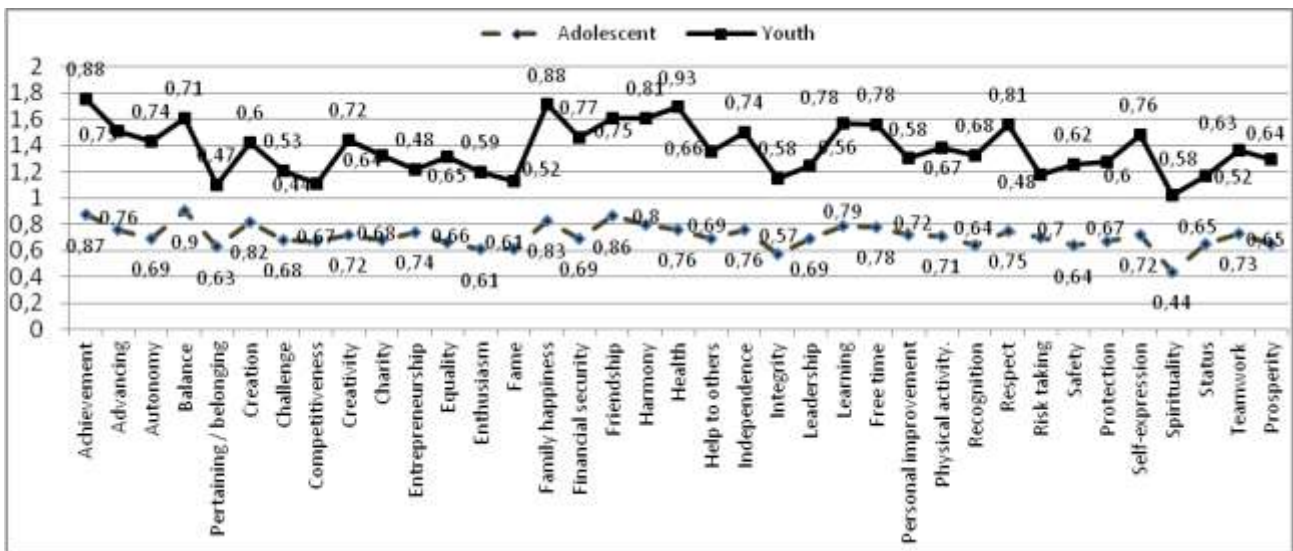


Figure 2. Average indices of value orientations of adolescents and young people according to Identification of Value Orientation Instrument

As with the increase of some values, we also found the decrease of others towards the age of young people, for example, the *belonging* decreased from 0.63p. up to 0.47p., *competitiveness* (from 0.67p. to 0.44p.), *personal improvement* decreases from 0.72p. to 0.58p., *teamwork* is also less priced (decreases from 0.73p to 0.52p).

According to the purpose of the present research, besides determining the particularities of the manifestation of behaviors in conflict situations and values, we intend to establish the specificity of relationship between studied variables. For determining the specific of relationship we applied the Bravais-Pearson statistical test using the statistical program SPSS.

Table 3 presents the significant relationships of strong and average intensity established between behavioral manifestations in conflict situations and value orientations for adolescents and young people throughout the sample.

The analysis of the correlation coefficients obtained allows us to highlight the multiple significant relationship between such behavioral manifestations as confrontation and compromise. The significant positive relationship of average and high intensity was established between confrontation and competitiveness, entrepreneurship, leadership, recognition, teamwork. Equally significant positive correlation was obtained between avoidance and health.

Table 3. Correlation coefficients between behavioral manifestations in conflict situations and value orientations in adolescents and young people (by Pearson)

Behaviors Values	Behaviors				
	Confrontation	Collaboration	Compromise	Avoidance	Accommodation
Challenge	-	-	** -,134, p=0,010	-	-
Competitiveness	** ,170, p=0,001	-	** -,152, p=0,003	-	-
Entrepreneurship	* ,122, p=0,019	-	** -,175, p=0,001	-	-

Fame	-	-	** -,142, p=0,006	-	-
Health	-	* -,117, p=0,025	-	* ,115, p=0,027	-
Leadership	** ,141, p=0,007	-	*-,127, p=0,014	-	-
Personal improvement	-	-	*-,115, p=0,028	-	-
Recognition	* ,119, p=0,022	-	-	-	*-,113, p=0,029
Risk taking	-	-	*-,113, p=0,030	-	-
Teamwork	* ,126, p=0,015	-	*-,127, p=0,015	-	-
Prosperity	-	-	-	-	*-,109, p=0,036

****.** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*****. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Significant negative correlation of medium and high intensity was determined between collaboration and health; between compromise and: challenge of competitiveness, entrepreneurship, fame, leadership, personal improvement, risk taking, teamwork. Accommodation is significantly negatively correlated with recognition and prosperity.

For the other variables of the behavior and the value orientations, the insignificant correlation coefficients were obtained, which were not presented in the table above and they are not so important to be examined.

Conclusions. The study of values within the becoming personality is one of the primary objectives for the educational system stipulated also in the educational policy documents. The analysis of the scientific literature, observations, discussions and research carried out, allow us to state: the confusion and incorrect use of the concepts ‘value’, ‘value orientation’, ‘value system’; lack / insufficiency of knowledge necessary in the educational process for developing values in frame of subjects of different ages.

In recent decades, little attention has been paid to researching the value orientations and behavioral manifestations of the becoming personality, in particular, determining the causal relationship between value and behavior..

The adolescence period cannot be characterized by the sustainable stability of the behavioral manifestations in conflict situations, changing from one age to another (compromise, avoidance and collaboration behaviors). In the youth, the behavioral manifestations in conflict situations are balanced based on the progress of the psychic processes, accumulated experiences, and personal determination of persons, such components can be highlighted as accommodation and compromise.

Results obtained in the report “value orientations – behavior” in adolescent subjects and young people allow us to explain a significant inverse correlation of average intensity between collaboration and health: the indexes for collaboration being higher after points awarded in adolescence and lower for young people, health being less estimated in

adolescence compared to youth. Significant positive correlation of average intensity between avoidance and health is explained by the fact that avoiding the conflicting situations ensures health. Similarly, based on the results obtained in values orientation and behaviors, the behaviors of adolescents and young people can be correspondingly interpreted. Thus, behavioral manifestations are totally related to values and are an essential part of the value orientation.

Bibliography

1. Andrei P. Filozofia valorii. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 1997. 240p.
2. Antoci D. Educația prin valori și pentru valori: suport de curs. Chișinău: S. n. "Pulsul Pieței", 2018. 260p. ISBN: 978-9975-3223-3-1.
3. Antoci D. The modern concept of value orientation. In: *Advances in Education Sciences*, Volume 1, Issue 1, Craiova, 2019. pp.67-84. ISSN: 2668-5256. Available on: <http://editurauniversitaria.ucv.ro/periodice/pagina-4.html?pretasc>
4. Bardi A., Schwartz Sh. Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003. 29, p. 1207-1220. Available on: https://www.researchgate.net/publication/8516923_Values_and_Behavior_Strength_and_Structure_of_Relations
5. Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014. Available on: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
6. Gavreliuc A. Psihologia socială și dinamica personalității: acumulări, sinteze, perspective. Iași: Polirom, 2019. 520 p.
7. Fischer R. From values to behavior and from behavior to values. In: S. Roccas & L. Sagiv (eds), *Values and Behavior. Taking a cross-cultural perspective*, pp. 219-235). Berlin: Springer, 2017. Available on: https://www.researchgate.net/publication/319011827_From_Values_to_Behavior_and_from_Behavior_to_Values
8. Torelli C.J., Kaikati A. M. Values as Predictors of Judgments and Behaviors: The Role of Abstract and Concrete Mindsets. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009. Vol. 96, No. 1, p. 231–247. Available on: <http://assets.csom.umn.edu/assets/125752.pdf>
9. Sălăvăstru D. Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 221 p.

MUNCA INTELECTUALĂ – O PREMISĂ A DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE CERCETARE LA ELEVI

Claudia BARBAROȘ, doctorandă, UST

Rezumat. Muncă intelectuală constituie o premisă importantă pentru dezvoltarea competenței de cercetare la elevi, pe care o începem încă din ciclul primar și gimnazial. În articolul dat punem accent pe strategiile și tehnicile ce facilitează dezvoltarea competenței de cercetare: lucrul cu sursele documentare, lectura personală, tehnica SINELG, învățarea prin cercetare și descoperire. Sunt evidențiate tehnicile lecturii eficiente și etapele de lucru asupra textului.

Cuvinte-cheie: cercetare, muncă intelectuală, lectura textului, tehnica SINELG, descoperire inductivă, descoperire deductivă, surse documentare.

Abstract. Intellectual work is an important premise for developing research competence in students, which we start from the primary and secondary school cycle. In this article we focus on strategies and techniques that facilitate the development of research competence: working with documentary sources, personal reading, SINELG technique, learning through research and discovery. The techniques of efficient reading and the stages of working on the text are highlighted.

Keywords: research, intellectual work, text reading, SINELG technique, inductive discovery, deductive discovery, documentary sources.

Este evident faptul că, încă din clasele inferioare, elevii ar trebui să fie obișnuiți cu tehnicile de muncă intelectuală, ca premisă de bază a creării condițiilor prielnice pentru învățarea permanentă. Însă, pe parcursul multor ani de studiu pedagogic, în urma unor cercetări științifice, s-a constatat, că aproximativ 80% din ei nu folosesc manualul și nici nu știu cum să-l folosească eficient, întrucât nu au cunoștința de cauză a practicii muncii intelectuale.

Bineînțeles, elevii claselor gimnaziale sunt familiarizați cu tehnicile lecturii eficiente:

- lectura explicativă (explicarea cuvintelor neînțelese prin derivare, context);
- lectura selectivă - vizând ideile de bază;
- lectura lentă, de aprofundare - reflectând asupra esențialului;
- lectura critică - pe baza unor observații personale;
- lectura problematizată, formând întrebări-problemă;
- lectura de asimilare însoțită de repetări pe baza înțelegerii materialului;
- lectura exploratorie pentru punerea în temă cu conținutul citit;
- lectura dirijată și autodirijată (liberă);
- lectura rapidă și eficientă [3,p. 179].

Profesorii fac cu elevii exerciții pentru însușirea acestor tehnici de citire, învățându-i, în același timp, cum să folosească manualul și alte cărți, în funcție de specificul acestora. Alteori, lecția întreagă este studiată din manual sub îndrumarea profesorului, învățându-i cum să ia notițe, vizând esențialul, extinzând pe fișe anumite date sau idei esențiale, făcând

grafice, diagrame, conspecte, rezumate, referate, compuneri și proiecte, în funcție de specificul obiectivului de studiu. [8, p.91].

Autorul M. Stoica consideră, că cele mai eficiente sunt notițele schematice, cuprinzând ideile de bază însoțite de reflexii personale. În acest caz, pagina caietului de studiu se împarte pe verticală în trei părți: *în stânga*, pe un spațiu mai mic, înscriem: titlul, subtitlurile și alte subdiviziuni, *la mijloc*, pe un spațiu mai mare, notăm ideile de bază, iar *în dreapta*, într-un spațiu mic, observațiile și reflecțiile personale. După citirea notițelor urmează confruntarea lor cu textul din carte și completarea, dacă este necesar, apoi învățarea prin repetare.

Lectura textului cuprinde mai multe etape:

- a. **citirea integrală** cu extragerea unor cuvinte sau date neînțelese pentru a fi căutate în dicționare, tabele,
- b. **citirea pe fragmente** cu formularea ideii de bază și punerea de întrebări reflexive (*de ce? cum?*),
- c. **recitirea integrală** pentru fixarea și argumentarea ideilor de bază și încă o lectură rapidă integrală [apud, p.91-92].

Lectura (personală) este o metodă de învățământ, care valorează modalități de documentare, investigare și cercetare, cu scopul îmbogățirii cunoștințelor, formării și dezvoltării capacităților și competențelor intelectuale. În concepție modernă, constructivistă, prin intermediul lecturii personale se favorizează construirea de către cel ce învață a unei viziuni personale, rezultate prin înglobarea ideilor, observațiilor, aprobărilor, dezaprobărilor, propunerilor proprii etc., precum și apariția unor trăiri afective benefice activității de învățare [2, p.221].

Studiul individual prin lectură accentuează autonomia în învățare, o învățare prin descoperire, preluare activă și înțelegere. Elevii au posibilitatea să descopere pe această cale:

- cunoștințe noi;
- sensuri și semnificații;
- relații și raporturi;
- forme de exprimare a unor idei sau sentimente;
- atitudini și conduite;
- regulii și moduri de acțiune [1., p.56].

Cadrele didactice trebuie să cunoască dificultățile întâmpinate de elevi în studiul lor individual și, în consecință, să le ofere îndrumările metodice de care au nevoie. Aceste îndrumări, menite să le faciliteze activitatea vizează următoarele aspecte:

- ♦ Informarea bibliografică, identificarea și selectarea surselor, mai ales atunci când lămurirea unei probleme nu poate fi realizată prin citirea unei singure lucrări sau când este necesar apelul la dicționare, crestomații, monografii, enciclopedii, reviste etc.;

- ♦ Ritmul lecturii, care depinde de gradul de dificultate al textului, familiarizarea elevilor cu domeniul respectiv sau de faptul că aceștea sunt în prima lectură sau la receptarea ei;
- ♦ Extragerea cunoștințelor esențiale sau a acelor de care elevii au nevoie pentru redactarea unor lucrări;
- ♦ Consemnarea rezultatelor documentării: întocmirea conspectelor, fișelor de lectură, planurilor tematice, recenziilor, referatelor, care ușurează repetarea celor citite.

Cu toate că fiecare elev își va forma, în cele din urmă, un stil de muncă intelectuală propriu, o lectură eficientă presupune:

- stabilirea precisă a scopului: ce anume urmărim să cunoaștem din paginile respective;
- identificarea poziției autorului în problema pe care o pune în discuție;
- identificarea și reținerea conceptelor de bază, a ideilor principale și a expresiilor bogate în conținut;
- pătrunderea sensurilor exacte ale conceptelor, pentru a nu cădea pradă superficialității sau erorii;
- revenirea la unele pasaje pentru adâncirea înțelegerii;
- aprecierea soluțiilor oferite de autor problemei dezbătute și confruntarea lor cu cele ale altor sau cu ideile și atitudinile proprii;
- alcătuirea planului de idei, întocmirea conspectelor, a fișelor de lectură etc [apud, p. 59].

Studiul independent cu manualul și alte cărți este o metodă didactică utilizată în procesul de instruire și formare la toate disciplinele de studiu, indiferent de aria curriculară în care se încadrează. Ea se sprijină în contextul actual, pe o serie de metode și tehnici pentru dezvoltare a gândirii critice, care se extind tot mai mult; amintim, de exemplu, tehnica SINELG („Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii”). Această tehnică de codificare a textului permite elevilor care învață să se implice activ din punct de vedere cognitiv și să își monitorizeze propria înțelegere a conținutului ideatic. Astfel, înainte de a începe lectura unui text, ei sunt încurajați să noteze tot ceea ce știu despre tema/problema respectivă, apoi să citească textul și să consemneze pe marginea lui simboluri, cu următoarele semnificații (simbolurile vor fi alese în funcție de reacția pe care o au cei care învață față de ideile vehiculate în text):

- „<” - pentru cunoștințe confirmate de text/cunoștințe cunoscute;
- „+” - cunoștințe noi, neîntâlnite până la acel moment/cunoștințe necunoscute;
- „-” - pentru cunoștințe infirmate/contrazise de text, respectiv pentru informații contradictorii cu ceea ce știu ei;
- „?” - pentru cunoștințe incerte, confuze, care necesită documentare și cercetare.

Urmează discutarea în grup a noilor conținuturi ideatice, însoțită de o raportare la intervalul de idei realizat la începutul activității [2, p.220-221].

Lectura independentă îi furnizează elevului cunoștințe noi. Deosebit de important este impactul său formativ, deoarece îl învață pe elev să gândească, îi dezvoltă spiritul critic, puterea de exprimare, atitudinile și sentimentele, modelându-i personalitatea și completându-i pregătirea. Se dezvoltă spiritul de inițiativă, abilitățile de documentare și utilizare a diferitelor surse de informare, priceperi de organizare a muncii, calități absolute necesare în perspectiva educației permanente [1, p.62].

În lucrarea lui I. Cerghit „Metode de învățământ”, se accentuează, că una din cele mai active metode de cunoaștere a trecutului istoric al omenirii îl constituie studiul bazat pe cercetarea documentelor istorice în original sau în copie, sub formă de reproduceri multiplicare, sau proiectate.

Ca patrimoniu național și universal al culturii, istoria se înscrie în documentele de epocă și vestigii de genul unor cărți, reviste, ziare, foi volante, fotografii, desene, picturi, afișe, litografii, ilustrații de carte, caricaturi de epocă, monede și medalii, serii de mărci poștale etc. Prin analogie, am putea spune, că predarea istoriei fără documente este sinonimă cu a predării fizicii și chimiei fără experiențe sau a matematicii fără demonstrarea teoremelor [3, p.210-211]. Iată de ce, utilizarea surselor istorice trebuie să fie în atenția permanentă a profesorului.

Lucrul cu sursele primare crează elevilor următoarele oportunități:

- Posibilitatea de a contacta direct cu epoca istorică;
- Prezintă atitudinea participanților la evenimentele istorice;
- Formează abilități de învățare prin descoperire;
- Permite elevilor să aibă păreri diferite despre același fenomen, proces;
- Conțin argumente pro sau condamnare de idei, teze, evenimente istorice;
- Îi ajută pe elevi pentru a forma opinii proprii în baza materialului istoric, prin compararea diferitor puncte de vedere existente;
- Promovarea dezvoltării de gândire intelectuală, logică și critică.

Învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice este o metodă activă pentru că:

- permite evocarea trecutului, a epocilor apuse, a faptelor și a evenimentelor trecute, a unor personalități istorice și, implicit, o predare a istoriei, făcând realitatea istorică palpabilă;
- solicită elevilor să valorifice documentele și vestigiile istorice nu ca simple ilustrări, ci ca adevărate izvoare, surse de cunoaștere cu valoare euristică, generatoare de activități de căutare și de descoperire de adevăruri istorice;
- în vederea descoperirii noilor adevăruri, elevii urmează să efectueze demersuri activ-participative, cum ar fi: analiză și investigare atente, reconstituire de fapte, momente, evenimente din trecutul istoric, realizare de observații și analize critice, eforturi de înțelegere logică și în profunzime, corelare de fapte și evenimente istorice, descoperire

- de adevăruri, realizare de interferențe, formare de atitudini adecvate, implicare intelectuală, afectiv-emoțională și psihomotorie, formarea unui mod de a gândi istoric;
- le solicită elevilor o apropiere de modul riguros, obiectiv și științific de abordare a evenimentelor istorice, de metodele de cercetare și de instrumentele de cercetare utilizate în științele istorice și în cercetarea specifică acestora [2, p.283].

Utilizarea documentelor istorice în cadrul orelor e de o importanță majoră. Prin ele, afirmațiile făcute în timpul lecției încetează de a fi abstracte. Au calitatea de a aduce în clasă o imagine vie a fenomenelor, ceea ce poate intereseze într-un mod mai direct pe elevi, ajutându-i să retrăiască atmosfera epocii și a evenimentelor în cauză. Pentru ca folosirea documentului să-și atingă scopul, profesorul trebuie să țină cont de următoarele condiții:

- a. documentul să fie strict legat de conținutul lecției;
- b. documentul să nu necesite explicații amănunțite, care să solicite prea mult timp din lecție sau să distragă atenția elevilor de la ideea principală.
- c. documentul poate fi citit în întregime și perceput de elevi cu toate elementele lui, în cazul în care volumul este redus, se pot prezenta și fragmente, numai cu condiția că aceste fragmente să aibă o unitate și să poată constitui o ilustrare suficientă pentru fenomenul analizat; în cazul în care fragmentul utilizat este mai lung decât limitele îngăduite în oră de timpul explicației, el va fi recomandat ca lectură suplimentară sau ca material bibliografic, în special aceasta se referă mai mult la elevii claselor liceale; în clasele gimnaziale documentul le va fi prezentat de profesor pe cât posibil într-o formă mai atractivă [5, p.126-127].

Profesorul trebuie să țină cont de faptul că folosirea sursei istorice presupune o îndemânare, o tehnică și un șir de acțiuni prealabile, prin care documentul este poziționat ca un moment constitutiv al lecției, nu ca unul suplimentar sau accesoriu.

O utilizare asemănătoare cu aceea a documentului istoric putem avea prin citirea în clasă a unor fragmente din cronică. Când fragmentul de cronică are și valoare literară, cum ar fi pasaje din Grigore Ureche, din Miron Costin sau Neculce, profesorul de istorie trebuie să procedeze în acele momente și cu elemente de expresie și de sugerare. Dacă fragmentul provine dintr-o cronică cu semnificație strict documentară, faptul trebuie și el arătat elevilor, atrăgându-li-se atenția asupra punctelor concludente [apud, p.128].

Învățarea prin cercetare și descoperire este altă metodă eficientă de predare-învățare a istoriei, strâns legată în prezent (desigur și în viitor) de atribuțiile creativității, spre care trebuie să aspirăm. Pe un astfel de tărâm, elevul trebuie să fie stimulat prin tot ceea ce întreprinde cu gândirea sa, cu activitatea independentă, pe care o depune, folosind metode proprii cercetării științifice, care implică procese intelectuale mult mai complexe, decât simpla memorizare a unor fapte, procese sau evenimente istorice expuse de către profesor. Printr-o astfel de modalitate de lucru, elevii sunt puși în situația de a descoperi adevărul, de a reconstrui traseul elaborării cunoștințelor printr-o activitate proprie [7, p.90].

Spre deosebire de alte metode, în învățarea prin descoperire nu se prezintă doar

produsul cunoașterii, ci, mai ales, căile prin care se ajunge la acest produs, metodele și procedeele de investigare și de cunoaștere a datelor științei.

Tipuri de descoperire:

- după rolul elevului în actul de învățare:
- redescoperire (dirijată și independentă) în planul cunoașterii elevului a ceea ce omenirea a descoperit;
- descoperire creativă-inventivă, originală, prin cercetare;
- după demersul logic:
- descoperire inductivă;
- descoperire deductivă;
- descoperire analogică (pe bază de comparație);
- descoperire transductivă (demers la același nivel de generalitate);
- după modul de dobândire a cunoștințelor:
- prin documentare;
- prin experiment [6, p. 37].

Atunci când elevul învață prin descoperire și este îndrumat de către profesor în acest sens, el trebuie să analizeze documente. De pildă - să formuleze unele concluzii despre fapte, evenimente și procese necunoscute de el. O astfel de modalitate de învățare, pe lângă faptul că îmbogățește informațiile personale, îl obligă să le clasifice, să le ordoneze și să le introducă în sistemul anterior asimilat. Un asemenea mod de învățare are o valoare formativă excepțională, căci elevul, confruntându-se cu documentele despre fapte și procese, ce pentru dânsul reprezintă noutăți, acumulează informații și deprinde treptat căile autentice, care-l conduc spre cercetare, spre însușirea tehnicilor și metodelor de investigare a realității istorice [6, p.91].

Pe măsură ce înaintăm în timp tipurile învățării prin descoperire evoluează de la **descoperirea inductivă** la **descoperirea deductivă**, apoi la cea **prin analogie (transductivă)**.

În privința învățării prin **descoperire inductivă** pornim de la faptul că ea se întemeiază pe **raționamentul inductiv** și constă din analiza unor documente, care relatează fapte, evenimente, procese istorice particulare etc., în vederea comparării, clasificării și extragerii generalului, a esențialului necunoscut de elevi. În această optică, important document al trecutului poate fi: o monedă, un act scris, o inscripție pe o piatră funerară, o statuie, un fragment din opera unui scriitor, un ziar, un manifest și alte izvoare istorice, arheologice, numismatice, epigrafice, folclorice, etnografice, cartografice; utilizarea lor este firească mai ales când ne aflăm cu elevii într-un muzeu, vizităm un depozit de arhivă, un șantier arheologic sau suntem într-o excursie școlară la monumente istorice.

În ceea ce privește învățarea prin **descoperire deductivă**, aceasta se realizează mergând de la noțiunile și legile cele mai generale ale istoriei la analiza unor cazuri particulare. Astfel, elevii sunt puși în situația de a aborda particularul prin general, de a studia și

confrunța anumite cazuri particulare cu unele elemente generale cunoscute, pentru a constata apartenența sau nonapartenența acestora la noțiunea sau legea cunoscută, precum și modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate [ibidem, p.92-93].

În concluzie, competența de cercerare poate fi dezvoltată grație unui efort intelectual sporit din partea elevului pe parcursul unei perioade îndelungate de timp. Bazele muncii intelectuale vor fi puse încă în clasele primare, iar în clasele gimnaziale sarcinile puse în fața elevului vor fi mai complexe. Aici elevii vor face mici comunicări, prezentări în Power Point, investigații despre unele fenomene, procese.

În clasele liceale, vor fi antrenați într-o activitate de cercetare și investigare, pentru a participa în cadrul conferințelor științifice la nivel național și internațional.

Astefel, prin aplicarea strategiilor și tehnicilor de muncă intelectuală, prin implicarea activă a elevului în procesul de învățare autonomă, vom dezvolta abilități de analiză, sinteză și competențe de cercetare, necesare atât pentru creșterea eficienței personale, cât și pentru activități de succes în câmpul muncii.

Bibliografie

1. Albulescu M., Albulescu I. Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. 119 p.
2. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2017. 431 p.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
4. Gafar T. Metodica predării istoriei. București: Editura Didactică și pedagogică, 1968. 268 p.
5. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
6. Guțu VI. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80 p.
7. Ioniță Gh. Metodica predării istoriei. București: Editura Universității, 1997. 215 p.
8. Stoica M. Sinteze de pedagogie și psihologie. Craiova: Editura Universitară, 1992. 136 p.

CONFIGURAȚIA UNIVERSITARĂ A CERCETĂRII PEDAGOGICE

Maia BOROZAN, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Catedra Pedagogie și Psihologie Generală, UST

Rezumat. Articolul prezintă argumente privind importanța activității de cercetare pedagogică universitară, necesitatea monitorizării proceselor de investigație și inovare a educației în acord cu exigențele comunității științifice în plan național și internațional. Conținutul articolului demonstrează impactul creării rețelelor de comunicare științifică profesională și a cooperării universitare pentru motivarea universitarilor, atragerea studenților, masteranzilor și doctoranzilor în cercetarea pedagogică, în organizarea evenimentelor științifice pentru validarea strategiilor funcționale de transfer al inovațiilor pedagogice și promovarea valorilor științei în perspectiva dezvoltării instituționale prin realizarea eficace a funcției de cercetare a universității

Cuvinte cheie: cercetare pedagogică, rețelele de comunicare științifică profesională, cooperare universitară.

Summary. The article presents arguments regarding the importance of the pedagogical research activity at the university level, the need to monitor the processes of investigation and innovation in education in accordance with the requirements of the scientific community at a national and international level.

The content of the article is dedicated to demonstrating the impact of creating professional scientific communication networks and university cooperation as to motivate academic staff, attracting bachelor, master and doctoral students into pedagogical research, by organizing scientific events that contribute to validating functional transfer strategies of pedagogical innovations and promoting the values of science, in the perspective of institutional development, by effectively accomplishing the research function of the university.

Keywords: pedagogical research, professional scientific communication networks, university cooperation.

Tendința globală spre excelență universitară stimulează circuitul valorilor științei, reconceptualizarea consecventă și aplicarea unor politici strategice coerente de management al calității cercetărilor universitare, orientate spre creșterea motivației personalului academic pentru cercetare și transfer al inovațiilor în activitatea profesională. „Evoluția misiunii învățământului superior de la predare - cercetare spre antreprenariat consolidează rolul de furnizor al informațiilor științifice” solicitând transfer inovațional raportat la provocările sociale ale contemporaneității [11].

În contextul crizei universității contemporane, realizarea funcției de cercetare și inovare pentru generarea de noi cunoștințe științifice a devenit o preocupare esențială a învățământului superior [8]. Din perspectiva interesului comunității științifice pe plan global și național de soluționare a problematicii complexe a educației, aflată într-o prelungită „criză mondială” [Ibidem, 8], cercetătorilor din domeniul pedagogiei se solicită viabile soluții strategice, realitatea contemporană demonstrând pregnant necesitatea unor noi demersuri de monitorizare a investigațiilor universitare necesare dezvoltării paradigmei actuale a educației.

Cercetarea pedagogică reprezintă o activitate superioară de creație, sistematică, strategică, inovatoare, prospectivă a educației cu impact social, care presupune conceperea

și realizarea demersurilor științifice sistematice, proiectate, organizate, coordonate și evaluate în conformitate cu paradigma actuală a educației și cu anumite cerințe stipulate în documente normative. *Specificul cercetării pedagogice* vizează surprinderea relațiilor dintre variabilele procesului real de educație, acțiunile de investigare, pe baza cărora este cunoscut, ameliorat sau inovat fenomenul educațional. Investițiile de resurse în cercetarea universitară la nivelul unor concursuri ale proiecte de cercetare constituie un argument temeinic, în acest sens, demonstrând, că *valorificarea produselor științei este o prioritate strategică națională necesară pentru dezvoltarea instituțională* care solicită abordare conceptuală și metodologică. Din perspectivă metodologică prin activitatea de cercetare pedagogică se soluționează multiple probleme de natură teoretică și practică referitoare la proiectarea și realizarea cercetărilor pedagogice fundamentale prin construcție epistemologică, modelizare pedagogică, valorificarea metodelor de cercetare ale pedagogiei și a celor preluate din alte științe cu relevanță pentru cunoașterea pedagogică. La nivelul învățământului superior, în contextul studiilor de licență, masterat, doctorat, *cercetarea pedagogică angajează realizarea a două obiective generale*: asigurarea progresului cunoașterii științifice în domeniu și îndrumarea științifică pentru elaborarea tezelor de licență, masterat, doctorat etc. [5]. Din perspectivă axiomatică *teoria generală a cercetării pedagogice* este necesară pentru interpretarea efectelor valorificării practice a inovațiilor educației.

Problema fundamentală a cercetării pedagogice în actualitate constă în „prăpastia existentă între cercetarea pedagogică și politicile educației”, dar și statutul cercetătorilor care oscilează între „condiția academică și cea practică prin care aceștia nu pot răspunde integral exigențelor normative universitare” [6]. Soluția necesară pentru depășirea acestei contradicții persistente constă în promovarea unor modele de abordare a activității de cercetare universitară în domeniul științelor educației pe fondul realizării acesteia într-un spațiu al inovației pedagogice, necesar în plan teoretico-praxiologic” [5, p. 20].

Din acest unghi de vedere *exelența în cercetare a universității contemporane este determinată prin dezideratele comunității științifice globale și de valoarea intrinsecă a universității în plan național*. Generată de convergența sustenabilă a eforturilor comune de eficientizare a activității profesionale a cadrelor didactice universitare în baza unor criterii prestabilite, *cercetarea pedagogică reprezintă liantul comunității științifice instituționale*. „Aplicarea consecventă a modelelor europene de management al calității cercetării universitare creează premise competitivității instituționale și excelenței universitare” [13].

Exigențele pieței muncii actualizează „necesitatea clarificării profilului academic al profesioniștilor din secolul XXI: *responsabilitate și motivație pentru dezvoltare profesională continuă, creativitate profesională și spirit de inițiativă, competențe de transformare a ideilor în acțiuni de diagnosticare, pronosticare și evaluare a riscurilor, competențe de cercetare și valorificare a inovațiilor științifice în comunitatea profesională*” [11], importante achiziții pentru renovarea calității serviciilor prestate și formarea capitalului intelectual universitar.

La ora actuală se înregistrează probleme complexe asociate cercetării universitare ce devin un impediment în transferul de inovații pedagogice: multitudinea responsabilităților profesionale, timp redus pentru cercetare și ritm accelerat al vieții sociale a cadrelor didactice universitare, amploarea problemelor sociale ale contemporaneității ce reclamă soluții pedagogice originale, determinând responsabilizarea cadrelor didactice universitare pentru afirmarea culturii cercetării în mediul academic. Din această perspectivă documentele de politici ale educației înaintează exigențe sistemului de formare profesională pentru dezvoltarea unor competențe investigaționale la studenți, masteranzi și doctoranzi, necesare inovării educației prin răspunsuri articulate la problematica lumii contemporane. Strategia educației 2020 recomandă „deplasarea accentelor pe formarea de competențe profesionale (cercetare prin acțiune)”[14], obiectiv general al pregătirii profesionale ce anticipează dezvoltarea coerentă a învățământului superior [15].

„Indicatorul prioritar al excelenței academice în învățământul superior constituie realizarea eficace a funcției de cercetare a universității (sinergic funcției didactice)”[13], imperativ ce poate fi atins prin instituirea unei structuri universitare cu disponibilități de monitorizare funcțională a proceselor de cercetare și inovare pedagogică, resursă a dezvoltării instituționale.

Cadrul normativ privind activitatea de cercetare în învățământul superior include prevederi referitoare la promovarea prin cercetare în ierarhia carierei profesionale. Politicile de management a dezvoltării profesionale a personalului didactic universitar includ prevederi ce vizează activitatea de cercetare. În evaluarea performanței cadrelor didactice universitare se aplică criteriile privind rezultatele ale activității de cercetare (*publicații științifice: cărți, suporturi de curs, articole de specialitate publicate în reviste cotate internațional, indexate în baze de date, impactul acestora în comunitatea științifică - citări, brevete, premii de recunoaștere academică etc.*) și participarea în proiecte de cercetare (*granturi naționale și internaționale*). La nivel instituțional, performanța în cercetarea universitară, este stimulată de motivația personalului didactic pentru autoperfecționare și evoluție în carieră, fapt ce sporește nivelul de implicare a acestora în activitățile de cercetare.

Crearea în universitate a Centrului de cercetări și inovații pedagogice constituie o direcție strategică a dezvoltării instituționale (CCIP) determinată de cerințele actuale ale universității contemporane privind eficacitatea realizării funcției de cercetare în învățământul universitar. Transformarea succesivă și progresivă a imaginii universității constituie un proces coerent de implicare activă a cadrelor didactice universitare în cercetarea și inovarea pedagogică în acord cu prevederile documentelor de politici sociale și ale educației [14], [15].

Argumente pentru crearea CCIP se regăsesc în recente cercetări asupra „managementului calității totale în învățământul superior, posibil prin asigurarea utilității praxiologice și a vizibilității cercetărilor universitare” [7]. Dezvoltat de Fundația

Europeană pentru Managementul Calității (FEMC), „Modelul de excelență universitară este valorificat pentru a evalua performanța în cercetare” [11].

Scopul activității Centrului de cercetări și inovații pedagogice constă în asumarea responsabilității pentru managementul colaborării cu structurile universitare în vederea proiectării activității de cercetare, a elaborării inovațiilor pedagogice și a transferului inovativ, pentru organizarea la nivel universitar a evenimentelor științifice în scopul promovării imaginii universității prin valorile științifice create de către personalul didactic universitar în procesul de cercetare pedagogică și de către studenți, masteranzi și doctoranzi în perspectiva atragerii fondurilor internaționale și naționale.

Acțiunile strategice ale CCIP vizează identificarea problemelor educației contemporane, elaborarea tematicii de cercetare, managementul resurselor umane bazate pe voluntariat pentru organizarea proceselor de cercetare pedagogică, descrierea rezultatelor implementării inovațiilor pedagogice, raportarea datelor relevante ale activității de cercetare a personalului didactic universitar, focalizarea pe inovarea educației, sustenabilitatea și asigurarea mediatizării rezultatelor de calitate ale cercetării pedagogice în cadrul evenimentelor științifice pentru susținerea motivației și satisfacției profesionale.

Impulsionați de caracterul presant al exigențelor universitare privind activitatea de investigație, *partenerii Centrului de cercetări și inovații pedagogice* pot deveni șefii catedrelor și coordonatorii programelor de masterat prin contribuții organizatorice la identificarea tinerilor cercetători interesați de studiile de doctorat și la elaborarea Registrului electronic al cercetătorilor universitari, conducătorii științifici ai tezelor de doctorat prin monitorizarea motivației studenților-doctoranzi pentru cercetarea pedagogică și publicarea rezultatelor cercetării, managerii universitari prin asigurarea condițiilor necesare transferului de inovații pedagogice și a organizării evenimentelor științifice universitare.

Produsele științifice ale cercetărilor pedagogice (valori teoretice și praxiologice) vor fi publicate pe pagina web a centrului pentru integrarea în variate rețele universitare de comunicare profesională științifică. Rezultatele relevante ale transferului de inovații pedagogice pot fi prezentate în cadrul întrunirilor științifice și descrise în revista științifică universitară.

Prin acțiuni de transfer inovativ cadrele didactice universitare vor contribui la dezvoltarea teoriei și metodologiei cercetării pedagogice ca știință fundamentală, validând metodologia de cercetare specifică, orientată spre soluționarea problemelor de ordin teoretic și practic al fenomenelor educației contemporane în domeniul științelor socioumane. *Inovarea educației* se definește ca o operație conștientă ce are ca scop introducerea unor schimbări ce ameliorează calitatea procesului de învățământ. Literatura de specialitate identifică două niveluri ale inovației: *macroeducativă* (la nivelul sistemului de învățământ) și *microeducativă* (la nivel de activități concrete și lecție etc.) [11], cercetarea pedagogică contribuind la inovarea și creșterea eficienței procesului de formare a personalității, în general, și a identității profesionale, în particular.

În finalul discursului științific, sesizăm imprezibilitatea transformărilor din învățământul superior din lume și din R. Moldova care responsabilizează cadrele didactice universitare pentru a se afirma ca oameni de știință, pentru a deveni model de identitate profesională studenților în traseul individual de autoformare, invocat de exigențele lumii contemporane. *Profesionalismul și curiozitatea, entuziasmul și perseverența, rezistența, puterea de a convinge prin discurs științific și originalitatea sunt caracteristicile prioritare ale omului de știință*, autoritatea epistemică și deontologică în mediul academic, fiind întemeiate de cercetări și transfer inovațional ca resurse și modele pentru cercetătorii în formare.

În acord cu misiunea instituțiilor de învățământ superior, orientările esențiale privind modernizarea activității de cercetare presupune apropierea cunoașterii profesionale de cunoașterea științifică, adaptată provocărilor sociale specifice educației. Renovarea permanentă a metodologiei de cercetare la tendințele de evoluție a științelor educației asigură generarea de noi cunoștințe științifice și inovații care ar răspunde nevoilor sociale de pe agenda sistemului de învățământ, utilizarea cunoașterii existente în situații experimentale inedite ce conduc la dezvoltarea infrastructurii intelectuale universitare prin: *dicționare, ediții critice sau tratate, baze de date ale cercetărilor* puse în serviciul comunității academice. În vederea susținerii motivației cadrelor didactice universitare pentru activitatea de cercetare este necesară valorizarea produselor științifice prin transfer inovațional în activitatea didactică, acțiuni ce contribuie la dinamizarea evoluției în cariera universitară.

Configurația acțiunilor manageriale la nivel instituțional orientate spre valorificarea cercetării pedagogice și a transferului inovațional, inclusiv prin crearea Centrului de cercetări și inovații pedagogice, aduce beneficii personalului didactic universitar de natură epistemologică (*aparitia și dezvoltarea paradigmatelor pedagogice, crearea noilor modele ale educației superioare, etc.*) și de natură metodologică (*perfecționarea strategiilor de cercetare specifică, consolidarea culturii investigaționale a personalului didactic, a studenților, masteranzilor și doctoranzilor etc.*), constituind o investiție pe termen lung în dezvoltarea instituțională, necesară pentru a răspunde la provocările actuale educației în perspectiva afirmării prin cercetare a culturii organizaționale a universității pe plan național și internațional.

Bibliografie

1. Bocoș M. Teoria și practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005. 227 p.
2. Caciuc L. Metodologia cercetării științifice. Cluj-Napoca: Eikon, 2012. 250 p.
3. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p.

4. Borozan M., Sadovei L. (coordonatori) Contribuții pedagogice de transfer inovațional pentru renovarea paradigmei educației contemporane. Chișinău: Tipogr. „Garomont-Studio”, 2019. 345 p.
5. Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: EDP, 2016. 306 p.
6. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, volumul I, A-C. București: Ed. DPH, 2016.
7. Coman G. Managementul cercetării. Iași: Pim, 2009. 309 p.
8. Coombs Ph. H. La crise mondiale de l'education. trad. Bruxelles: De Boeck Universite, 1989.
9. Enăchescu E. Cercetarea științifică în educație și învățământ. Întrebări cu și fără răspunsuri imediate. București: Ed. Universitară, 2012. 218 p.
10. Manolea Gh. Inovarea și transferul tehnologic, forme de valorificare a cercetării și potențialului creativ din universități. Revista de Politica Științei și Scientometrie, nr.3, Cluj-Napoca: Editura Mediamira, 2013.
11. Miron C. Profesionalizarea carierei universitare. Bucuresti, 2017.
12. Silistraru N. Tendințe inovaționale în sfera învățământului superior În: Problematika educației în mileniul III: național, regional, european. Simpozionul Științific Internațional. Chișinău: I.Ș.E., 2006.
13. Милованов К.,Ю. Приоритеты и перспективы развития педагогических исследований. Отечественная и зарубежная педагогика, № 1 (10) / 2018. Москва: МПГУ. с. 48-58.
14. Strategia Educația 2020 <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>
15. Codul Educației al Republicii Moldova, <http://lex.justice.md/md/355156/>
16. <http://www.experiment-resources.com/write-a-research-paper.html>
17. <http://bms.bc.ca/resources/library/pdf/GuidelinesScientificPapers.pdf>

CADRUL REFERENȚIAL AL CONCEPTULUI DE MANAGEMENT AL EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Olga CALEACHINA, doctorand

Rezumat. Articolul abordează problematica cadrului referențial al conceptului de Management al evaluării rezultatelor școlare. Mai mulți cercetători și teoreticieni definesc conceptul de management marcând intensiunea și extensiunea accentuată a acestuia. Prin urmare, conceptul de management general definește pe de o parte procesul de conducere a unei entități organizatorice la nivel de macrosistem, spre exemplu: stat, națiune, confederații statale sau microsistem, cum ar fi: instituții, întreprinderi, organizații, iar pe de altă parte, ne indică resorturile emergente practicilor, științei și artei deopotrivă. Termenul de management, în ultimă instanță, desemnează *știința conducerii organizațiilor și conducerea științifică a acestora*.

Cuvinte-cheie: management, evaluarea rezultatelor școlare, perspectivă acțional-valorică, politici educaționale, proces educațional, finalitate, cadru referențial.

Summary. The article addresses the issue of the frame of reference of the concept of Management of school results evaluation. Several researchers and theorists define the concept of management by marking its intensity and accentuated extension. Therefore, the concept of general management defines on the one hand the management process of an organizational entity at the level of macrosystem, for example: state, nation, state confederations or microsystem, such as: institutions, enterprises, organizations, and on the other on the one hand, it shows us the emerging springs of practice, science and art alike. The term management ultimately refers to the science of leading organizations and their scientific leadership.

Keywords: management, evaluation of school results, action-value perspective, educational policies, educational process, finality, frame of reference.

Conceptul de management a înregistrat acumulări și redimensionări succesive, abordarea sa epistemologică evidențiind încercarea de a surprinde esența și specificul managementului ca activitate de conducere. Etimologic cuvântul management se originează în latinescul *manus-agere* (mâna, manevrare, pilotare, conducere, strunirea cailor), francezul *manege* (menaj, a face curat), italianul *maneggio* (prelucrare manuală, eliminare a ceea ce nu folosește). Cu raportare la limba engleză, în accepțiunea generală a conceptului de *management* distingem o semantică foarte complexă. Astfel, verbul *to manage* ne indică ideea de a reuși, a conduce, a coordona, a administra, a rezolva, a soluționa, a dirija, a ghida, a izbuti, a face față la..., a manevra ceva, a stăpâni, a găsi mijloace pentru ..., a cârmui, a duce la bun sfârșit; substantivul management subliniază activitatea de realizare a conducerii, arta de a conduce, de implementare a strategiei, abilitatea de a organiza, de a administra, reușita în atingerea obiectivelor, adoptarea unor decizii, iar substantivul *manager* reprezintă/nominalizează un conducător, director, administrator, organizator, lider, coordonator de echipă. Multiplele accepțiuni și definiții date de către diverși teoreticieni și practicieni termenului de management marchează intensiunea și extensiunea accentuată a acestuia (Manea, 2013): Frederick W. Taylor (1903) definea inițial managementul în termeni de a ști exact ce doresc să facă oamenii și a-i supraveghea ca ei să realizeze aceasta

pe calea cea mai bună și mai ieftină; Taylor a conceptualizat managementul științific, el având preocupări în direcția studierii problemelor conducerii activității la nivelul atelierelor, în vederea reducerii pierderilor și creșterii eficienței muncii. Ulterior Frederick W. Taylor (1911) a rafinat și redefinit de o manieră mai aprofundată conceptul de management științific acesta fiind, în linii generale, acel gen de management care ghidează afacerile folosind ca repere orientative standarde clare, stabilite pe bază de fapte și adevăruri rezultate din observații situaționale concrete, experimente și raționamente sistematice (apud. Kreitner, 1992). Henri Fayol (1916) menționa că managementul înseamnă a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona și a controla (apud. Blaga, 2004). Arthur Mackenzie exprimă, în noiembrie 1969 în Harvard Business Review opinia cum că managementul este procesul în care managerul operează cu trei elemente fundamentale – idei, lucruri și oameni – realizând prin alții obiectivele propuse (apud. Blaga, 2004). Peter Drucker (1999), considerat a fi părintele managementului modern, avansează o perspectivă personalizantă afirmând că *managementul este practic echivalent cu persoanele de conducere*. Autorul susține faptul că necesitățile organizaționale trebuie satisfăcute de oameni obișnuiți capabili de performanțe neobișnuite iar principala și poate singura sarcină a managementului este de a mobiliza energiile organizației pentru îndeplinirea sarcinilor cunoscute și definite. (apud. Petrescu, Șirinian, 2002).

Prin urmare, conceptul de management general definește pe de o parte procesul de conducere a unei entități organizatorice la nivel de macrosistem, spre exemplu: stat, națiune, confederații statale sau microsistem, cum ar fi: instituții, întreprinderi, organizații, iar pe de altă parte, ne indică resorturile emergente practicilor, științei și artei deopotrivă. Termenul de management, în ultimă instanță, desemnează *știința conducerii organizațiilor și conducerea științifică a acestora*.

În ceea ce privește managementul în educație, de remarcat că, acesta reprezintă o disciplină pedagogică aflată în prezent într-o dezvoltare accentuată. “Managementul în educație, în dubla sa calitate de ramură relativ recentă a managementului, dar și de știință pedagogică interdisciplinară, cunoaște multiple modalități de definire operațională, majoritatea dintre acestea derivând și împrumutându-și specificul din particularitățile realității concrete la nivelul căreia acționează, respectiv realitatea educațională la macro sau micronivel pedagogic. În linii generale, putem defini managementul în educație ca fiind știința care reunește de o manieră sistematică și non-contradictorie, coerentă din punct de vedere teleologic, axiologic și acțional, elemente aparținând filosofiei, politicii și pragmaticii educaționale în direcția atingerii cu maximă eficiență a finalităților educaționale asumate.” (Manea, 2013, p.13) Managementul în educație are în vedere „teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării și reglării elementelor și resurselor activității educative..., o metodologie de acțiune cuprinzând un ansamblu de principii, funcții, norme și strategii de acțiune orientate înspre asigurarea atingerii finalităților didactice propuse și obținerea succesului în educație” (Gherguț, 2007 p. 20).

Analizând abordările autorilor în definirea managementului educațional remarcăm o diversitatea a elementelor, respectiv punctelor de vedere exprimate: E. Joița (2000) subliniază necesitatea abordării interdisciplinare a managementului educațional din punct de vedere: psihologic, sociologic, ergonomic, filozofic, politologic, juridic, epistemologic; în detaliu, autoarea consideră managementul educației ca fiind teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării, elementelor activității educative, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale; I. Jinga (1998) considera că în esență managementul pedagogic (educațional) poate fi definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate; I. Cristea (1996) se referă la dificultățile metodologice de definire a managementului educațional; E. Paun (1999) face trimitere la moda managementului ca la un pericol în procesul de conceptualizare a managementului educațional; Gilbert de Landsheere (1992) definește managementul educației sau pedagogic ca o disciplină pedagogică, interdisciplinară care studiază evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative. Managementul educației apare ca o disciplină de graniță, care studiază evenimentele implicate în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în administrarea programelor educative. Prin urmare, managementul educațional exprimă la nivel social macrosistemic ansamblul mecanismelor și resorturile privind conceperea, realizarea și evaluarea întregii activități educaționale. “Managementul în educație are și responsabilități ce vizează nivelul micro, respectiv cele urmărind verificarea la nivelul organizațiilor școlare a gradului în care principalele condiții pe care orice reformă trebuie să le întrunească pentru a fi validată ca atare sunt satisfăcute: durabilitatea în timp; obținerea unor rezultate semnificativ mai bune decât în cazul practicilor precedente; justificarea costurilor prin performanțele înregistrate; absența unor interferențe negative cu alte domenii de activitate” (Manea, 2013, p. 38).

Din perspectivă acțional - valorică managementul educațional se obiectivează într-un proces complex de coordonare și ghidaj decizional a grupărilor structurale în vederea realizării corecte și eficiente a obiectivelor prestabilite privind calitatea actului educațional.

Evaluarea rezultatelor școlare reprezintă o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii semnificații conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare [8].

În Republica Moldova activitatea de evaluare a rezultatelor școlare se desfășoară în baza Hotărârii [9] nr. 72 a Guvernului, din 10 martie 2015 „Pentru aprobarea regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției Naționale pentru Curriculum și evaluare, structurii și efectivului-limită ale acesteia”, publicat la 13 martie 2015, în Monitorul Oficial, nr. 59-66, art nr. 94, aliniatul 3 și prevede următoarele:

Aliniatul 3) în domeniul evaluării rezultatelor școlare și examenelor:

- a) conceptualizează și desfășoară evaluări școlare naționale și internaționale, precum și analizează rezultatele lor;
- b) organizează olimpiade, concursuri, examene și evaluări școlare naționale și internaționale;
- c) elaborează probe pentru examenele și evaluările școlare naționale, olimpiade și concursuri;
- d) constituie comisii și grupuri de lucru specializate (pentru elaborarea materialelor de examen, pentru evaluarea lucrărilor de examen etc.);
- e) coordonează activitatea grupurilor de lucru pentru elaborarea materialelor de evaluare, a comisiilor specializate, a consiliilor olimpice etc.;
- f) efectuează cercetări, pe bază de eșantion, în scopul stabilirii gradului de realizare a obiectivelor educaționale și a performanțelor elevilor la diferite discipline școlare;
- g) furnizează conducerii Ministerului Educației informații sistematizate despre rezultatele evaluărilor școlare naționale, semnificative pentru adoptarea unor măsuri operative și de perspectivă pentru optimizarea și eficientizarea continuă a învățământului general;
- h) elaborează formularele digitale pentru colectarea datelor candidaților la examenele de absolvire, instrucțiunile pentru completarea documentelor electronice utilizate în cadrul sesiunilor de examene la toate treptele de învățământ;
- i) elaborează și aprobă pentru publicare programe de examene, lucrări de sinteză a bunelor practici de evaluare școlară;
- j) creează un sistem de evidență a rezultatelor examenelor naționale, concursurilor și olimpiadelor școlare, precum și a rezultatelor școlare înregistrate la finalul unor cicluri de învățământ/curriculare, în funcție de profilurile de formare, pentru cercetarea dinamicii acestora;
- k) elaborează și realizează programe de pregătire a membrilor comisiilor centrelor de examen, a membrilor comisiilor de evaluare a testelor din examene și a altor persoane implicate în desfășurarea examenelor, precum și sprijină acțiunile de perfecționare a personalului didactic pentru evaluarea școlară curentă;
- l) organizează și desfășoară examenul la Constituția Republicii Moldova și la limba română pentru solicitanții străini și apatrizi a cetățeniei Republicii Moldova.

Ținând cont de faptul fiecare etapă/treaptă/formă a procesului de evaluare a rezultatelor școlare necesită organizare/dirijare/finalizare, ceea ce corespunde funcțiilor procesului de management, consemnăm apariția/formarea/ a așa disciplină/proces cu denumirea de **Management al evaluării rezultatelor școlare**, care are la bază diverse politici educaționale și are cadru de referință fundamentat juridic.

Așadar, din considerentele analizate și expuse mai sus, deducem Managementul evaluării rezultatelor școlare drept un proces de organizare sistematică și administrare eficace a etapelor continuă și sistematică a activității de colectare, de prelucrare și de

interpretare contextuală a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare și de adoptare a unor decizii conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare [8].

Bibliografie

1. Peretti, de, A. Educația în schimbare. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
2. Botez M. Cercetarea viitorului în perspectiva sistemică. În: prognoza sociologică (Sinteze sociologice), p. 90.
3. Ionescu I. Sociologia școlii. București, 2009. p.39.
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Editura „Prut internațional”, 1998. p.48-49.
5. Concepția modernizării sistemului de învățământ în Republica Moldova. Chișinău, 2006. p. 52.
6. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. p.254.
7. Jinga I. Management general și școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001. p. 276.
8. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar. file:///C:/Users/User/Desktop/regulament_evaluare_promovare_transfer_2016.pdf
9. <http://lex.justice.md/md/357359/>

MECANISME DE DIRIJARE A SUCCESULUI PRIN ÎNAINȚAREA ȘI RESPECTAREA SCOPURILOR

Ecaterina COROTCHIIH-GODOROJA, psiholog

IPLT „Principesa N.Dadiani”, Chișinău

Lidia TROFAILA, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Adnotare. Succesul este o reușită, o izbândă necesară și așteptată, căutată de fiecare din noi, deoarece presupune recompense, recunoaștere publică, susținere socială. Pentru a avea succes trebuie să înaintăm și să dirijăm scopuri importante în viața și activitatea noastră. Mecanismul de dirijare a scopurilor ne oferă în permanență informație despre scop, traiectoria lui pe care o parcurgem pentru a obține rezultate înalte în activitate. Scopurile sunt cauze, iar sănătatea, fericirea, libertatea, prosperitatea ș.a. sunt rezultate ale scopului realizat. Nu-și fixează scopuri oamenii nereserioși, iresponsabili, cu sentimente profunde de vinovăție și inutilitate, care nu știu de importanța lor în societate, nu pot să le fixeze ori se tem de eșec, să nu fie respinși, criticați.

Cuvinte cheie: succes, scop, reușită în activitate, mecanism de dirijare a succesului.

Annotation. Success is a success, a necessary and expected success, sought by each of us, because it involves rewards, public recognition, social support. To be successful, we must advance and direct important goals in our lives and activities. The goal management mechanism constantly provides us with information about the purpose, its trajectory that we go through to obtain high results in the activity. Goals are causes, and health, happiness, freedom, prosperity and so on. are results of the goal achieved. Non-serious, irresponsible people with profound feelings of guilt and uselessness, who do not know their importance in society, cannot fix or fear failure, are not rejected, criticized.

Keywords: success, goal, success in activity, mechanism for directing success.

Succesul, capacitatea de a avea reușită în orice tip de activitate pe care ne-o propunem este deosebit de necesar pentru fiecare persoană în parte. Cu atât mai mult dacă persoana dată are nevoie insistent de o reușită în activitate.

Orientarea spre realizarea scopurilor este o caracteristică a oamenilor de succes, indiferent de domeniul de activitate în care sunt încadrați. Oamenii de știință susțin că nu vom fi în stare să realizăm nici cea mai mică parte din potențialul nostru până nu ne vom învăța să stabilim scopuri clare și să le atingem la fel de ușor ca cele mai simple activități pe care le îndeplinim în fiecare zi. Când descoperim scopurile, avem scopuri importante, viața noastră se schimbă, devenim integri, stăpâni pe sine, conștienți de situație, împrejurările vieții [6, 7].

Persoana fără scopuri stă pe loc, bate pasul pe loc. Numai omul cu scopuri găsește în sine suficiente rezerve pentru a acționa și a urma calea spre scopul trasat. Mai rău este acel moment că cel care n-are scopuri clare în viață nu va avansa chiar având un potențial bun. Scopul ne mobilizează în activitate, ne motivează pentru a activa și a obține rezultatele finale în orice realizăm.

Mecanismul de dirijare, înaintare a scopurilor depinde de creerul nostru care ghidează cu aceste scopuri și duce la realizarea lor. Având acest mecanism primim permanent semnale despre scop, îi putem corecta traiectoria pentru a obține rezultate înalte. Tot acest mecanism ne ajută să transpunem automat în viață orice scop, obiectiv înaintat, atâta timp cât scopul este clar, iar persoana este suficient de perseverentă pentru a-l urma. Este adevărat și acel moment că fiecare tinde să-și realizeze scopurile propuse, dar tot adevărat este și aceea că fiecare din noi suntem acolo unde suntem deoarece așa am decis. Gândurile, acțiunile, comportamentul nostru ne-au adus la starea la care suntem [1, 2].

Fiecare din noi este înzestrat cu mecanismul succesului, dar și cel al eșecului, care se deosebesc cardinal între ele prin scopurile înaintate. Cel al eșecului ține de ceva simplu, de necesitatea asigurării minimumului de existență, de o satisfacție imediată și lipsa preocupării de consecințe. Acest mecanism marchează fiecare minut din viața noastră, în special al celor care caută ca viața să treacă ușor, comod și fără dificultăți.

Mecanismul succesului este altul. Acesta poate fi declanșat de un anumit scop realizat ori în curs de realizare. Cu cât scopul este mai de valoare, cu cât îl dorim mai intens cu atât mai mult persoanei i se exercită mai intens autodisciplina, voința și devine mai capabilă de a realiza scopul propus. Intensitatea scopului pe care îl urmărim ne vorbește despre succesul care se apropie, devine actual. Ca exemplu pot servi două persoane cu același nivel de inteligență, mediu social, nivel de educație și experiență de viață asemănătoare asupra la ceea ce realizăm, din ele cea care va trăi mai intens scopul va învinge, va avea acest succes [1, 3].

Prețul succesului este mare și convingător. Pentru a obține ceea ce dorim trebuie să lucrăm, să activăm intens, apoi strângem roadele, după ce am făcut lucrul la timp, calitativ. Și aici se poate întâmpla ca omul să muncească tare mult. Se poate întâmpla să avem diferite frustrări, neplăceri pe parcursul realizării scopului, atunci vom verifica dacă sunt respectate legile de obținere a succesului, de cele mai multe ori legea de fier, legea cauzei și efectului.

Pentru succes în activitatea scontată vom investi din timp. Plătim prețul integral și succesul va fi al nostru, adică nimic la întâmplare. Viața pe care o trăim astăzi este o reflectare a prețului pe care l-am plătit până în prezent, iar viața pe care o vom avea în viitor este o reflectare a prețului pe care îl plătim în prezent.

Derularea eficientă a mecanismelor succesului are loc când se respectă legile succesului. Legile succesului acționează în mod automat și în armonie cu scopul propus când avem un scop real spre care ne îndreptăm sistematic. Ținând cont de aceste momente începem să realizăm lucruri pe care nu credeam vreodată că vom fi în stare să le realizăm [2, 5, 6].

Un dușman periculos al potențialului nostru în calea spre succes este zona de confort pe care ne-o creăm și în care dorim să ne menținem. Aceasta se exprimă prin tendința de a ne închide în rutină, de a rezista la schimbări, care n-ar fi ele, pozitive sau negative și a nu depăși limitele zonei de confort. Mecanismele de înaintare spre succes sunt blocate, nu sunt puse în funcțiune.

Înaintarea scopurilor, realizarea lor presupun inevitabile schimbări în viața personală, schimbări pozitive, uneori pot fi și negative, de aceea se cer corectări, ajustări pentru ca realizările să fie importante, utile social, progresiste. Dorim ca lucrurile să rămână neschimbate, dar să se îmbunătățească, ceea ce deseori nu este cu putință. Ca să avem succes în realizarea scopului trebuie și să schimbăm ceva. Viața nu merge pe linie dreaptă mereu se schimbă viața și lucrurile din viață pot merge într-o direcție sau alta, dar nu rămân neschimbate [3, 7].

Mecanismele de dirijare a succesului la înaintarea, realizarea scopurilor acționează când se respectă legile de menținere a succesului. Fiecare din ele are un rol important la deținerea succesului în activitate. În acest caz legea controlului ne face să fim optimiști deoarece deținem controlul asupra propriei activități, vieți în ansamblu. Marele avantaj la stabilirea și înaintarea scopurilor este acela că ele ne permit să controlăm direcția schimbărilor din activitatea noastră, asigurându-ne de fiecare dată că ele sunt pozitive și decisive. Nimeni nu se teme de schimbările pozitive, care îmbunătățesc activitatea, viața de fiecare zi. Când scopurile trasate sunt pozitive, clare, conștiente, însoțite de planuri concrete de acțiune, suntem asigurați că schimbările care trebuie să se producă au loc și ne îmbunătățesc activitatea, viața. Aceasta elimină teama și nesiguranța în ceea ce facem [1, 2, 5].

Alt moment important care dovedește că mecanismele de dirijare a succesului în activitatea personală sunt prezente este reflectat de legea cauzei și efectului, conform căreia fiecărui efect din viață îi corespunde o cauză specifică. Scopurile sunt cauze, iar rezultatele lor, sănătatea, fericirea, libertatea, prosperitatea ș.a. sunt efecte ale activității noastre. Înaintăm, stabilim scopuri și recoltăm rezultate, efecte. Încep scopurile la nivel de gânduri, cauze și se manifestă ca efecte, rezultate ale vieții și activității [2, 5].

Pentru a avea succes în activitate, în viața personală este necesar să înaintăm scopuri și să atingem aceste scopuri. Cei care n-au scopuri sunt sortiți să muncească pentru scopurile altora. Întrebarea stă în felul următor ori muncim pentru propriile scopuri ori realizăm scopuri străine. Ne realizăm ca personalitate atunci când realizăm propriile scopuri ori îi susținem pe oamenii de care suntem cointeresați.

Este necesar să credem cu adevărat în posibilitatea împlinirii scopurilor personale și aici mecanismul de dirijare a succesului este susținut de legea credinței. Aceasta ne ajută să acționăm conform propriilor convingeri, propriei credințe cu încredere în sine, în forțele proprii. Această lege corelează eficient cu legea așteptărilor, stimulată de așteptarea la ceea ce ni se întâmplă în viață conform propriului comportament, propriei activități și îndreptându-ne spre realizarea scopului. În orice situație vom lua, surprinde tot ceea ce este rațional, pozitiv pentru realizarea scopului.

Gândindu-ne sistematic la scopurile noastre, ținându-le mereu sub control activăm legea atracției. Fiind stăpâniți de scopuri importante, acționând permanent conform scopului propus atragem în activitatea noastră alți oameni cu care comunicăm, acționăm în comun, precum și alte împrejurări care armonizează cu scopurile noastre, cu ideile, resursele de care dispunem.

Aceasta este de asemenea o dovadă a faptului că mecanismele în atingerea succesului acționează, derulează eficient.

Un alt moment care dovedește derularea mecanismelor succesului este confirmat de legea concordanței conform căreia lumea noastră interioară corespunde lumii noastre exterioare. Atunci când realizăm scopuri, planuri importante, lumea exterioară, manifestările și efectele vor reflecta speranțele și aspirațiile noastre [2, 5, 6].

Mecanismele de dirijare a succesului sunt marcate și de legea activității inconștientului, conform căreia indiferent de faptul ce gânduri, idei avem în inconștient, judecata noastră conștientă acționează ca să le transpună în viață, în realitate. O mare parte din conștientul nostru acționează în așa mod ca acțiunile, cuvintele, gândurile noastre să fie compatibile cu ceea ce dorim să realizăm.

Orice lucru asupra căruia ne concentrăm, menținem controlul sporește. Așa spune legea concentrării. Cu cât ne concentrăm mai mult asupra scopurilor noastre, reflectăm și ne gândim mai mult la lucrurile pe care le dorim, la modul în care putem să le obținem, cu atât devenim mai sensibili, mai conștienți de ocaziile care ni se oferă pentru a atinge scopul propus.

Ne ajută aici legea substituției, conform căreia orice gând, moment negativ la realizarea scopului poate fi înlocuit cu unul pozitiv. Vom căuta și menține gândirea pozitivă la orice pas în realizarea scopului. Chiar dacă și apar perturbări în activitatea noastră ne gândim la scopul pe care îl urmărim. Avem o zi proastă, suntem indispuși, ne gândim la scopul nostru și situația se învionează, deoarece urmărim un scop nobil, important. Însăși gândul la scopul pe care îl urmărim este măreț, înălțător, deoarece este imposibil de a ne gândi la scop fără a fi bine motivați, optimiști [1, 2, 5].

Respectând legile menținem activ mecanismele de dirijare a succesului în activitatea personală, producem în permanență energie fizică și mintală necesară pentru realizarea scopului propus. Când scopurile sunt clare, cunoscute în esență folosim toate forțele pentru realizarea lor și, ca rezultat, într-o perioadă scurtă de timp vom realiza ceea ce alții au nevoie de o viață. S-ar părea că toată lumea are scopuri, în realitate foarte puține persoane au scopuri bine motivate și țin sub control realizarea lor, nu conștientizează importanța scopurilor pentru viața și activitatea personală. Mulți oameni știu că trebuie să aibă scopuri, încearcă să-și fixeze câteva din ele, dar întârzie, nu reușesc să le formuleze.

Savanții susțin că există mai multe motive pentru care oamenii nu-și fixează scopuri și succesul nu este dirijat de mecanisme interne, dar este ceva întâmplător, ocazional. Este necesar de a verifica permanent calitatea scopurilor pe care ni le propunem și dacă ni le propunem. Este vorba de niște obstacole mintale care trebuie depășite, ca să nu ne afectăm planurile, proiectele de viitor [1, 3, 5, 6].

Literatura științifică precizează că există un anumit tip de oameni, care nu-și propun fixarea scopurilor. Aceștea sunt [2, 5]:

1. Oamenii neserioși nu-și fixează scopuri. Aceștea mai mult vorbesc decât acționează, doresc să aibă succes, să-și îmbunătățească situația, viața, dar nu iubesc să depună eforturi.

Apreciem oamenii după faptele lor, dar nu după vorbele lor. O persoană care acționează valorează cât zece oratori care nu fac nimic. Nu vom spune oamenilor ce avem de gând să facem, dar le vom arăta prin fapte, fiind hotărâți și serioși. În așa fel vom activa mecanismele de dirijare a succesului în atingerea scopului.

2. *Oamenii care nu și-au asumat responsabilitatea pentru viața lor.* Atunci când omul nu acceptă că este responsabil pentru viața sa, pentru tot ce i se întâmplă în viață, nu va face nici un pas pentru stabilirea scopurilor. Persoanele iresponsabile așteaptă ca viața adevărată încă să înceapă și își irosesc energia pentru a găsi scuze pentru eșecurile care li se întâmplă.

3. *Oamenii cu sentimente profunde de vinovăție și inutilitate.* Oamenii cu un nivel mintal și emoțional scăzut nu-și pot stabili cu încredere și optimism scopuri pentru perioadele vieții. Un om crescut și educat într-un mediu negativ și dominat de simțul că nu merită nimic cu greu va încerca să-și stabilească careva scopuri în viață.

4. *Oamenii care nu conștientizează importanța lor în societate.* În familiile unde părinții nu aveau scopuri importante în viață și stabilirea lor nu era temă de discuții, nici copiii lor nu vor ști că în viață există scopuri, obiective importante, care trebuie urmate, realizate. Pentru ei scopurile nu sunt importante, de obicei ei activează într-un mediu social unde nimeni nu-și fixează scopuri pe care trebuie să le țină sub control. Se spune că 80% din oameni n-au scopuri clare, importante în viață. În așa caz dacă nu vom fi atenți putem fi luați de valul mulțimii și urma turmei, îndreptându-ne spre nicăieri.

Succesele din viață, din activitatea noastră, speranțele, visurile, planurile, ambițiile, aspirațiile toate depind de scop, de dorința și capacitatea noastră de a stabili scopuri. Este necesar să realizăm că scopurile sunt necesare pentru o viață fericită și reușită.

5. *Oamenii care nu știu cum să-și fixeze scopuri.* Nu sunt rare cazurile când oamenii au și studii, și stagii de muncă, de activitate profesională, dar nu știu să-și fixeze scopuri, nu conștientizează că fixarea scopurilor este importantă pentru viața și activitatea personală. Există tehnici de fixare a scopurilor care trebuie urmate, studiate și aplicate pentru o pregătire bună în domeniu.

6. *Oamenii care se tem de a fi respinși sau criticați.* Suntem conștienți de faptul că speranțele, visele noastre pot fi criticate, chiar luate în derâdere de alte persoane. Nu este exclus că uneori părinții încearcă de a ne opri pentru a nu ne face prea multe speranțe, pentru a nu ne dezamăgi, încercând să ne prezinte dovezi că nu vom fi în stare să ne realizăm scopurile, că sunt iluzii. Se poate întâmpla ca rudele apropiate, prietenii să râdă de intențiile noastre, socotindu-le nereserioase, nereale ori chiar inutile. Așa o atitudine poate afecta ani de zile viața, activitatea personală, capacitatea de a stabili scopuri și a le realiza.

Copiii învață destul de repede dacă sunt susținuți, încurajați. Un copil care este permanent criticat încetează de a veni cu idei, visuri, scopuri noi. Și se întâmplă că de timpuriu copilul nu-și asumă nici un risc, se desconsideră, apreciindu-se ca lipsit de valoare și importanță. În asemenea situații de cele mai dese ori el acceptă eșecul ca ceva inevitabil și

indiscutabil. Din această cauză este mai bine de păstrat confidențialitatea scopurilor. Ne vom conduce de axioma: nimeni nu ne poate critica scopurile, dacă nu știe care sunt acestea.

În atitudinea de confidențialitate există două excepții. Prima se referă la partenerul de viață, la șeful de la serviciu, de ajutorul cărora avem nevoie pentru a realiza scopurile și față de care trebuie să fim sinceri, discreți. La a doua grupă de excepții se referă persoanele care au scopuri bine definite și ne pot ajuta, încuraja să mergem în direcția aleasă. Trebuie să încurajăm oamenii care ne împărtășesc scopurile. Încurajându-i pe alții ne motivăm pozitiv pe noi înșine în activitate.

7. *Oamenii cu teamă de eșec*. Problema constă în aceea că teama de eșec îi face pe oameni să se mențină în zona de confort, să-și țină capul plecat și să nu-și asume nici un risc pe parcursul mai multor ani de viață și activitate. Se exprimă teama de eșec prin refuzul de a activa, prin diferite motive de tipul nu pot, nu sunt în stare, nu cred că se va primi etc. Așa comportamente de obicei se învață din copilărie, ca rezultat al criticii distructive din partea adulților, dezaprobării, pedepselor inutile. Intrate în inconștientul nostru acestea ne paralizează dorințele, speranțele, ambițiile mai mult decât orice alte emoții negative.

Este necesar să înțelegem rolul eșecului la atingerea succesului. Aici regula îi simplă: este imposibil de a avea succes, fără a avea și eșecuri. Este important să activăm, să acționăm cu toată puterea, iar eșecurile să nu ne demoralizeze. Dacă examinăm viața oamenilor celebri vom observa multe cazuri, situații când succesul a fost anticipat de nenumărate eșecuri. Important este să reținem lecția valoroasă a fiecărui eșec. Vom aborda fiecare dificultate ca și cum ne-ar fi fost trimisă pentru a învăța ceea ce trebuia să știm pentru a merge înainte în realizarea scopului [3, 4, 7].

Vom menționa că tot ce ni se întâmplă ne îndreaptă tot mai mult spre succes în ceea ce dorim să realizăm. Vom lua fiecare eșec ca un imbold pentru un mare efort la atingerea succesului în activitatea pe care o realizăm. Toate piedicile, obstacolele temporare sunt prețul pe care trebuie să-l plătim pentru atingerea succesului.

Prin toate aceste acțiuni corectăm, punem în funcțiune mecanismele de înaintare și stabilire a scopurilor pentru a atinge succesul în tot ce facem.

Bibliografie

1. Carnegie D. Cum să te bucuri de viață și de slujbă. București: Curtea veche, 2013. 184 p.
2. Corotchi E., Trofai L. Enigma succesului. Descoperă tainele succesului. Chișinău: Tip. UST, 2019. 120 p.
3. Covey S.R. Cum să rezolvăm cele mai dificile probleme ale vieții. București: ALL, 2016. 488 p.
4. Gladwell M. Excepționalii: povestea succesului. București: Publica, 2009. 112 p.
5. Tracy B. Nu scuzelor. Puterea autodiscipliniei. București: ACT și Politon, 2001. 320 p.
6. Tracy B. Realizarea țelurilor. București: Curtea veche, 2006.
7. Tracy B. Viitorul depinde de tine. București: Curtea veche, 2003.

COMITETELE ȘCOLARE ÎN ȘCOLILE PRIMARE ȘI SECUNDARE DIN BASARABIA INTERBELICĂ

Vasile CREȚU, dr. în istorie, lector universitar, catedra GURT, UST

Rezumat. În acest articol sunt analizate unele aspecte privind activitatea comitetelor școlare înființate în Basarabia din inițiativa ministrului Instrucțiunii Publice Const. Angelescu prin Decretul-lege din iulie 1919. Scopul lor principal era mobilizarea eforturilor și mijloacelor populației din mediul urban și rural la construcția localurilor de școli. Pe lângă construirea și întreținerea școlilor primare și secundare, comitetele școlare au avut în responsabilitatea lor asigurarea școlilor cu material didactic și cărți pentru instruirea elevilor, cât și aplicare amenzilor părinților a căror copii nu frecventau școala.

Cuvinte cheie: Basarabia, comitete școlare, construcții școlare, învățământ primar, învățământ secundar, obligativitatea învățământului, frecvență școlară, amenzi școlare, corp didactic.

Abstract. In this article are analyzed some aspects regarding the activity of the school committees set up in Bessarabia on the initiative of the Minister of Public Instruction Const. Angelescu by the Decree-law of July 1919. Their main purpose was to mobilize the efforts and means of the population from urban and rural areas to build school premises. In addition to the construction and maintenance of primary and secondary schools, the school committees were responsible for providing schools with teaching materials and books for training students, as well as enforcing fines for parents whose children did not attend school.

Keywords: Basarabia, schools committees, school construction, primary education, secondary education, obligatory education, school attendance, schools fines, teaching staff.

Învățământul primar și secundar a avut contribuție majoră în instruirea și creșterea nivelului de carte în Basarabia interbelică, care a constituit o verigă esențială în sistemul educațional. În cei peste 100 de ani de dominație țaristă, învățământul din Basarabia se afla într-o situație deplorabilă. În pofida politicii de rusificare, promovată de administrația țaristă, și de impunere a unor tradiții străine, populația băștinașă, în marea sa majoritate, a rămas aproape neatinsă de cultura rusească, reușind să reziste și să-și ocrotească limba, cultura și obiceiurile sale.

După Unire, situația s-a schimbat, învățământul primar și secundar intrând într-o fază de tranziție, tinzând spre școala primară română sub forma completă după modelul din vechiul Regat. A fost lichidat caracterul colonial rusesc și, în afară de școlile rusești, ucrainești, germane etc., au fost deschise școli pentru moldoveni. Fiecărui elev i s-a oferit posibilitatea să-și facă studiile în limba maternă. Guvernul de la București a întreprins de la bun început cele mai energice măsuri pentru răspândirea de carte în mediul basarabenilor. În acest sens, în legătură cu unirea provinciilor cu patria, Constantin Angelescu (ministru al Instrucțiunii Publice) relatează: „În teritoriile alipite, dominațiile străine, neavând nici un interes să ajute cultura românească, în unele din aceste teritorii învățământul românesc era cu totul insuficient, iar în altele era inexistent” [1, p. 4]. Prin urmare, școala și instruirea în Basarabia erau mai înapoiate decât în celelalte provincii românești. În problema școlară se impunea, pe de o parte, reforma învățământului în concordanță cu cerințele progresului, iar, pe de altă parte – unificarea sistemului școlar, ca urmare a situației create într-un singur tip de școală unitară, pentru a corespunde nevoilor și aspirațiilor naționale ale statului întregit.

În anii ce au urmat Unirii de la 1918, autoritățile statului român, lipsite de suficiente mijloace materiale, au fost nevoite să caute soluții adecvate situației, transferând o parte importantă a problemelor cu care se confrunta sistemul de învățământ către comunitățile locale. Pe lângă alte măsuri, menite să asigure cuprinderea tuturor copiilor cu școala primară, la 24 iulie 1919, din inițiativa Ministerului Instrucțiunii Publice condus de Const. Angelescu, a fost adoptat Decretul-lege pentru organizarea comitetelor școlare pe lângă fiecare școală. Se prevedea înființarea acestora pentru toate tipurile de școli, atât în mediul rural, cât și în cel urban. Conform articolului 1 al Decretului, „în fiecare județ se înființa un comitet școlar județean, iar în fiecare oraș câte un comitet școlar comunal”. [2, p. 139]

În vechiul Regat, activitatea comitetelor școlare au dat rezultate „... mai mult decât mulțumitoare în privința întreținerii și clădirii localurilor școlare”, ușurând astfel sarcina statului și a comunelor. Pentru ca mersul învățământului să nu sufere, „Ministerul Instrucțiunii Publice a dispus prin Hotărârea nr. 97375 din 7 octombrie 1921 ca Decretul-lege privitor la înființarea și organizarea comitetelor școlare să se aplice în toate școlile ... din întreg cuprinsul țării” [3, f. 107], inclusiv în Basarabia. După adoptarea legii s-a urmărit cu insistență prin dispoziții și circulare ministeriale înființarea comitetelor școlare în toate localitățile unde deja funcționau ori abia se construiau școli primare. Rapoartele revizoratelor școlare din Basarabia indicau la faptul că în anul de studii 1923-1924 rețeaua comitetelor școlare cuprinseseră majoritatea comunelor. Organizarea și activitatea lor era „coordonată și supravegheată de Casa Școalelor, instituție autonomă pe lângă Ministerul Instrucțiunii”. [2, p.139]

Articolul 2 al acestui Decret-lege stipula că instituirea acestor comitete școlare au drept scop „supravegherea conducerii și bunului mers al școlii; asigurarea întreținerii localului și a materialului didactic; dotarea școlii cu cele necesare; clădirea, completarea și îmbunătățirea localurilor de școală; înființarea și susținerea bibliotecilor școlare și populare; ajutorarea elevilor cu cărți, îmbrăcăminte, mâncare, înființarea de cămine și cantine școlare; acordarea asistenței medicale gratuite elevilor săraci etc.” [4, p. 1]. Comitetul școlar comunal era alcătuit din primar, preotul paroh, un învățător și patru locuitori. Comitetele școlare administrau următoarele fonduri: 1. Venituri ordinare și extraordinare, adică 14% din veniturile acestei unități administrative, „reprezentând contribuția comunelor pentru întreținerea școlii”; acestea, nu erau suficiente, cu atât mai mult, că unele comune refuzau să aloce acest procent. 2. „Veniturile bunurilor mobile, proprietatea școlilor din comune. 3. O treime din veniturile arendării cârciumilor. 4. Subvenții permanente sau temporare din partea statului, județului sau comunelor, instituțiilor financiare, contribuțiilor locuitorilor ...” [4, p. 3].

După alegerea președintelui pe un termen de un an, toți membrii comitetului școlar depuneau jurământul regal înaintea subprefectului plasei. Iată textul acestui jurământ: „Jur a fi credincios Regelui și intereselor țării mele, de a respecta în totul Constituția și legile țării, de a executa cu onoare și conștiință funcțiile ce îmi sunt încredințate și de a nu face nimic de natura de a periclita ordinea în stat. Așa să-mi ajute Dumnezeu” [5, f. 61]. Însă, aplicarea în practică a sarcinilor ce reveneau comitetelor școlare din Basarabia a constituit o povară destul de grea, cu toate că acestea

au fost înființate încă în 1919. De exemplu, în orașul Chișinău, comitetele au început să funcționeze abia în 1923.

În darea de seamă despre activitatea comitetului școlar comunal al orașului Chișinău pentru 1924, se face o analiză amplă a stării învățământului sub guvernarea țaristă, precum și după 1918, când învățământul primar a intrat în faza de tranziție, tinzând spre școala primară românească. În capitolul 2 al acestui raport se menționează că activitatea comitetului școlar pentru 1924 este strâns legată de cea pentru 1923, deoarece cea dintâi este continuarea și completarea celei de-a doua. Activitatea respectivă a evoluat în două direcții: una *externă* – prin înființarea de comitete școlare pe lângă fiecare școală primară de băieți, fete și mixtă, și alta – *internă* privind buna administrare, completa înzestrare și continua întreținere într-o stare cât mai bună a tuturor localurilor de școli primare.

Activitatea externă: „În orașul Chișinău, există 37 de școli primare, dintre care: 23 – școli de băieți și 14 – de fete. În 1923, luna martie, nu existau comitete școlare la nicio școală primară. E ușor de înțeles cu câtă greutate a pătruns această nouă idee de a se înființa comitetul școlar pe lângă fiecare școală și cu câtă neîncredere a fost acceptată această inițiativă, deși era bazată pe un context legal. Dacă înființarea comitetelor școlare a fost un lucru foarte greu de înfăptuit, apoi punerea lor în funcțiune a fost partea cea mai grea. De vină au fost atât unii directori de școli precum și părinții elevilor unor școli” [6, f. 4]. Cu ajutorul comitetelor școlare au fost efectuate reparațiile localurilor școlare, iluminatul, cheltuieli pentru procurarea materialului didactic, procurarea mobilierului, plata chiriei, ajutorarea copiilor săraci de la școlile primare etc.

În ce privește *activitatea internă*, aceasta „a fost de la bun început îndreptată spre organizarea și înființarea de comitete școlare pe lângă fiecare școală și grădiniță (grădiniță, n.a.) de copii în parte. Astfel, putem constata că orașul Chișinău poate sta în fruntea celorlalte orașe din vechiul Regat. Astăzi, școlile primare: 23 – băieți, 14 – fete și 26 grădinițe de copii – toate au comitet școlar părintesc” [6, f. 4].

În procesul de activitate, comitetele școlare s-au confruntat cu o serie de probleme atât de ordin organizatoric, cât și administrativ, deși din ele, conform decretului-lege, făcea parte, în mod obligatoriu, și primarul comunei. O problemă frecventă era lipsa de bani. Instituțiile de învățământ nu dispuneau de fonduri necesare pentru a face față cheltuielilor reclamate de nevoile școlare. Cu acest prilej, deputatul Guciuțma, în ședința parlamentului, a făcut următoarea comunicare: „Ca delegat al adunării generale a delegaților comitetelor școlare rurale din județul Lăpușna, am onoarea a vă anunța următoarea comunicare cu privire la situația critică materială, în care se află comitetele școlare din acest județ ... Nu dispun de fonduri necesare ... Cota de 14% ce ar trebui să o primească comitetele școlare de la comună e neîndestulătoare ... Pe de altă parte, din cauza secetei ce a domnit în ultimii doi ani în Basarabia, percepțiile n-au putut face la timp toate încasările din care să poată îndeștula toate treburile obștii” [7, f. 196]. Însuși Comitetul școlar județean se afla într-o situație foarte grea din cauza că „... nu-și putea îndeplini rolul său de părinte al comitetelor școlare rurale, cărora ar fi trebuit să le întindă o mână de ajutor la vremuri de nevoie”. În continuare, se menționează că Comitetul școlar județean a întreprins toate eforturile pentru întreținerea școlilor,

pentru continuarea construcției localurilor de școală. „În județ mai sunt încă patru localuri de școală care nu pot continua lucrările din cauza lipsei de fonduri ... Populația, cu toată criza prin care a trecut din cauza celor doi ani de secetă, a avut grijă a-și strânge materialul necesar, chiar și mijloace bănești ca, la un moment dat, să înceapă construcția localurilor de școală. La această bunăvoință și dragoste de școală din partea locuitorilor basarabeni, lipsiți 106 ani de carte românească, am voi să răspundem și noi cu aceeași bunăvoință, încurajându-i de a-și construi singuri casa de unde să izvorască lumina și iubire de patrie” [7, f. 196]. În încheiere, se arată că mai era nevoie de încă cinci milioane de lei ca școlile primare din județul Lăpușna să funcționeze normal și pentru întreținerea lor.

Unele comitete școlare beneficiau din partea primăriilor de sume mici de bani, care nu erau suficiente nici măcar pentru a procura combustibilul necesar, nemaivorbind de reparația localurilor școlare sau de achitarea salariilor învățătorilor. În unele comune au fost înregistrate cazuri în care primăriile, în frunte cu primarii, refuzau să aloce cota de 14% pentru întreținerea școlilor. Comitetele școlare din comunele Bujor și Cruzești au adresat reclamații revizoratului școlar, rugându-l să ia măsuri pentru satisfacerea nevoilor acestor școli [8, f. 186, 205].

Unii membri ai comitetelor școlare manifestau o atitudine nepăsătoare, chiar ostilă în exercitarea funcțiilor. Au fost înregistrate cazuri în care unii din ei refuzau să participe la ședințe, nu își trimiteau regulat copiii la școală, dând astfel un rău exemplu celorlalți locuitori, refuzau să semneze procesele-verbale de încasare a amenzilor etc. În acest context, în 1927, Comitetul școlar județean Cetatea Albă a înaintat administrației Casei Școalelor un proces-verbal, prin care se cerea destituirea din comitetul școlar din comuna Tepelit a unui membru din cauza că „refuză să ia parte la ședințe, să-și trimită copilul la școală ... și să semneze procesele-verbale de aplicare a amenzilor” [9, f. 21]. În cele din urmă, s-a cerut aprobarea destituirii acestui membru în baza art. 6 din regulamentul comitetelor școlare și să se comunice rezultatul, pentru a se alege un nou membru.

De rând cu alte laturi ale asigurării procesului de instruire, comitetele școlare erau responsabile de supravegherea frecvenței școlare și de aplicarea obligativității învățământului primar. Rolul comitetelor școlare în procesul de realizare a obligativității învățământului primar și asigurării frecvenței școlare era evidențiat într-o circulară a revizorului școlar din județul Chișinău din 20 ianuarie 1925 către comitetele școlare, în care se menționa următoarele: „În privința aplicării obligativității, am constatat în multe părți lipsa de tact. Acolo unde li s-a explicat sătenilor, de învățători și de către comitetul școlar care e rostul acestor amenzi și i-a putut convinge să-și trimită copiii la școală, în acele sate s-au pus puține amenzi. Căutați pe cât e posibil să se aplice cât mai puține amenzi. Sătenii nu sunt deprinși cu noua lege și mulți dintre ei se trezesc cu amendă de sute de lei, fără să fi fost înștiințați din timp că dacă nu-și trimit copilul la școală vor fi amendați. Vă rog să verificați listele de amenzi și pe toți acei elevi care frecventează în prezent cursurile să-i scutiți de amenzi, dacă încă nu au fost încasată de percepător, înștiințând totodată părinții ca pe viitor să nu se mai facă vinovați abătându-se de la îndatoririle la care sunt impuși prin lege” [5, f. 18].

Articolul 27 din Legea învățământului primar din 1924 prevedea că pentru primele absențe nemotivate pe o perioadă de 15 zile, se va încasa o amendă egală, pentru fiecare zi de absență, cu

1/4 din prețul zilei de muncă. Pentru absențe nemotivate, din a doua perioadă de 15 zile, amenda va fi egală cu 1/2 din prețul zilei de muncă, pentru a treia perioadă de 15 zile, amenda va constitui 3/4 din prețul zilei de muncă. Iar pentru absențe nemotivate, din a patra perioadă de 15 zile, se va aplica o amendă egală, pentru fiecare zi de absență, cu prețul unei zile de muncă.

Au fost înregistrate cazuri în care apăreau neînțelegeri între autoritățile publice locale și administrația școlară. Mai mulți primari refuzau să semneze listele de amenzi propuse de diriginți, directori, nu participau la ședințele comitetului școlar etc. În comuna Bubuieci, județul Lăpușna, primarul Ion Tricolici, fiind în același timp și președinte al Comitetului școlar din această localitate, a refuzat să semneze listele de amenzi întocmite în conformitate cu legea obligativității școlare, „dând astfel dovadă de eschivare de la datoriile impuse de lege atât ca președinte al Comitetului școlar, cât și ca primar”. În unele comune, neînțelegerile între părinți și administrația școlară s-au întetit atât de mult, încât s-a ajuns până la conflicte, chiar și amenințări. În martie 1927, locuitorii comunei Căpriană, fiind amendați pentru netrimiteră copiilor la școală, „au tăiat via dlui Caracikovschi, directorul școlii, și l-au amenințat pe președintele Comitetului școlar din acea comună că i-ar da foc casei” [10, f. 30].

Astfel, în urma demersurilor, plângerilor, apelurilor din partea mai multor locuitori, autoritățile publice și cele școlare au fost nevoite să tempereze tonul în privința aplicării amenzilor. În aprilie 1928, locuitorii comunei Sărata Galbenă, județul Chișinău, au înaintat o petiție prefectului, prin care au solicitat scutirea de amenzi școlare aplicate de către Comitetul școlar. Prefectul județului a cerut Revizoratului școlar să satisfacă această rugămintă, întrucât „numiții și-au luat obligația față de noi de a-și trimite în viitor copiii la școală” [11, f. 8, 10]. Autoritățile județene le cereau primarilor comunali, sătești și învățătorilor să inițieze o campanie de explicare părinților despre necesitatea școlii, în cadrul căreia, prin metode de convingere, să-i determine să-și trimită copiii la școală, pentru ca autoritățile școlare să nu fie nevoite să recurgă la amenzile prevăzute de lege [8, f. 114]. În comuna Sărata Veche, județul Bălți, în 1932, prefectura s-a adresat primarului cu rugămintea de a dispune să se facă cunoscut tuturor părinților amendați „că în cazul în care își trimit imediat copiii la școală, amenda va fi retrasă de la percepție” [12, f. 6].

Comitetele școlare au mai contribuit și la procesul de construcții a școlilor secundare înființate în Basarabia în 1921 prin Decret-lege. Prin urmare, comitetele școlare activau nu numai în cadrul școlilor primare, dar și a celor secundare. În cap. 5, art. 14 din acest decret se prevede că, „pe lângă fiecare școală secundară, se instituie câte un comitet școlar cu scopul de a ajuta la întreținerea materială a acestor școli și de a stabili o legătură mai strânsă între școală, familie și societate în interesul instrucțiunii și educației elevului” [4, p. 7]. Comitetul școlar secundar avea următoarea componență: directorul școlii, doi dintre profesorii școlii și patru membri aleși de adunarea generală dintre părinți. Art. 50 prevede că comitetul școlar administrează în beneficiul școlii următoarele venituri: „Taxele școlare plătite ... de către elevii care urmează cursurile școlii ...; 25% din taxele elevilor care depun examene ca pregătiți în particular sau examen de diferență, sau de absolvire ...; veniturile capitalului de rezervă al școlii ... precum și veniturile fondurilor mobile și imobile, proprietate a școlii sau comitetului; cotizații lunare ale membrilor care constituie adunarea

generală (a părinților copiilor, n.a.); cotizațiile sau donațiile benevole; beneficiile rezultate din serbări, colete, desfaceri de cărți și rechizite școlare; subvenții din partea instituțiilor sau autorităților, cât și alte venituri neprevăzute” [4, p. 17].

Atribuțiile principale ale comitetului școlar secundar sunt următoarele: de a executa hotărârile adunării generale; de a întreține localul școlii și celelalte clădiri anexate ei; întreținerea materialului didactic, mobilierului, bibliotecii etc.; a ajuta elevii nevoiași; de a organiza cantine și căminuri școlare; de a înființa internate sau semiinternate pe lângă școală; a clădi localuri pentru școală, a înființa biblioteci, băi, laboratoare etc. Prin aportul adus de comitetele școlare secundare au fost înregistrate rezultate bune în domeniul construcțiilor de școli și întreținerea lor într-o stare satisfăcătoare. Aceste rezultate nu s-ar fi putut de realizat fără contribuția părinților, primăriilor și preturilor județene.

În concluzie menționăm că, prin acțiunile întreprinse, comitetele școlare au constituit un factor esențial al procesului de extindere școlară și consolidare a învățământului în Basarabia interbelică. Deși au existat probleme în activitatea comitetelor școlare primare și secundare, totuși, grație lor au fost atinse rezultate destul de îmbucurătoare. În acest sens, Const. Angelescu menționa: „În ceea ce privește construcțiile școlare, contribuția comitetelor școlare a întrecut orice așteptare. Sute de milioane de lei s-au cheltuit în fiecare an de comitete pentru reparații, completări, cumpărări și construcții de localuri. Fără ele nu s-ar fi putut construi sute de clădiri școlare, răspândite astăzi în toate părțile țării și care au schimbat cu totul fața învățământului nostru” [1, p. 17]. Drept urmare a unei energice campanii de construire a localurilor de școală, dar și a sprijinului financiar acordat de instituțiile statului, numărul de școli în anii 1918-1940 a crescut de la 1383 până la 1628, instruirea primară devenind astfel o realitate pentru majoritatea copiilor de vârstă școlară.

Bibliografie

1. Angelescu C. Evoluția învățământului primar și secundar în ultimii 20 ani. București: Curentul, 1940. 82 p.
2. Palade Gh. Comitetele școlare din Basarabia interbelică. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe umanistice, Nr. 4(84), 2015. Chișinău: USM, 2015. p. 138-145.
3. Arhivele Naționale ale Republicii Moldova (ANRM), Fond. 339, inv. 1, dos. 188.
4. Decret-lege pentru înființarea și organizarea comitetelor școlare. În: Școala.1921, nr 1-4, p. 1-18.
5. ANRM, Fond. 339, inv. 1, dos. 343, vol. 1.
6. Arhivele Naționale Istorice Centrale (ANIC), B., Fond. Casa Școalelor, dos. 374/1925.
7. ANIC, București, Fond. Casa Școalelor, dos. 28/1926.
8. ANRM, Fond. 339, inv. 1, dos. 1293.
9. ANIC, București, Fond. Casa Școalelor, dos. 229/1927.
10. ANRM, Fond. 339, inv. 1, dos. 659.
11. ANRM, Fond. 339, inv. 1, dos. 661.
12. ANRM, Fond. 120, inv. 1, dos. 2022.

TEHNICI DE ELABORARE ȘI ORGANIZARE A TRASEULUI TURISTIC

„O CĂLĂTORIE SPRE PODUL EIFFEL”

Vadim CUJBĂ, conferențiar universitar, doctor¹

Rodica SÎRBU, conferențiar universitar, doctor²

Adriana GHERLAC, masterandă, Management Strategic în Turism³

Catedra de Geografie Umană, Regională și Turism a UST¹

Universitatea Agrară de Stat din Moldova²

Universitatea de Stat Tiraspol³

Rezumat. Articolul prezentat propune metodologia pentru dezvoltarea și organizarea unui traseu turistic, de exemplu în direcția Chișinău - Ungheni. Scopul acestui traseu este de a cunoaște diversitatea atracțiilor turistice (culturale - istorice, arheologice, economice și naturale) care au fost stabilite în această zonă geografică, precum și familiarizarea cu istoria locurilor, evenimentele care au avut loc de-a lungul timpului și care și-au lăsat impactul până acum. Principala destinație a traseului turistic este municipiul Ungheni, care are mai multe monumente istorice precum: Gara de trenuri Internațională, biserica „Sf. Alexandr Nevski”, Podul Eiffel care a evoluat în paralel cu istoria orașului, devenind un leagăn al spiritualității și culturii urbane. Pentru a include aceste obiective în circuitul turistic național și internațional, se propun direcții concrete de acțiune și măsuri de amenajare turistică.

Cuvinte cheie: traseu turistic, circuit turistic, ofertă turistică principală, obiective turistice.

Abstract. The presented article proposes the methodology for developing and organizing a tourist route, on example of Chisinau - Ungheni direction. The purpose of this route is to know the diversity of tourist attractions (cultural - historical, archaeological, economic and natural) that have been established in this geographical area, as well as familiarization with the history of places, events that have taken place over time and which have left their impact so far. The main destination of the tourist route is the Ungheni municipality, which has several historical monuments such as: the International Railway Station, the church "St. Alexandr Nevski", the Eiffel Bridge that evolved in parallel with the history of the city, becoming a cradle of spirituality and urban culture. In order to include these objectives in the national and international tourist circuit, concrete directions of action and measures of tourist arrangement are proposed.

Keywords: tourist route, tourist circuit, primary tourist offer, tourist objectives.

Introducere

Dezvoltarea turismului presupune existența unui potențial turistic care prin atractivitatea sa are menirea să asigure integrarea unei zone sau regiuni cu vocație turistică în circuitele de turism intern și internațional, permițând accesul turiștilor prin amenajări corespunzătoare. Printre componentele potențialului turistic se evidențiază resursele antropice și cele naturale, care reprezintă oferta turistică primară. Având în vedere că potențialul turistic al Republicii Moldova este încă insuficient cunoscut, obiectivul general al lucrării constă în elaborarea unui traseu turistic, care ar pune în valoare atât obiectivele de interes turistic, cât și a unor obiective puțin cunoscute în vederea includerii acestora în circuitul turistic.

Materiale și metode de cercetare

Conceperea acestui produs (traseu turistic) presupune parcurgerea anumitor etape:

- elaborarea hărții schematice a traseului turistic propus spre valorificare (fig. 1);
- stabilirea obiectivelor din patrimoniul natural și cultural care prin evaluare documentară și vizuală pot fi valorificate în turism;
- întocmirea programului de realizare a traseului turistic cu utilizarea eficientă a timpului alocat pentru expunerea informațională optimală;
- formularea concluziilor și elaborarea recomandărilor privind eficientizarea organizării și desfășurării activității turistice asupra traseului studiat.

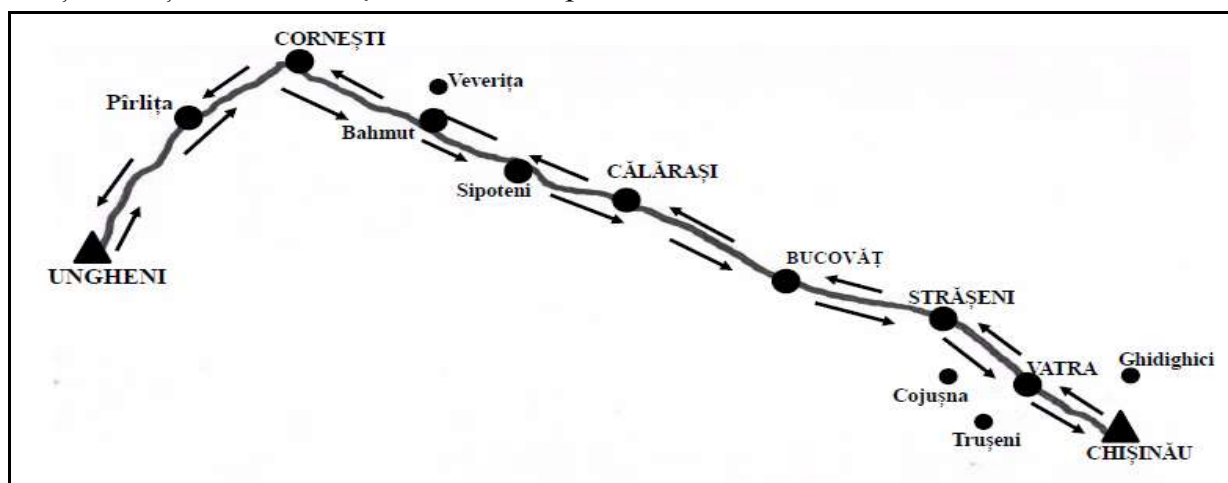


Figura 1. Harta schematică a traseului turistic
Chișinău – Vatra – Strășeni – Bucovăț – Călărași – Sipoteni – Bahmut –
Cornești – Pârlița – Ungheni— Chișinău

Rezultate și discuții

Pentru buna desfășurare a activităților turistice pe durata traseului este necesar elaborarea pașaportului rutei, ce include o serie de aspecte organizatorice care reglementează relația între agenția de turism, turist și compania care a încheiat un acord de parteneriat cu operatorul turistic.

Tipul traseului: liniar;

Tematica excursiei: complexă, cultural-istorică;

Destinatarii excursiei: elevi, turiști interni, turiști străini;

Transport: autocar, microbuz, automobil personal;

Complexitatea excursiei – cu autocarul și pietonală. Se vor parcurge pe jos aproximativ 2-3 km prin orașul Ungheni pentru vizitarea Podului Eiffel, a bisericii „Sf. Alexandr Nevski”, excursii prin centru orașului. Pentru a vizita lăcașele sfinte este necesară îmbrăcăminte decentă, iar pentru a parcurge distanța pietonală este necesară încălțăminte comodă.

Durata: este de 2 zile, în dependență de pachetul turistic solicitat (picnic în pădure, servicii de masă la una din pensiunile agroturistice din zonă cu sau fără program folcloric);

Lungimea traseului – 250 km tur-retur;

Scopul excursiei: cunoașterea diversității obiectivelor turistice (cultural – istorice, arheologice, tehnico – economice și naturale) care s-au constituit în acest spațiu geografic, de asemenea familiarizarea cu istoria locurilor, a evenimentelor care s-au scurs de-a lungul timpului și care și-au lăsat amprenta până în prezent.

Obiectivele excursiei:

1. Evidențierea principalelor obiective turistice de pe traseul turistic Chișinău - Ungheni ;
2. Relatarea faptelor și evenimentelor istorice din evoluția așezărilor umane din limitele traseului Chișinău - Ungheni:

- *Împrejurimile orașului Vatra;*
- *„Marea Chișinăului” (lacul Ghidighici);*
- *Turnul dezrobirii Basarabiei de la Ghidighici;*
- *Fabrica de vinuri din Cojușna;*
- *Vatra veche a orașului Călărași;*
- *Așezările preistorice din satul Sipoteni;*
- *Conacul Ciolac Molski din satul Bahmut;*
- *Rezervația Științifică Naturală „Plaiul Fagului”;*
- *Mănăstirea de la Veverița.*

4. Vizitarea principalelor obiective turistice din municipiul Ungheni:

- *Aleea de castani;*
- *Fabrica de covoare din Ungheni;*
- *Catedrala „Sf. Alexandr Nevski”*
- *Podul Eiffel;*

5. Prezentarea Catedralei „Sf. Alexandr Nevski” de la întemeiere până la etapa actuală. (elementele specifice ale arhitecturii bisericii, relevarea importanței lăcașului în viața religioasă a orașului și a zonei din apropiere).

Concluzii

Traseul turistic ce se desfășoară pe direcția Chișinău – Ungheni, având ca axă principală și tronsonul de cale ferată, traversează o zonă multiseclară din perspectiva locuirii, dar în același timp foarte pitorească, cu peisaje irepetabile, pe alocuri creează impresia unor priveliști montane (sectorul Călărași – Cornești). În această zonă se află sub protecția statului două rezervații științifice Codru și Plaiul Fagului, dintre care la una este acces direct de pe traseu.

În pofida faptului că de-a lungul traseului nu se întâlnesc localități cu obiective culturale care pot trezi admirația turiștilor, acestea posedă o încărcătură istorică de neprețuit - *evenimente istorice importante* (construcția tronsonului de cale ferată Chișinău-Ungheni, Turnul dezrobirii de la Ghidighici, construcția lacului de acumulare Vatra), *personalități istorice* (Alexandru Bernardazzi, Constantin Moruzzi, Ion Antonescu), *legende despre întemeierea localităților* (Cojușna, Sipoteni, Bahmut) și *folclor* care fac obiectul

patrimoniului național imaterial. De un interes special, pot fi considerate vestigiile arheologice, unele chiar recent descoperite (satele Cojușna, Sipoteni etc.) care pun în valoare zona studiată și oferă oportunitatea de a diversifica oferta turistică primară.

Principala destinație a traseului turistic este municipiul Ungheni care poate să asigure desfășurarea unor activități turistice diverse prin vizitarea obiectivelor culturale, religioase, economice, prin participarea la evenimente cultural-artistice etc. Orașul Ungheni nu se evidențiază printr-un patrimoniu arhitectural deosebit însă dispune de câteva monumente istorice precum: Podul Eiffel, Gara Internațională, biserica „Sf. Alexandr Nevski” care au evoluat în paralel cu istoria orașului, devenind un leagăn al spiritualității și culturii urbane.

Printr-o valorificare optimă și promovare eficientă aceste obiective turistice pot contribui la susținerea atât a turismului local, cât și intern.

Principalele direcții în acest sens pot fi următoarele:

- Instalarea indicatoarelor cu obiective turistice pe tot traseul parcurs;
- Aplicarea măsurilor tehnice de păstrare și conservare a vestigiilor arheologice descoperite de acțiunea distructivă a factorilor umani și naturali;
- Identificarea surselor financiare pentru urgentarea reconstrucției și amenajării Conacului Ciolac Malski din Bahmut prin implicarea activă a tuturor factorilor de decizie Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Agenția de Inspectare și Reastaurare a Monumentelor, Administrația Publică Locală;
- Amenajarea unor popasuri turistice și a parcărilor în locurile de belvedere (satele Bumbăta și Sipoteni, orașul Cornești);
- Identificarea posibilităților de dezvoltare și promovare a unui *city-tour* în orașul Ungheni, prin includerea celor mai importante obiective turistice, de rezonanță internațională (Aleea de castani, Podul Eiffel, biserica Alexandru Nevski etc.);
- Valorificarea elementelor istorico-geografice identitare și specifice locale (elemente de heraldică, celebrarea unor evenimente istorice, personalități de vază în istoria și cultura locală);
- Elaborarea și diversificarea de materiale publicitare pentru promovarea obiectivelor turistice de pe traseul studiat.

Considerăm că aceste recomandări sunt necesare și realizabile prin implicarea concertată a tuturor actorilor cu rol de decizie, iar transpunerea lor în practică ar contribui la impulsivarea turismului într-o perioadă relativ scurtă de timp. Atingerea obiectivelor va constitui un imbold pentru viitoarele propuneri de valorificarea a traseului turistic.

Bibliografie

1. Babii I. Lăcașuri Sfinte din Basarabia. Chișinău: Alfa și Omega, 2001. 288 p.
2. Calea ferată din Moldova (1871-2001): 130 de ani de activitate. Chișinău: Ed. PP "Depozit en Gros", 2001. 159 p.

3. Cociu D., Cuza P. Rezervația Naturală de Stat "Plaiul Fagului". Ed. a 2-a. Chișinău: Rădenii Vechi, 2016. 48 p.
4. Damaschin S. Satul Trușeni. Mărturii documentare despre prezentul și trecutul satului. Chișinău: Arc, 2003. 320 p.
5. Dumbravă V. Turnul dezrobirii Basarabiei de la Ghidighici. În: Revista de istorie și cultură. Cugetul, 1999. Nr.4, p.48 – 50.
6. Junghietu N. Conac Ciolac Molski. O nouă tentativă un nou eșec. În: Expresul de Ungheni, 24 iunie, 2016. p. 7.
7. Filip A. Orașul Vatra: Între trecut și prezent. Chișinău, 2010. 98 p.
8. Localitățile Republicii Moldova: Itinerar documentar-publicistic ilustrat. Vol. 3, 4, 5, 7, 8, 9. Chișinău.
9. Popovschi V. Câteva date din istoria localității Bahmut. În: Revista de Istorie a Moldovei, Nr.3, 2008. p.114 – 117.
10. Strategia dezvoltării social-economice a orașului Ungheni 2014-2020. Consiliul local Ungheni, 2013. 65 p.
11. Trofăilă V. Sipoteni din Valea Pojarnei: File de istorie. Chișinău, 2018. 256 p.
12. Țopa T. Călărași: Atestat documentar la 4 ianuarie 1432 cu numele Tuzara. Chișinău: "VAST-M", 2002. 128 p.

ASPECTE METODOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

Lilia LAȘCU, doctor în științe pedagogice

Universitatea de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară

Rezumat. Acest articol prezintă aspectele metodologice ale formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți. În acest context, este elucidat procesul de formare a competențelor, care necesită finalizarea anumitor etape conform următorului algoritm: cunoștințe fundamentale → funcționalitate → conștientizare → aplicabilitate → atitudini / comportament → competență precum și fazele pe care le urmează subiectul în proces de rezolvare eficientă a unei probleme: incompetență inconștientă, incompetență conștientă, competență conștientă, competență inconștientă pe de o parte și implicit procesul de formare a competenței de self-management (CSM) a activității de învățare la studenții moderni pe de altă parte.

Cuvinte cheie: învățământ superior, activitate de învățare, competență de self-management.

Abstract. This article presents the methodological aspects of the training of self-management competence of the learning activity in students. In this context, the process of skills formation is elucidated, which requires the completion of certain stages according to the following algorithm: fundamental knowledge → functionality → awareness → applicability → attitudes/behaviour → competence as well as the phases that the subject follows in the process of effectively solving a problem: unconscious incompetence, conscious incompetence, conscious competence, unconscious competence on the one hand and implicitly the process of formation of self-management (SMC) competence of learning activity in modern students on the other hand.

Keywords: higher education, learning activity, self-management competence.

Formarea competențelor este determinată de politica curriculară promovată în Republica Moldova. La ora actuală, integrarea învățământului superior din R.M în contextul sistemului educațional unic european presupune corelarea minuțioasă, stabilirea unor tangențe la nivel formal, legislativ, conceptual și la nivelul elaborării strategiilor de implementare a reperilor metodologice. Axarea procesului educațional pe formarea de competențe eficientizează funcționalitatea achizițiilor academice [7, p.81].

Contribuții importante în elucidarea procesului de formare a competenței constatăm în cercetările autohtone realizate de autorii CalloT., Paniș A., Andrițchii V. Astfel, cercetătorii anterior nominalizați au specificat și au pus în evidență că, în *procesul de formare a unei competențe*, subiectul este necesar să: stăpânească un sistem de cunoștințe fundamentale în funcție de problema care necesită a fi rezolvată în final; posedă deprinderi și capacități de utilizare în situații standard pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor obținute; rezolve diferite situații-problemă, conștientizând astfel cunoștințele funcționale în viziune proprie; rezolve situații semnificative în diverse contexte care reprezintă probleme din viața cotidiană și să manifeste atitudini conform achizițiilor finale (competența). În acest sens autorii CalloT., Paniș A., Andrițchii V. susțin ideea potrivit căreia procesul de formare a competenței parcurge anumite etape, conform următorului

algoritm: cunoștințe fundamentale → funcționalitate → conștientizare → aplicabilitate → atitudini/comportament → competență. (Figura 1.) [1, p.79].

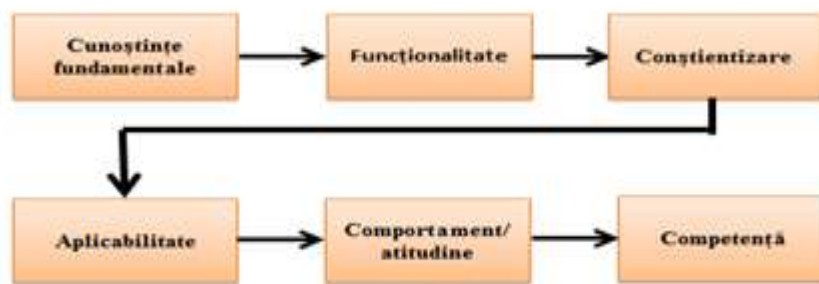


Figura 1. Procesul de formare a competenței
(după Callo T., Paniș A., Andrițchii V)

Semnificative pentru studiul nostru sunt ideile autorilor T. Cartaleanu și O. Cosovan., potrivit cărora formarea unei competențe presupune parcurgerea următoarelor faze:

- *Incompetența inconștientizată*, subiectul nu are o anumită competență, dar nici nu realizează că ar avea nevoie de aceasta. Demersul educațional, întreg sistemul motivațional îl va plasa în fața necesității de a învăța ceva (nu poate să facă ceva, nu simte nevoia să facă ceva).
- *Incompetența conștientizată* se zidește pe motivație și, implicit este catalizatorul oricărei învățări. Subiectul își dă seama că nu știe ceva, nu poate face sau exprima ceva și caută modalitatea de a depăși situația (nu poate să facă ceva, înțelege că are nevoie să învețe, caută o modalitate de a învăța).
- *Competența conștientizată* este faza imediat următoare a învățării, când subiectul, în procesul exersării, reflecției, își „controlează” comportamentele și spusele, raportându-le la ce a învățat recent (a învățat să facă ceva, poate să facă ce și-a propus, își dictează și își impune algoritmi de acțiune).
- *Competența inconștientizată* se formează ca extindere, după exersări suficiente în timp, când cunoștințele+abilitățile+comportamentele integrate devin automatisme. Dincolo de acest automatism stă creativitatea și expresivitatea (ajunge la automatism în acțiune, nu meditează îndelung asupra unei situații uzuale) [6, p.6-7].

Cercetătorii Ph. Jonnaert., M.Ettayebi., R.Defise. abordând noțiunea de competență dintr-o perspectivă definitorie oferă următoarea conceptualizare a fenomenului anterior nominalizat ce înglobează: un context; o persoană sau un grup de persoane; un cadru situațional: o situație și familia ei de situații;o sferă de experiențe trăite anterior de o persoană sau grup de persoane în situații aproape izomorfe cu situația în curs de prelucrare; un cadru de acțiune: categorii de acțiuni incluzând un anumit număr de acțiuni realizate de una sa mai multe persoane în această situație; un cadru al resurselor: resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței; un cadru de evaluare: rezultate obținute, transformări observate în situație și de la persoanele în cauză și criterii care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social [2, p.78].

Astfel, fundamentând conceptul de competență, Ph. Jonnaert, M.Ettayebi, R.Defise. determină metodologia constituirii unei competențe conceptualizate și generalizabile ce parcurge progresiv 3 faze principale. În acest sens, cercetătorii anterior nominalizați propun modelul structural privind progresul dinamic al construirii competenței (Figura 2.) [2, p.101].

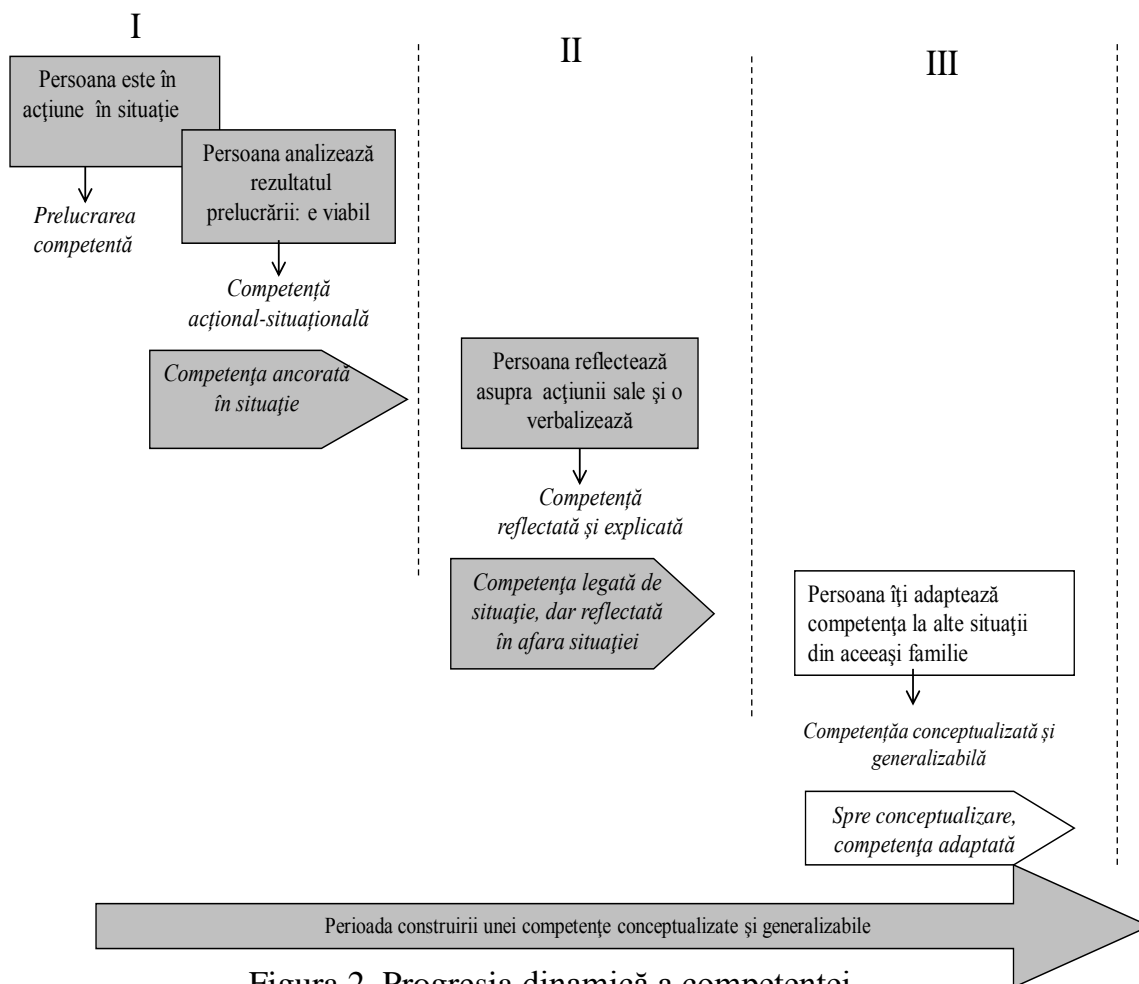


Figura 2. Progresia dinamică a competenței
(după) Jonnaert Philippe, Ettayebi Moussadak, Defise Rosette

În contextul acestei poziționări metodologia de formare a competenței trebuie să se axeze prioritar pe valorizarea resurselor subiectului constituite din cunoștințe fundamentale (*a ști*), capacități, deprinderi (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*) raliată la un cadru situațional/ context concret în care subiectul manifestă autogestionare proprie (s.n) și disponibilitate de utilizare în practică a acestor achiziții ce conduc la autorealizarea personalității (s.n) [5, p.90].

Pentru stidiul nostru este apreciabil faptul că, metodologia formării competenței se axează pe stimularea autogestionării subiectului în selectarea celor mai relevante valori din propriul arsenal care ar permite soluționarea optimă a problemei.

Însă, cercetările actuale axate pe interpretarea rezultatelor academice vizează necesitatea formării *competenței de self-management a activității de învățare* la toți

subiecții implicați în cunoaștere, dar cu prioritate la studenții universitari. În această ordine de idei, competența inclusiv procesul de însușire a acesteia necesită manifestare de self-management (s.n). Iar pe de altă parte orice competență se deține prin învățare, fapt ce ne permite a deduce că competența de self-management a activității de învățare este una fundamentală, valorică, necesară pentru orice subiect angajat în cunoaștere [3, p.224-225].

În accepțiunea noastră, *competența de self-management a activității de învățare reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacități și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axat pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate* [4, p.7].

Competența de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului precum și elementele activității de învățare reflectate în Figura 3. [4, p.8].

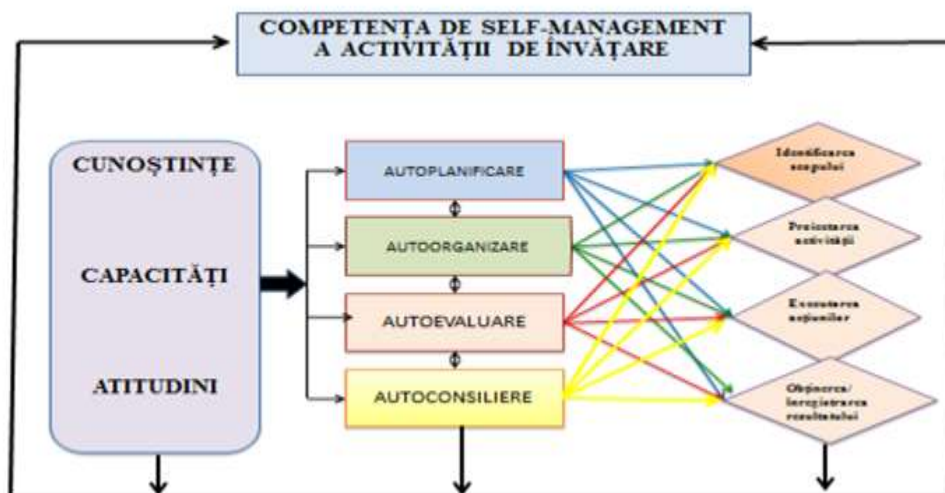


Figura 3. Ilustrarea grafică a esenței CSM a activității de învățare la studenți

Competențele se cuceresc prin învățare, rezultativitatea deținerii lor fiind condiționată de posedarea unei competențe speciale – *competența de self-management (CSM) a activității de învățare la studenți*.

Concluzii

- Formarea oricărei competențe, implicit a competenței de self-management a activității de învățare la studenți, va atinge cote maxime posibile la fiecare subiect, dacă acesta va fi monitorizat în parcurgerea eficientă a fazelor semnificative să dețină, astfel, consecutiv achizițiile relevante acesteia: *cunoștințe fundamentale* → *funcționalitate* → *conștientizare* → *aplicabilitate* → *atitudini/comportament* → *competență*.
- Manifestarea competenței parcurge dinamic patru faze pe care le urmează subiectul în procesul soluționării eficiente a unei probleme: *incompetența inconștientizată*, *incompetența conștientizată*, *competența conștientizată*, *competența inconștientizată*.

- Competența, precum și procesul de formare a acesteia, solicită o modalitate specifică de concepere a personalității din perspectiva manifestării ei autentice, ce prezintă o constelație dinamică de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifeste, tranziente și virtuale, dinamice și transformative.
- Competența de self-management a activității de învățare la studenți reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacități și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de autoplanificare, autoorganizare, autoevaluare și autoconsiliere axat pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate.

Bibliografie

1. Callo T., Paniș A., Andrițchii V. (Coord.) Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p.
2. Jonnaert P., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 122 p.
3. Lașcu L. Competența de self-management a activității de învățare la studenți – imperativ al secolului XXI. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar Conf. șt.prac. naț cu part. intern. Chișinău: UST, 2017. vol. I, p.220-225. ISBN 978-9975-76-214-4 345.
4. Lașcu L., Botnari V. Competența de self-management a activității de învățare la studenți –prioritate actuală a învățământului academic. În: Acta et Commentationes, 2015, nr.1(7), p.4-13. ISBN 1857-0623.
5. Lașcu L., Botnari V. Valori epistemologice în conturarea conceptului: competență de self-management a activității de învățare la studenți. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conf. șt. metodică. Chișinău:UST, 2014, vol.I. p.82-91. ISBN 978-9975-76-132-1.
6. Scrifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Centru educațional Pro Didactica, 2010. 136 p.
7. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior: Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2013. 192 p.

DENOMINAREA: PROCESE ȘI REZULTATE

Adela LEBEDIUC

Catedra Limbă și literatură română, UST

Rezumat. În articolul dat se analizează procesul denominației, ca obiect de studiu al *onomasiologiei*. Fenomenul denominației necesită examinarea mai multor probleme: principiile, procesele, mijloacele cu ajutorul cărora se realizează procedeul denominației, stabilirea formei interne a cuvintelor, tipologia motivării unităților de denominație etc.

Cuvinte cheie: lingvistică, *onomasiologie*, denominație.

Summary. This article analyzes the process of denomination, as an object of study of onomasiology. The phenomenon of the denomination requires the examination of several problems: the principles, the processes, the means with the help of which the denomination process is realized, the establishment of the internal form of the words, the typology of the motivation of the denomination units, etc.

Keywords: linguistics, onomasiology, denomination.

La începutul secolului XX a fost pus în circulație termenul *onomasiologie*. Obiectul de studiu al *onomasiologiei* îl constituie denominația ca proces, legitățile și procedeele de denominație și, bineînțeles, denumirea (cuvântul, îmbinarea de cuvinte) care rezultă în urma condiționării reciproce dintre elementele de natură diferită: lingvistică, gnoseologică, psihică, logică. De aceea fenomenul desemnării obiectelor se află nu numai în atenția lingviștilor, dar și a filosofiei (în special a gnosiologiei), a psihologiei, logicii, semasiologiei.

În ultimii ani lingviștii acordă un interes deosebit teoriei denominării. Ea a fost abordată în tezele *Cercului Lingvistic de la Praga*, rămânând actuală până în prezent.

Denominația a fost considerată un proces prin care i se atribuie un nume unui regent. Ea presupune stabilirea unei relații dintre un semn și un referent real printr-o conceptualizare sau printr-o reducere selectivă a trăsăturilor caracteristice. Unitățile subsistemului glosematic al limbii sunt dotate cu capacitatea de a transmite un conținut semantic materializat într-o formă lexicală desemnând elementele realității înconjurătoare și comunicând o informație [1, p. 153]. Deci, procesul denominării constă în fixarea în conștiința umană a lucrurilor reflectate cu ajutorul cuvintelor.

Acest proces de desemnare a obiectelor are loc prin formarea de sensuri și noțiuni.

În procesul de exprimare a gândurilor vorbitorul nu numai alege denumiri potrivite, cunoscute sistemului limbii, dar, în caz de necesitate, formează unități noi. De aceea, actul desemnării presupune, în egală măsură, atât întrebuintarea în comunicare a semnelor denominative existente în limbă, cât și procesul de formare a noilor denumiri.

Calea creării cuvintelor, ca și a cunoașterii în general, este o cale ascendentă, dar în același timp reversibilă, căci un cuvânt nou apare pe baza unui cuvânt existent deja în limbă. Esența acestui proces constă în aceea că în timpul căutării numelui pentru noul obiect

vorbitorul compară, prin intermediul asociațiilor, noul obiect cu altele vechi, cunoscute de el mai înainte. Astfel e găsit semnul caracteristic pentru lucrurile omogene (sau aparent omogene), iar, prin urmare, e găsit și numele vechii realii, care va servi pentru desemnarea acestuia în întregime [3, p. 33].

Cuvintele, denumirile în general, sunt legate de realitatea obiectivă prin relațiile de reflectare și denotare (desemnare). Procesul de formare a denumirii – denominarea – începe cu perceperea senzorială a elementelor unei sau altei realități. După G. Leibniz „percepția senzorială ne oferă obiectul, noțiunea ne oferă numele lui”. Limba devine, astfel, un mijlocitor în procesul de cunoaștere.

Vorbirea interioară reflectă vorbirea exterioară, de aceea ea se realizează verbal. În virtutea anumitor comenzi se produc impulsuri nervoase de la semn la semn, pe baza legăturilor temporare. Semnele se grupează în semnale care exprimă părți distincte de mesaj. În ierarhia unităților limbii, semnalul ocupă un rol fundamental din punct de vedere al procesului de transmitere a informației. Semnalul este unitatea de bază ireductibilă a vorbirii; orice parte a mesajului se organizează într-un semnal. Procesele cerebrale sunt analizate în mod amănunțit de specialiști, care deosebesc: nivelul periferic, nivelul cortical, nivelul funcției de recunoaștere și nominative, nivelul funcțiilor legate de limbajul interior (aici se plasează organizarea structurii lingvistice) și, în sfârșit, nivelul funcțiilor superioare intelectuale, de abstractizare și de generalizare. Punând în mișcare aceste nivele, procesul vorbirii se încadrează într-un mecanism foarte complex și dinamic. Fiecare act al vorbirii pune în mișcare structura cibernetică a gândirii și articulării lingvistice [2, p. 241].

Activitatea cognitivă complexă, care reflectă realitatea prin semne linguale, reprezintă conținutul termenului de denominație. Putem spune că teoria denominației constă din:

- realitatea obiectivă (în sens lingvistic – denotat și referent);
- activitatea cognitivă umană (noțiune, semnificație);
- forma sonoră sau grafică (semn lingual, sunet).

Adică în momentul realizării denominației interacționează elemente din trei domenii diferite: lingvistic (expresia), gnoseologic (reflectarea obiectului în conștiința vorbitorului, analiza lor) și realitatea obiectivă (obiectele ce urmează a fi denumite). În procesul denominației vorbitorul confruntă, oarecum, cele trei aspecte susnumite ale denominației, iar, în consecință, apare noua unitate denominativă – rezultatul denominației.

Comun tuturor limbilor este facultatea de desemnare a obiectelor, a lucrurilor și a situațiilor obiective. Odată cu apariția unor unități noi, produs al muncii omului, apar, de obicei, și denumiri noi, care îmbogățesc, astfel, limba, dialectul, graiul. Momente importante în acest sens sunt:

- ✓ cum iau naștere cuvintele (denumirile în general),
- ✓ ce nume au căpătat în graiuri diferite obiecte,
- ✓ de ce unul și același lucru e numit prin mai multe cuvinte,
- ✓ care e aria de circulație a multor unități lexicale.

Teoria denominării trebuie să cuprindă nu numai denumirile în sine, dar și procesul respectiv al desemnării obiectelor, fenomenelor denotației în genere.

Deci, pentru a veni în corespundere cu transformările din viața societății, limba trebuie să-și sporească numărul unităților sale de denotație. Atât în limba literară cât și în graiuri acestea apar pe trei căi principale:

- a) prin extinderea funcției denominative a cuvintelor existente pe temeiul modelelor interne de derivare,
- b) prin crearea noilor cuvinte (și a îmbinărilor de cuvinte),
- c) prin împrumuturile din alte limbi.

În principiu, mecanismul denominării este unul și același pentru toate idiomurile, iar printre cele mai viabile procedee de denotație se consideră derivarea morfologică, semantică, îmbinărilor de cuvinte, compunerea. De asemenea, se recurge la abrevieri, împrumuturi de cuvinte și de sensuri, calcuri lingvistice. Dar posibilitățile și preferințele de realizare ale unor sau altor procedee de denotație depind de structura limbii, productivitatea procedeelelor este diversă în diferite limbi. Prin procedee de denotație vom înțelege fixarea în conștiința vorbitorilor a lucrurilor reflectate cu ajutorul cuvintelor; modalitatea de creare a diferitor denumiri. Rămâne de văzut, de fiecare dată, cum se manifestă un procedeu concret de denotație, ce principii stau la baza lui, care sunt etapele și mecanismul acestui procedeu [4, p. 84].

Cuvintele constituie o condiție indispensabilă a comunicării gândurilor. Reprezentanții diferitor științe – ai lingvisticii, filosofiei, psihologiei, logicii – manifestă un viu interes față de fenomenul denotației. Firește, teoria denotației are tangențe cu disciplinele indicate mai sus, precum intersectează și anumite sectoare ale lexicologiei, semasiologiei și formării cuvintelor, dar își are obiectul său propriu de studiu și anume denumirea (cuvânt - sintagmă) și procedeele de denotație, identificarea și descrierea lor. Unitățile denominative sunt supuse unor modificări complexe, studiate în cadrul onomasiologiei. Studiarea fenomenului denominării în lingvistică este pusă în legătură directă cu onomasiologia, căci cercetarea onomasiologică elucidează esența procedeelelor denominării, deoarece semnificantul este în permanență prezent în conștiința vorbitorilor și a cercetătorilor ca suport material al laturii ideale a limbii [4, p. 85].

Fenomenul denotației necesită examinarea mai multor probleme: principiile, procesele, mijloacele cu ajutorul cărora se realizează procedeele denotației, stabilirea formei interne a cuvintelor, tipologia motivării unităților de denotație etc. Fiecare cuvânt format reprezintă unitate dintre latura sonoră și semnificație. Noțiunea este forma logică a reflectării raționale a esenței lucrurilor. În procesul unor generalizări noi facem abstracție de momentele întâmplătoare, de însușirile neesențiale și formăm noțiuni, care reflectă raporturile, însușirile determinate ale fenomenelor, lucrurilor. În majoritatea cuvintelor sensul și noțiunea coincid, dar acest fenomen nu se observă în toate cuvintele. Noțiunea

poate fi exprimată nu numai printr-un singur cuvânt, dar și printr-o îmbinare de cuvinte [4, p. 84].

Deci sistemul limbii nu exercită nici o influență asupra noțiunilor. Acestea se dezvoltă și se schimbă odată cu dezvoltarea științei și au un caracter obiectiv. Aspectul cognitiv constituie baza sensului lexical și asigură înțelegerea reciprocă a oamenilor în procesul de comunicare. Interdependența cuvântului față de conținutul concret al noțiunilor se prezintă astfel:

- conținutul noțiunii poate suferi schimbări profunde, în timp ce cuvântul continuă să rămână neschimbat,
- cuvântul poate fi înlocuit, schimbările nu afectează noțiunea,
- numeroase cuvinte sunt polisemantice, adică exprimă mai multe noțiuni.

Se constată că deosebirile existente în desemnarea unui și aceluiași obiect, fenomen sau proces, chiar în cadrul aceluiași sistem lexical al unei limbi, sunt, deseori, determinate de varietatea de semne denominative ale reprezentării denotatului, care servesc drept bază pentru crearea denumirii. Cu alte cuvinte, varietatea de unități lexice și specificul sistemului lexico – semantic se manifestă prin procedeele și principiile denominației lucrurilor, prin examinarea obiectului (când căutăm să-i dăm un nume) sub unghiul de vedere al diferitelor lui funcții și semne caracteristice [3, p. 38].

Până în prezent procesele legate de denotarea obiectelor sunt studiate, de obicei, pe baza limbii standart. Însă graiurile și dialectele furnizează date destul de prețioase pentru teoria denominației. Se știe că încă *Ascoli* și *Gilliéron* au demonstrat că originea inovațiilor trebuie căutată în activitatea concretă a indivizilor și că nu există schimbări simultane într-o limbă, că fiecare fenomen își are aria sa de difuzare. Fenomenul denominației este strâns legat de activitatea practică a oamenilor. Unitățile denominative se formează și se utilizează în procesul cunoașterii mediului înconjurător. Ele alcătuiesc condiția necesară de comunicare între oameni, căci denominarea și comunicarea sunt două fațete ale unui singur proces, unitățile lexice având, astfel, atât funcție comunicativă, cât și denominativă. Trebuie să se cerceteze cu predilecție procesele de căutare și stabilire a denumirilor în graiuri.

Astfel, *sarcinile* care se pun în fața teoriei denominării sunt:

- determinarea și descrierea tipurilor esențiale de denominație,
- relevarea particularităților de dezvoltare și funcționare a unităților denominative în diferite sisteme ale graiurilor limbii române și în limitele microsistemelor și grupurilor tematice de denumiri,
- cercetarea evoluției unităților denominative și gradul de răspândire a lor pe harta dialectală,
- stabilirea surselor principale de variație teritorială a denumirilor.

Totuși, denominația, ca fenomen de limbă universal, nu este studiată suficient. Nu sunt determinate cu precizie problemele referitoare la fenomenul în cauză. Nu îndeajuns e

studiată manifestarea legităților generale și particulare ale denominației în limbi concrete. Aceste legități se manifestă diferit în dialecte și în limba literară, diferite sunt mijloacele de exprimare [3, p. 40]. Sunt necesare eforturi enorme pentru a descoperi caracterul esențial al denominării, procesul ei de formare, legătura cu obiectul și noțiunea realității obiective. Toate acestea fac să devină actuală studierea procedeele de denominație, mijloacele de formare a lor în diferite sisteme ale limbilor concrete. Orientarea lingvisticii moderne spre vorbirea dialectală, spre întrebuințarea cuvântului viu trebuie să aibă repercusiuni favorabile și asupra tratării problemelor legate de procesul de căutare, formare și funcționare a denumirilor (cuvintelor, îmbinărilor de cuvinte, denumirilor perifrastice) în graiuri.

Studierea fenomenului denominării în graiuri contribuie la evidențierea acelor factori, care cauzează diferențierea lexico – semantică a limbii în plan teritorial. Asemenea cercetări contribuie la rezolvarea problemelor legate de evoluția sistemului denominativ, de crearea, stabilizarea și funcționarea cuvintelor în timp și în spațiu.

Bibliografie

1. Ducrot O., Schaeffer J. Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului. București, 1996. 504 p.
2. Kreindler A. Mecanismele cerebrale ale limbii și gândirii. Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii. București, 1962.
3. Pavel V. Cu privire la tipologia motivării unităților de nominație. Pe baza denumirilor populare. Limba și literatura moldovenească, nr. 3, 1981. p. 33 – 42.
4. Pavel V. Onomasiologia în lumina datelor oferite de atlasele lingvistice. Revista de lingvistică și știință literară, 1999. nr. 4, 2001, nr. 6. p.84 – 87.

ANTICIPAREA COMPETENȚELOR

Viorelia LUNGU, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. Pentru unele state, se acordă un accent special anticipării competențelor, ca obiectiv politic de a crea un sistem de dezvoltare a competențelor necesar pe piața muncii. Anticiparea abilităților se realizează diferit, analizând modul în care se dezvoltă piețele muncii și, prin urmare, schimbând modul în care se dezvoltă abilitățile și nevoile de învățare. Abilitatea de anticipare reprezintă o necesitate a personalității moderne de a identifica soluții specifice și rapide în rezolvarea multiplelor probleme care apar, de a se orienta către planificarea schimbării sau posibilitatea de adaptare. O anticipare și o potrivire eficace a competențelor, bazată pe datele legate de piața muncii și de calitate, poate interfera cu educația, formarea profesională și ocuparea forței de muncă.

Cuvinte cheie: anticipare, competență, prognoză, previziune etc.

Abstract. For some states, it is given a special emphasis to anticipating skills, as a political objective to create a system for skill development required on the labour market. Anticipation of skills is accomplished differently, analyzing how labor markets develop and, consequently, changing how skills and learning needs develop. The anticipation skill represents a necessity of the modern personality to identify specific and rapid solutions in solving the multiple problems that appear, to orient towards the planning of the change or the possibility to adapt. An effective anticipation and matching of skills, based on the data related to the labour market and quality, may interfere with education, vocational training and employment.

Keywords: anticipation, competence, forecast, forecasting etc.

Introducere

Pentru a schimba și dezvolta știința și cultura, tehnica și tehnologiile, economia, politica și spiritualitatea umană este necesar de schimbat și dezvoltat în mod planic conștiința și comportarea personalității.

Realitatea arată că acțiunile dezechilibrate în formarea și dezvoltarea personalității sunt generate în mare măsură de politicile educației dar și de metodologiile de educație și instruire.

Rezolvarea problemelor cu care se confruntă învățământul dar și clarificarea impactului educației asupra modelării viitorului, presupune realizarea unor studii de perspectivă, care să ofere alternative și soluții pentru acțiuni practic-eficiente – *inițierea la timp a schimbării*.

Astăzi omenirea nu mai poate aștepta schimbări spontane și întâmplătoare, care produc o multitudine de crize psihologice, economice, ci anticipă provocarea și planificarea acestor schimbări.

Atât anticiparea cât și planificarea prevăd un punct final al unui act prin pregătirea pentru planificarea acțiunilor de viitor, bazată pe date, pe analiza detaliată a nevoilor și pe consultarea cu factorii interesați. Totodată, anticiparea este faza incipientă a planificării în

procesului de luare de decizii. Altfel spus, în etapa de stabilire a premiselor cu privire la condițiile viitoare se identifică acei factori care ar putea bloca atingerea obiectivelor.

În a doua jumătate a secolului XX G. Berger afirma, că viitorul poate fi prevăzut, poate fi proiectat între anumite limite și corespunzător e necesar de elaborat un sistem de educație, conceput din perspectiva acestui *viitor* [apud 4], astfel se confirmă necesitatea de anticipare a competențelor.

Conceptul anticipării combină manifestările abilităților psihice cu reflecția anticipativă. În sens larg, anticiparea este abilitatea de a acționa și de a lua diferite decizii, cu un anumit timp spațial-timp, în ceea ce privește evenimentele așteptate în viitor [3].

Б. Ф. Ломов susținea că „reflecția înainte” poate apărea sub formele de previziune (extrapolare, previziune, anticipare) și stabilirea obiectivelor. Anticiparea este considerată ca o reflecție conducătoare a cursului real al diferitelor circumstanțe luate fără a ține cont de individ [apud 12].

1. Funcțiile anticipării

J. Botkin, califică anticiparea ca finalitate, argumentând că *anticiparea* este capacitatea de a face față situațiilor noi, eventual nemaîntâlnite, este piatra de încercare a proceselor învățării inovatoare [5, p.46].

În esență, anticiparea are funcția de *reglementare, cogniție și comunicare*.

Funcția de *reglementare* se manifestă prin limitarea nivelurilor de libertate a sistemului în funcție de structura temporală-spațială a mediului. Reglementarea activității nu poate avea loc fără a construi un model al viitorului dorit sau a unui acceptor al rezultatului acțiunilor, ceea ce face posibilă compararea rezultatelor obținute ale acțiunilor cu parametrii rezultatului dorit. Rezultatele anticipării sunt incluse în decizie ca fiind componentele necesare și esențiale, confirmând rolul procesului de anticipare în reglementarea activității.

În dicționarele explicative ca *sinonime ale anticipării* sunt propuși termenii *prognoză* [12] *previziune, pronostic* [7].

Termenul de prognoză este prezentat ca a prevedea în timp un fenomen, proces etc. bazată pe date științifice[13]. Previziunea este dată ca sinonim de precizie, anticipare [14] sau facultatea de a prevedea apariția sau evoluția evenimentelor viitoare din analiza anumitor date cunoscute în prezent.

Prognoza este inclusă în aproape toate procesele *cognitive*, prin urmare, anticiparea este considerată un proces mental transversal [3].

Anticiparea participă la selectarea informațiilor în procesele de memorare și percepție. În acest sens, Б. Ф. Ломов menționa că procesul de memorare nu este o evidență mecanică a ceea ce la un moment dat afectează un individ, din cauza necesității de a implica selectarea informațiilor percepute. Rolul de conducere în procesul de prelevare a informațiilor pentru procesul de amintire are planuri și predicții, construite de individ în procesul comportamentului său [apud 3].

Mecanismul memoriei poate pune în mișcare mecanismele de anticipare - predicție și previziune.

Totodată, A. Tarnovschi și J. Racu susțin că reprezentarea se manifestă sub aspectul de pregătire mentală anticipată a acțiunilor orientate spre obiectele și situațiile externe. [11, p.55].

Există, de asemenea, o imaginație anticipativă, indisolubil intern legată de compoziția fiecărei activități individuale. În condițiile în care stimularea de către unul dintre mecanismele interschimbabile este insuficientă, apare activarea imaginației.

Pe baza gândirii, susține A. Tarnovschi, J. Racu, omul poate să anticipeze mental desfășurarea anumitor evenimente și să-și planifice, în funcție de acestea, acțiunile viitoare. Prin aportul pe care îl aduce la cunoașterea realității, gândirea conferă comportamentului uman trăsătura raționalității [11, p.97]. În continuare, cercetătoarele argumentează anticiparea ca proces mental prin, analiza gândirii pe axa temporală ce se realizează între trecut, prezent și viitor.

Potrivit lui Dm. Fadeev, anticiparea în activitate surprinde câteva aspecte ale dezvoltării situațiilor: transformarea condițiilor, opțiuni probabile pentru construirea de acte executive, variații în evaluarea rezultatelor probabile, pentru ajustarea circumstanțelor modelului și programul actelor executive [apud 3].

Comunicarea are funcții de transformare ce permite o *anticipare* a finalității încă din faza inițială atunci când sunt anticipate obiecțiile și formulate înainte de a o face interlocutorul.

În această ordine de idei și autorul M. Stanciu susține că, anticiparea dintr-o perspectivă științifică se înscrie ca o necesitate existențială a omului contemporan. Această viziune prospectivă este necesară pentru a face față problemelor apărute în activitatea cotidiană, într-o lume care și-a accentuat interdependențele, mobilitatea, dar și viteza de desfășurare a proceselor și a fenomenelor [9, p.15].

2. Anticiparea competențelor la nivel internațional

Anticiparea competențelor este influențată în mod direct de tehnologie, de schimbările climatice și demografice și are avantaje atât pentru persoană, dacă ar cunoaște tipul de educație și formare profesională pe care le vor urma, cât și pentru companii ce ar cunoaște abilitățile de care au nevoie, iar factorii de decizie ar putea adapta sistemele de formare profesională la noile nevoi de competențe.

Pe *Platforma electronica pentru educația adulților în Europa (EPALE)* este evidențiat faptul că, ar fi util să știm cum va fi transformată piața muncii prin tehnologie, schimbări climatice și demografie. Persoanele fizice ar beneficia mult dacă ar cunoaște tipul de educație și formare profesională pe care îl vor urma. Iar întreprinderile ar cunoaște abilitățile de care au nevoie. Factorii de decizie ar putea adapta sistemele de educație la noile nevoi de competențe [1].

Pe aceeași *Platformă*, este stipulat că Statele membre ale Uniunii Europene (UE) utilizează anticiparea aptitudinilor la nivel național și regional pentru a sprijini politicile legate de ocuparea forței de muncă și educație și formare profesională. De exemplu, politica economică în Letonia și tranziția spre o economie mai ecologică și digitală în Irlanda. În Germania, Franța și Austria, partenerii sociali folosesc anticiparea competențelor pentru a informa procesul decizional la nivel de sector sau de întreprindere [1].

În același document, este evidențiat faptul că, abordarea metodelor de anticipare a competențelor variază în UE; cele mai importante sunt evaluările de competențe, prognozele și previziunile [1].

Unele metode sunt mai bune pentru a descrie situația actuală a ofertei și a cererii de competențe; altele pentru a oferi proiecții pe termen lung.

Toate statele membre, cu excepția Republicii Cehe, a Ciprului și a Ungariei, utilizează evaluări ale calificărilor sau audituri de calificare la nivel național și/sau, ca și în Suedia, la nivel regional. Acestea pot oferi o analiză a necesităților actuale de calificare și posibilele implicații ale tendințelor trecute pentru viitor. Uneori se pune accentul pe sectoare, cum ar fi sistemul de monitorizare a pieței muncii din Estonia și prognozarea viitoare a competențelor [1].

Multe state UE utilizează previziuni privind numeroși factori care influențează piața forței de muncă pentru a estima evoluțiile viitoare din sectoare, pentru ocupații și pentru competențe, cu serii lungi de timp.

În acest sens, Olanda monitorizează tranziția la muncă a absolvenților din majoritatea componentelor sistemului educațional [1].

În general, statele UE consideră că îmbunătățirea alinierii ofertei de competențe și a cererii pentru reducerea discrepanțelor în materie de competențe reprezintă un obiectiv al abordărilor lor de anticipare a aptitudinilor.

În Marea Britanie, anticiparea competențelor face parte dintr-un obiectiv politic de creare a unui sistem de formare a competențelor asemănător pieței. Angajatorii și beneficiarii educaționali folosesc informațiile necesare pentru a decide cu privire la competențele necesare. Aceste decizii sunt transpuse în cerere, pe care piața o întâmpină prin îmbunătățirea ofertei [1].

În timp ce statele UE investesc în capacitățile lor de anticipare și de adaptare a competențelor, găsirea de soluții la provocările actuale și viitoare necesită o analiză mai aprofundată și mai concentrată.

Strategia educației și formării profesionale din România pentru perioada 2016-2020, evidențiază câteva aspecte, printre care, relevanța sistemelor de EFP în raport cu cerințele pieței muncii în pct. b) relevă faptul că au fost dezvoltate mecanisme pentru *anticiparea competențelor cerute de piața muncii și de planificare strategică* la diferite niveluri, dar acestea sunt aplicabile numai în formarea profesională inițială; de asemenea, instituțiile

responsabile nu dispun de toate resursele necesare pentru gestionarea integrată a bazelor de date care să fundamenteze *anticiparea nevoilor de formare profesională* [10, p. 15].

Majoritatea țărilor depun eforturi și au atins unele progrese în vederea constituirii sistemului de anticipare a competențelor pe piața muncii. Republica Moldova este încă la început de cale, participând doar la diferite seminarii, conferințe, ateliere de lucru în Olanda (Maastricht), Lituania, România Austria (Viena), Italia (Torino), Georgia (Tbilisi), Cehia (Praga), acțiuni direcționate pentru creșterea capacităților și schimbului de experiență în vederea elaborării strategiilor, precum și dezvoltarea instituțională a aspectelor ce țin de anticiparea competențelor, utilizarea rezultatelor pentru analiza și elaborarea politicilor în domeniul dezvoltării resurselor umane [8, p. 25-27].

Anticiparea competențelor, în programele de învățământ, sunt dependente de analiza modului în care se dezvoltă piețele forței de muncă și, în consecință, se schimbă modul în care locurile de muncă, competențele și nevoile de învățare se dezvoltă. *Anticiparea* constituie o necesitate a personalității contemporane pentru a găsi soluții concrete și rapide în rezolvarea multiplelor probleme aparente în viața cotidiană (*anticiparea schimbărilor, a riscurilor și a consecințelor*).

În acest sens, Platforma pentru educația adulților din Europa [1] pune accent pe o anticipare bazată pe datele referitoare la piața muncii și competențe de înaltă calitate, ce pot lega educația, formarea profesională și ocuparea forței de muncă.

Previziunea sau anticiparea viitorului organizației este parte a managementului strategic, care vine ca un răspuns la creșterea gradului de incertitudine, a riscului și a complexității mediului în care operează acesta [2].

Anticiparea riscului duce la evitarea situației de stagnare determinată de ridicarea educației la „realizarea unei personalități umane aptă de „a prevedea pentru a preveni”, capabilă de a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivelul propriului eu, cât și în afara sa” [6, p. 27].

De aceea, educația trebuie să pregătească personalitatea capabilă să anticipe riscurile, schimbările și dezvoltarea acceleratoare a lumii. Educația trebuie concepută anticipativ.

3. Modelul și constatările

Anticiparea este direct legată de trăsăturile de personalitate. O relație directă va fi legătura competenței prognostice cu proprietățile personale care asigură succesul proceselor de adaptare (sociabilitate, apariție). Iar conexiunea unei astfel de competențe cu proprietățile personale care sunt responsabile pentru instabilitatea sferei psihicului (depresie, neurotism, agresivitate, labilitate) va fi inversată.

Se știe că planificarea anticipativă a pornit din domeniul tehnic, respectiv am presupus ipoteza că studenții din cadrul Universității Tehnice din Moldova au formată competența de anticipare. Pentru a verifica această ipoteză a fost aplicat chestionarul „Viziunea prospectivă” la studenții de la specialitatea IT.

La întrebarea: **cum credeți, în viitor va mai fi nevoie de specialitatea dvs.?** 88,10% din respondenți au răspuns afirmativ.

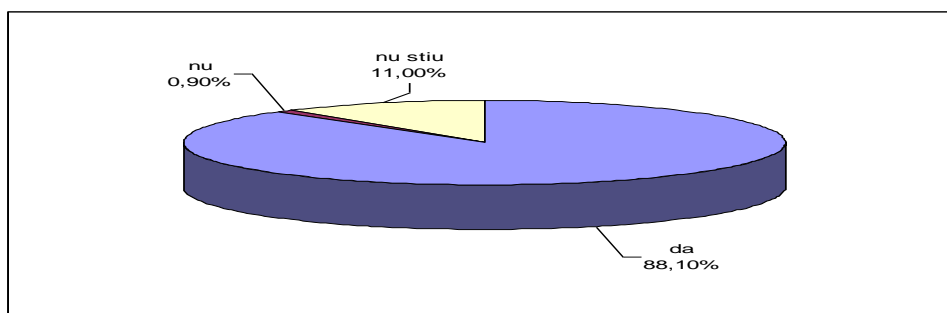


Figura 1. Anticiparea specialităților în viitor

Din figura nr.1 se observă că majoritatea studenților anticipă specialitatea lor a fi una de viitor, iar 11% au selectat varianta *nu știu*. Considerăm că cei 11% din subiecții dați au răspuns fără a se gândi sau din dorința de a pleca mai repede la pauză, luând în calcul faptul că specialitatea IT este nu doar ce care planifică schimbări dar și direcționează spre acestea. Analizând proiectarea finalităților prospective (anticipare, planificare și direcționare) în curricula IT (figura 2) se observă un accent plasat doar pe competența de planificare și doar 1% axat pe anticipare.

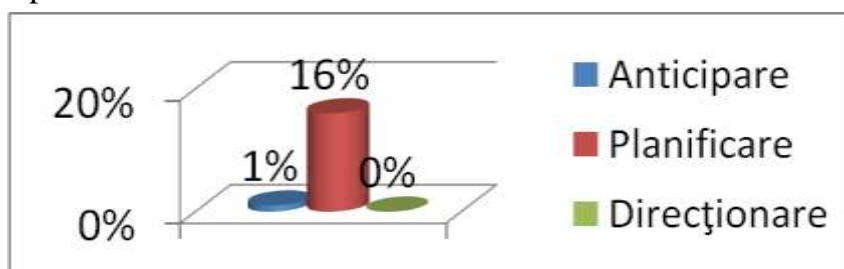


Figura 2. Proiectarea finalităților prospective în curricula specialitatea IT

Deși din figura de mai sus se vede că anticiparea este proiectată 1% în programa de învățământ, totuși pedagogii intuitiv pun un accent deosebit în a-i pregăti pe studenți a anticipa schimbările și competențele necesare în viitor.

Pentru verificarea corectitudinii răspunsului itemului de mai sus am propus un alt item: *Daca ai ști, că în viitorul apropiat piața muncii nu va solicita serviciile specialității dvs. ce măsuri a-ți întreprinde?* Majoritatea au răspuns că sunt gata să facă *cursuri de recalificare* sau formare continuă.

Aceste rezultate sunt pozitive luând în calcul ideea că în dependență de ritmul accelerat al schimbărilor, se crede că, omului de mâine îi este necesară *adaptabilitatea*.

În acest sens, suntem de acord cu viziunea cercetătoarei Venera-Mihaela Cojocariu, care consideră că nu competența de adaptare este importantă, ci cea *de anticipare a sensului și ritmului schimbărilor, de elaborare a viitorului posibil, de articulare a valorilor perene pe fondul acestor transformări* și, mai presus de toate, dezvoltarea umanului prin cultivarea umanității, demnității și responsabilității sale [6, p. 17].

Ridicarea educației la „realizarea unei personalități umane aptă de „a prevedea pentru a preveni”, capabilă de a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivelul propriului eu, cât și în afara sa” [6, p. 27] duce la evitarea situației de stagnare.

4. Concluzii

Confirmăm că anticiparea competențelor bazate pe datele referitoare la piața muncii pot lega educația, formarea profesională și ocuparea forței de muncă, poate încuraja parteneriatele și cooperarea pentru a furniza competențe și calificări VET relevante pentru locurile de muncă.

1. Anticiparea este un fenomen care poate oferi o oportunitate a subiectului de a "privi în viitor". Conceptul combină manifestările abilităților psihice (reflecția anticipativă) cu abilitatea de a acționa și de a lua diferite decizii în ceea ce privește evenimentele așteptate în viitor.

2. *Anticiparea* constituie o necesitate a personalității contemporane pentru a găsi soluții concrete și rapide în rezolvarea multiplelor probleme aparente în viața cotidiană (*anticiparea schimbărilor, a riscurilor și a consecințelor*).

3. Anticiparea competențelor se realizează diferit, analizând modul în care se dezvoltă piețele forței de muncă și, în consecință, se schimbă modul în care competențele și nevoile de învățare se dezvoltă. În acest sens, pentru multe state (Olanda, Marea Britanie etc.) anticiparea competențelor face parte dintr-un obiectiv politic de creare a unui sistem de formare de competențe necesare pieței muncii, iar angajatorii și beneficiarii educaționali decid cu privire la abilitățile de care au nevoie, datorită acestor informații.

4. Studenții implicați în cercetare confirmă că sunt gata să facă *cursuri de recalificare* sau formare continuă *dacă ar ști, că în viitorul apropiat piața muncii nu se vor solicita serviciile specialității în care se formează*, dar sunt siguri și anticipă că specialitatea IT va fi necesară în viitor.

Deducem că, nu este suficient doar de anticipat și prognozat schimbările care se produc într-un domeniu sau altul al societății, ci este nevoie de intervenit în fluxul acestora pentru a provoca efectele dezirabile, sau a evita pe cele indezirabile, în sens de evitare a riscurilor.

Bibliografie

1. Angeluță S. Anticiparea competențelor: privire spre viitor. EPALE, 2017. (Platforma electronică pentru educația adulților în Europa) (vizualizat 05.06.2019) <https://epale.ec.europa.eu/ro/node/42244>
2. Anticiparea strategica - previziunea oportunitatilor, strategia si previziunea <http://www.qdidactic.com/bani-cariera/management/anticiparea-strategica-previziunea-oportunitatilor-s573.php> (văzut 12.12.2019).
3. Anticiparea http://ro.housepsych.com/antitsipatsiya_default.htm (văzut 12.10.2019).

4. Barbaros C. Abordări teoretice privind definirea conceptului de competență. În: Univers Pedagogic . Revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației. nr.4 (60), 2018. p.19 – 25.
5. Botkin J., Elmandjra M., Malița M. Orizontul fără limite ale învățării – lichidarea decalajului uman. București: Ed. Politică. 1981. 423 p.
6. Cojocariu V.-M. Educație pentru schimbare și creativitate. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. 312 p.
7. Godet M. From anticipation to action. A handbook of strategic prospective. Paris: Publishing Dunod, 1994. 275 p.
8. Raport de activitate pentru anul 2016, APROBAT prin Hotărârea Consiliului de administrație al Agenției Naționale nr. 2 din. 22.03.2017 ANOFM – 33 p.
9. Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic. Iași: Polirom, 1999.
10. Strategia educației și formării profesionale din România pentru perioada 2016-2020 https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia_VET%2027%2004%202016.pdf.
11. Tarnovschi A., Racu J. Psihologia proceselor cognitive. (Ciclul I, licență) Note de curs. Chișinău, 2017. 217 p.
12. Townsend A. Dying careers and thriving careers: The jobs of tomorrow. SNN august 13, 2012 (vizualizat 03.09.2018) <https://edition.cnn.com/2012/08/13/opinion/careers-tomorrow-townsend/index.html>
13. Dex online <https://www.dex.md/definitie/proгноza> (vizualizat 12.02.2020)
14. Dex online <https://dexonline.ro/definitie/previziune> (vizualizat 09.02.2020).

**GLOBALIZAREA ȘI IDENTITATEA SOCIALĂ
ÎN CONTEXTUL CONTEMPORANEITĂȚII**
Rodica MAISTRU, doctor în filosofie, conf. univ., UST

Rezumat. În articol se analizează procesul de globalizare din perspectiva unor procese integraționiste, care se manifestă prin instituirea unei piețe unice, a circulației libere de mărfuri și capital. Pe lângă consecințele pozitive ale acestui fenomen, în lucrare se accentuează și efectele lui negative - caracterul lui contradictoriu are impact direct asupra omului și a identității lui sociale.

Cuvinte cheie: globalizare, capital, societate, cultură, civilizație, etnos, identitate.

Abstract. The following article analyzes the process of globalization from the perspective of the integrational processes which manifest through the institution of a global market, the free flow of goods and capital. Besides the positive consequences of this phenomenon, the paper also emphasizes its negative effects - its contradictory character impacts humans and their social identities.

Keywords: globalization, capital, society, culture, civilization, ethos, identity.

Instaurarea și evoluția țării noastre în perioada postsovietică în continuare, se află în situația alegerii unor scenarii alternative de dezvoltare – economia, politica, cultura s-au manifestat până în prezent destul de contradictoriu, ea încearcă să formeze societatea civilă și să constituie instituțiile ei statale. Aceste probleme sunt caracteristice, însă nu doar țării noastre, ci și pentru un șir de state est-europene, care în ultimele decenii au creat o anumită civilizație locală.

În același timp, această civilizație locală nu poate să nu țină cont de factorul globalizării, de formarea unor legături corelative cu caracter universal în cadrul lumii contemporane. Practica istorică a demonstrat că sub influența unor procese integraționiste, omenirea a evoluat de la manifestări local – civilizaționale spre unitate civilizațională – generând-o pe cea globală.

Globalizarea la ora actuală este una din cele mai semnificative caracteristici și una din cele mai importante tendințe de dezvoltare ascendentă, însoțită de procese interdependente în sfera fenomenelor social – economice, culturale, a modalităților de activitate vitale a indivizilor, care au caracter obiectiv, dinamic, în anumite condiții istorice, accelerat.

Anumite țări și popoare în realitate nu au posibilitatea alegerii – să devină sau nu parte componentă a proceselor integraționiste. Ele sunt sortite unor tendințe obiective de dezvoltare, pentru că inevitabil nu-și pot schimba locul de trai, de aceea nu pot evita integrarea în comunitatea mondială în prezent. Cel ce nu se înscrie în procesele actuale de globalizare (economice, politice, social-culturale) punând mai presus prioritățile lor naționale este condamnat la izolare și înapoiere. Într-o lume interdependentă pot apărea fenomene negative atât în raport cu un anumit stat, cât și în raport cu stabilitatea mondială (altercații interetnice, criminalitate organizată, terorism internațional).

Odată cu schimbările de modernizare în normele de bază de colaborare socială, globalizarea produce acele profunde transformări sociale în structurile instituționale ale

societății, care constituie esența etapei de cotitură în dezvoltarea socială. Aceste transformări însă, la rândul lor, au un impact divers asupra diferitor popoare. Pentru țările slab dezvoltate și pentru păturile sărace ale populației ele efectiv ascund în sine mai multe amenințări, decât soluții pozitive, în timp ce, pentru țările bogate, aceste procese sunt mult mai profitabile. Problema constă nu atât în globalizare – ca fenomen important a perioadei actuale de evoluție socială, ci în constituirea social – politică și economică a lumii, care la rândul său poate provoca dezbinarea ei și inegalitate. În acest aspect putem consta următoarele: **în primul rând**, destrămarea Uniunii Sovietice, dezvoltarea capitalismului și a economiei de piață într-un șir de state din Europa de Est – fapt ce a contribuit la creșterea rolului sferei economice în societate și impactului ei asupra spațiului sociocultural. Matricea socială a societății capitaliste capătă un indice destul de înalt de mobilitate și dinamică, fiind reflectarea acelor schimbări, care au loc în sfera economică. Modernizarea capitalistă s-a realizat în cadrul trecerii de la atitudinea rațional – valorică a lumii la cea rațional – orientată spre anumite scopuri.

În al doilea rând, trecerea unui număr de țări de la societatea post industrială la societatea informațională, în care cunoștințele și informația au devenit nu doar „agenții transformării societății postindustriale”, dar și a „resurselor ei strategice” și în sfârșit, **în al treilea rând**, procesele de globalizare, care au cuprins întreaga lume, au condus la apariția unor puternice corporații transnaționale („sistem nervos și sanguin al economiei globale”), în prezent – „actorii” principali nu doar a scenei economice ci și a celei politice. Anume acești agenți transnaționale (DNU, OIC, FMI) controlează în prezent nu numai anumite ramuri, ci întregi sectoare economice în diferite țări, fapt care negativ a influențat economice țărilor nu foarte mari și nu prea dezvoltate dispariția unor ramuri și sectoare economice în diferite țări, fapt care negativ a influențat economia țărilor nu foarte mari și nu prea dezvoltate dispariția unor ramuri și sectoare economice și ceea ce a provocat ruina temeiurilor autenticității naționale. Ideea care a vehiculat în UE, despre dezvoltarea „pe diferite viteze”, care poate genera diferențiere și mai accentuată în cadrul comunității și-a găsit parțial explicația în fenomenele menționate mai sus. Unii adepți ai globalizării exagerează, în opinia noastră, rolul factorului economic în relațiile dintre state, subapreciind caracterul contradictoriu al globalizării, care la rândul său poate provoca tensiuni, situații conflictuale reieșind atât din interese economice, cât și din cele politice, ideologico – valorice.

Procesul de globalizare, care a demarat cu stabilirea unui spațiu economic unic, capătă treptat forme universale, se socializează, extinzându-se asupra altor sfere sociale, condiționează în final schimbări a sistemului social - cultural. Legăturile corelative și interdependența dintre culturile locale și societăți în asemenea circumstanțe au impact direct asupra vieții indivizilor, a modalităților lor de activitate, a formării priorităților lor valorice, a autoidentificații lor.

Globalizarea ca proces obiectiv și complex s-a ciocnit cu culturile tradiționale, de modernizare a creat posibilitățile pentru apariția identităților culturale variate. Astfel, în

cadrul integrării și universalizării societăților, a ideilor și valorilor diferitor culturi, poate fi observate și un proces invers – care duce la diferențierea spațiului sociocultural.

În acest aspect, în articolul dat ne-am propus drept scop, analiza procesului de globalizare, nu doar din perspectiva unui sistem modernizat ca consecință a unor procese integraționiste, care se manifestă în instituirea unei piețe unice a circulației libere a mărfurilor și capitalului, dar ca un fenomen ne unilateral, contradictoriu, care poate avea impact asupra omului cu apartenență la un anumit etos, unei anumite culturi și civilizații.

Procesul de globalizare în contextul actual pune problema unor abordări cu caracter metodologic: este oportună nu doar o analiză profundă raportată la transformările complexe din lumea contemporană, dar și formele de manifestare a lor. Anume din această perspectivă este importantă analiza noțiunilor de „civilizație” și „cultură”. Abordarea corectă și adecvată a acestor noțiuni face ca ele să ocupe un loc important în sistemul de categorii orientate în analiza coerentă a proceselor globale și a consecințelor lor, a factorilor obiectivi și subiectivi, care au stat la baza acestora.

În ediția „Noii enciclopedii filosofice” citim: „Noțiunea de civilizație reflectă o capacitate și o puternică forță integratoare, o tendință de universalizare, care permite formarea unei grandioase comunități pe baza unei anumite paradigme socio-culturale.” [10] Atunci când într-o societate sau alta apar primele premize civilizaționale, nu le putem separa de dezvoltarea societății. Aceste procese se manifestă ca două părți uneia și aceleași medalii.

Cultura poate fi percepută nu doar ca o activitate creatoare a omului și valorificarea rezultatelor ei. Prin cultură subînțelegem totalitatea de obiceiuri, tradiții, credințe, valori, care formează baza spirituală a activității vitale a oamenilor, civilizația este o anumită treaptă în dezvoltarea societății, care se caracterizează printr-un anumit nivel al organizării statale, al urbanizării, tehnice, de asemenea și al societății civile. Cultura poate fi numită sufletul societății, civilizația – este membrana lui corporală.

În condițiile globalizării, când comunitatea mondială presupune asocierea mai multor formațiuni sociale (din state aparte,) noi avem de a face nu cu civilizații diferențiate ci cu diferite sisteme cultural-civilizaționale. Nu există culturi, pe care le putem identifica cu categoriile „bune” și „rele”. Ele sunt pur și simplu diferite.

Sistemele cultural-civilizaționale includ nu doar anumite țări și popoare, ci presupun regiuni mari, continente sau spre exemplu, confesiuni religioase (Europa, America Latină, Africa, Creștinism, Islamism, Budism). Diferențierile dintre ele nu împiedică tendințelor lor în realizarea propriilor scopuri și interese. De aceea în cadrul unei accentuate interdependențe, unele și aceleași realizări civilizaționale (norme, valori) penetrează diferite contexte culturale, care generează un fenomen, în care unificarea vieții sociale nu înlătură diferențele culturale. Astfel se creează o comunitate, în care lumea este condamnată în același timp, la coexistența, nu doar globală, dar și la constituirea locală în cadrul multor culturi deja existente.

Civilizația este baza unității și forța motrice a proceselor integraționiste a comunității mondiale. **Cultura** este baza individualismului și diferențierii în cadrul lumii globalizate.

Una dintre cele mai influente teorii, care a descris logica istorică a procesului de diferențiere a lumii și de formare, în același timp, a unui sistem integru social, îi aparține lui I. M. Wallerstein – un concept relativ nou cu referire la apariția sistemului mondial actual. O asemenea abordare, ne sugerează ideea, că în condițiile transformărilor globale cea mai vulnerabilă, parte a contextului social, rămâne a fi cultura.

Nu se poate de existat concomitent în cadrul mai multor culturi. Iată de ce, dezvoltarea culturală a oricărui popor, care imanent este legat de limba lui, de tradiții, religie, mentalitate s.a. presupune inevitabil autonomie culturală, prin urmare, tendința de menținere a autodeterminării și suveranității. În legătură cu aceste renumitul filosof polonez Tadeusz Kotarbiński remarcă: „Este suficient să fii cosmopolit, ca să devii străin în oricare punct al lumii”.[cit după 2]

Dinamismul transformărilor socioculturale generează apariția a noi forme și modalități de existența umană, noi posibilități de autodeterminare în cadrul unui spațiu variat al contemporaneității. Modernizarea tuturor sferelor de activitate vitală a oamenilor sunt însoțite de transformări profunde, calitative a sistemului sociocultural deja constituit de schimbări a orientărilor valorice luate în ierarhia lor, de apariția unor criterii de apreciere a satisfacției de propria viață, o nestăvilită tendință pentru tot ce e nou însoțită de detașarea de la abordările tradiționaliste, de lipsa unor „idealuri”, a unor perspective de viitor.

În acest sens, facem trimiteri la aceeași lucrare, citată mai sus: starea ambivalentă a civilizației actuale din punct de vedere a esenței termenilor, se concepe ca o scindare a ei în două „ramuri” – Vest și Est, fiecare cu „genotipul” său, cu logica sa de dezvoltare.[10] Corelația a două tipuri de societate – tradițională și tehnogenă poate fi realizată doar prin intermediul penetrării reciproce a realizărilor acestor două civilizații (tradiționalistă și tehnogenă).

Fiecare din aceste sisteme cultural – civilizaționale atât din Vest cât și din Est în condiții egale, au propria logică de dezvoltare. Prin urmare, crearea unei comunități pe baza unei anumite paradigme socioculturale este o concluzie pripită.

Dar de ce nu ne putem închipui o perspectivă, atunci când multitudinea de identități etno-naționale va fi depășită printr-o comunitate general-umană? Se vor lichida diferențele culturale, engleza va deveni limba de comunicare internațională, se vor consolida valorile, universale care vor fi acceptate de toate religiile lumii? Toate acestea, vor crea baza dialogului global.

Întrebările, care apar, sunt sugerate de schimbările din cadrul proceselor de globalizare, și nu pot fi tratate în mod unilateral. Chiar și comunitatea europeană, cel mai reușit proiect civilizațional, trece astăzi prin schimbări în sfera instituțională însoțite, de asemenea, de tendințe, când societatea, cât și indivizii pierd „modelele” și sistemele lor proprii de orientări socioculturale, când are loc transformarea „nucleului cultural”, ca

consecință a schimbărilor din lumea monopolară, care pretinde la hegemonia culturii orientate spre consumerism.

Dezvoltarea unor asemenea scenarii ne sugerează ideea, precum că, aspirațiile comunității mondiale la un dialog intercultural în limitele unei culturi transnaționale, din punct de vedere istoric, nu s-a îndreptățit. Mai mult ca atât, sunt practici care demonstrează că procesele de modernizare și transformare legate de constituirea lumii globale, devin sensibile nu doar pentru țările “restanțiere”, ci și pentru cele dezvoltate (de exemplu – Brexit-ul). Aceste schimbări reflectă și procesele, care au loc și la nivelul conducerii UE. Fiind un organism complicat din punct de vedere structural, devine dificil să înțelegi mecanismul de luare a unor decizii, astfel birocrăția actuală devine ineficientă, se conturează o anumită distanță între majoritate și elitele europene. Adesea percepția unora și acelorași decizii în diferite țări este diferită (pentru că, ce este oportun pentru Danemarca și Suedia, nu poate fi îndreptățit, de exemplu, pentru Ungaria sau Bulgaria).

Societatea occidentală antrenată în transformări mai bine de trei sute de ani, a propus țărilor cu un nivel nu prea avansat de dezvoltare să realizeze același salt în câteva zeci de ani, fapt care poate provoca anumite consecințe – de la deformații sociale, până la dezolvarea identității național-statale, limitarea suveranității.

Epoca statelor naționale încă nu s-a terminat, de aceea în condițiile actuale, când pe de o parte are loc unificarea vieții social-economice, pe de alta – limitarea suveranității național-statale, este oportun de a găsi acel „mijloc de aur”, care ar permite comunității mondiale identificarea unui anumit echilibru între global și local, între internațional și național, între dezvoltarea culturală și civilizațională a lumii în general. Din perspectiva problemei abordate, nu putem să nu remarcăm și faptul că tendințele suveraniste sunt catalizate de problema crizei migranților. Europa contemporană s-a dovedit a fi nepregătită pentru un așa nivel înalt de absorbție, când se transformă într-un grandios “cazan”, în care se dezvoltă totul – de la autonomie până la identitate culturală. Mulți cetățeni ai țărilor din în ce în ce mai mult încep să prefere sloganile partidelor, care până nu demult se considerau marginale (Adunarea Națională a Marinei Le Pen din Franța, Alternativa pentru Germania ș.a.). Din inerție se păstrează încă același discurs, dar deja putem prognoza anumite schimbări în sistemele politice ale țărilor europene, reorientarea pozițiilor liderilor lor.

Din perspectiva ideilor abordate în lucrare, chiar și o analiză schematică a situației actuale (nu ne-am referit la un conglomerat de problem, care țin de situația din unele țări ale Orientului Apropiat, când ne ciocnim de astfel de fenomene, cum ar fi “teritorii fără stat”, unde se creează condiții de favorabile pentru crearea grupurilor radicale și de asemenea de situația legată de consecințele pandemiei de coronavirus COVID – 19), ne permite să spunem că în lume au demarat niște procese, care denotă o criză economică adâncă și transformări de natură social-politică. Rămâne să sperăm că odată cu creșterea gradului de înțelegere și conștientizare a acestor pericole, va crește coeziunea “rațiunii universale”, iar în aspect teoretic, va avea loc reanimarea unor astfel de idei, care în opinia unor cercetători, se va realiza un anumit echilibru sau o convergență a lumii contemporane. Unii din ei, în

acest context fac trimiteri și încearcă să interpreteze ideea spațiului euroasiatic, care de loc nu este nouă, care vine încă de la Charles de Gaulle – axa Paris – Berlin – Moscova – Deli – Tokyo.

Din perspectiva evenimentelor actuale este important să ținem cont atât de momentele pozitive, cât și de cele negative ale globalizării. Încercările statelor în intenția lor aprigă de a păstra și a reproduce propriul spațiu cultural se ciocnește de rezistența a două direcții a dezvoltării socioculturale vectorial orientate diferit: culturală (tradițională) și a globalizmului informațional, care unifică modelele identitare, pe de o parte, iar pe de alta – destramă comunitatea națională sub impactul factorilor etnici, religioși, de limbă ș.a. Consecințele globalizării au evidențiat problema identității, care poate fi transformată ca rezultat al diferitor influențe. Trăim o perioadă, care se caracterizează prin excluzie teritorială, unde are loc mișcarea de la un mod de viață la altul, de la identitate la alta – asemenea caracteristică a existenței actuale, se numește “nomadism nou”.

Noțiunea de identitate indică la modalitatea de incluziune a individului în structura socială, prin intermediul corelării lui cu diferite grupuri, categorii, institute, roluri. Identitatea reprezintă o construcție socială, care se formează și se schimbă în dependență de contextul sociocultural și de manifestarea elementelor ei de bază. În epoca globalizării ea se deosebește prin mobilitate, flexibilitatea, multiplicitate, contextualitate devenind obiectul unor concurențe informaționale.

Cercetătorul american S. Ph. Huntington subliniază, că în proces „de la o situație la alta, semnificația multiplelor identități se schimbă – ele se pot completa una pe alta, ele pot intra în conflict”. În dependență de situația concret – istorică poate avea loc, actualizarea oricărui temei de identificare ori poate apărea îmbinarea dintre ele. De exemplu, în Europa civilizată, care în conceperea noțiunii de națiune neagă diferențele etnice dintre oameni, apar totuși îndoieli în apartenența lor la o singură mare națiune. Scoțienii din Marea Britanie, bascii sau valonii din Spania conștientizează faptul, că ei sunt nu pur și simplu cetățeni ai țărilor lor, ci se manifestă ca etnos-uri diferite în raport cu istoria, tradițiile și respectiv mentalitatea lor. Apare, astfel, o anumită discrepanță între senzația de apartenență etnică și identitate cetățenească.

Posibilitățile integraționiste a diferitor culturi sunt dificil de realizat, pentru că acest proces comportă inevitabil înțelegerea reciprocă dintre oameni, formați în circumstanțe culturale diferite, ceea ce ne permite să spunem, că unificarea unor culturi atât de diferite cum ar fi cea Occidentală și cea Estică nu este posibilă (lumea islamică, China, India ș.a.). Cât n-ar trăi hindusul în Vest, el în esență (după mentalitatea, percepții, senzații), după felul său de a fi, rămâne omul Orientului. Individul pentru care stihia sa este lumea occidentală nu este capabil să asimileze cele mai profunde straturi ale culturii orientale. De exemplu, influența informațională asupra țărilor arabe din partea SUA se ciocnește de o anumită ostilitate, pentru că este direcționată să domine într-un anumit segment – a tehnologiilor militare, în timp ce lumea arabă, este orientată în stabilirea unor relații de comunicare

eficientă și nu în transmitere informațională. Astfel, apar două modele virtuale, care nu coincid și care reflectă diferite priorități la nivel informațional.

Încadrarea omenirii în procese care anterior erau caracteristice pentru formele locale de organizare socială este o caracteristică importantă a tendințelor integraționiste, pe de altă parte, migranții percepend pericoul pierderii identității culturale, demonstrează dezacordul în raport cu schimbările culturale cu caracter global, iar identitatea etnică și religioasă devin semnificative în sistemul priorităților lor valorice. Aceasta este una din cele mai importante cauze, care încă odată confirmă faptul, că procesul actual de globalizare se manifestă ca un fenomen contradictoriu și neunilateral.

Conștientizarea apartenenței la un anumit etnos sau popor este o caracteristică constantă a conștiinței omului și ca consecință se formează așa numitele „insule etnice” în cadrul culturilor național – statale, care încearcă să le integreze. În acest context, poate avea loc doar o interacțiune a culturilor și nu o interpretare a lor, o tendință accentuată pentru integrare, vorbind în general despre cultura estică și cea occidentală. Cauzele care fac imposibil procesul de organizare a acestor culturi, integrarea și unificarea lor merită, în opinia noastră, o abordare mai profundă.

Cercetătorul F. Kessidi sublinia, că sentimentele etnice și tendințele orientate în păstrarea autenticității etnice sunt înrădăcinate în conștiința fiecărui om.[7] Mai mult ca atât, mentalitatea etnosurilor și cultura lor în mare măsură, este determinată de o asimetrie funcțională a creierului. Astfel, chiar și în situația unei unități a neamului uman, în care se manifestă aceleași tendințe către valorile general umane și culturale, există premise fundamentale orientate în păstrarea unor momente specifice caracteristice identității culturilor etnice.

În contextul celor relatate mai sus, același S. Ph. Huntington în lucrarea „Ciocnirea civilizațiilor și refacerea ordinii mondiale” subliniază, că nucleul oricărei civilizații (culturi) este religia, ea este înrădăcinată în conștiința oamenilor (popoarelor).[cit după 15] Acest lucru la motivat pe Huntington să creadă, că este posibil un război al civilizațiilor, având la bază premise religioase. Nu putem fi de acord cu această opinie, pentru că practica istoriei ne demonstrează, că conflictele locale poartă în temei caracter etnic (Țara Bascilor, Karabahul de Munte, Cecenia, Kurdistan), mai mult ca atât, tendințele cu caracter separatist se manifestă pe fundalul unor procese integraționiste (economice, politice, comunicaționale).

Refuzul de a se încadra în procesul de unificare în sfera culturii și a vieții spirituale, se poate transforma într-o reacție îndreptățită sau într-o frică în raport cu dominația modelelor occidentale de viață. Este evident, că lichidarea varietății socio – culturale nu poate fi considerată drept obiectiv al globalizării, pe de altă parte, nu putem să nu recunoaștem că este o consecință directă a ei. Problema constă în aceea, că elementele noilor culturi încep să se valorifice de oameni repede și într-un volum mare. Apariția noilor necesități de asemenea convingerea fermă a consumatorului în acceptarea acestora poate provoca un spectru larg de tendințe – de la negare la violență. Însușirea valorilor se poate realiza atunci,

când acestea se maturizează în cadrul propriilor experiențe, atunci când are loc conștientizarea necesității lor. În acest context, noile valori penetrează sistemul valoric social reușind să se adapteze și să treacă prin „sita timpului”. Realizarea scopurilor și sarcinilor de orientare strategică, sunt substituite de diferite activități de scurtă durată, care în final, poate duce la devalorizarea noțiunilor de încredere, fidelitate, devotament pentru anumite relații, principii vitale, norme morale. Prin urmare, multiple norme din așa numite țări civilizate, nu au căpătat caracter universal, chiar și pentru o apropiată perspectivă istorică.

Acest lucru este demonstrat de practica socială și din punct de vedere a interpretărilor filosofice a proceselor social-politice contemporane. Ideile lui Y. Fukuyama din „Sfârșitul istoriei și a ultimului om” și a lui S. Huntington din „Ciocnirea civilizațiilor și refacerea ordinii mondiale”, despre aceea că există doar un singur mod demn de viață – democrația liberală, de asemenea sunt în criză. În acest sens, sunt necesare nu doar identificarea unor puncte de contact dintre valorile și normele diferitor culturi, ci găsirea unor principii comune, care ar putea crea un spațiu adecvat pentru dialog.

Una din devierile societății contemporane, luate din perspectiva problemei abordate în lucrare, ține de procesul de **detraditionalizare**, care se manifestă în diverse aspecte ale vieții sociale și individului – de la identificarea etnică până la organizarea timpului liber, de la alegerea profesiei până la alegerea orientărilor sexuale ș.a. În acest context, evidențiem următoarele cauze, care au impact asupra relativizării tradițiilor:

- destrămarea comunităților stabile, care au rolul de translator al experiențelor generațiilor noi (familia);
- atenuarea continuității dintre generații, activitatea individului contemporane, devine mai complexă și în același timp mai specială;
- schimbările sociale, care în mare măsură, provoacă devalorizarea experiențelor a generațiilor precedente;
- deschiderea societăților contemporane influențelor din partea altor culturi;

Criza identității socio-culturale a omului este determinată de următoarele cauze au caracter social. **În primul rând** – schimbarea gradului de integrare a omului în comunitatea socială. Legătura strânsă dintre om și societate, când individul este parcă montat în acest sistem și care rezidă în tipul tradițional – social, este substituit de un model, care denotă distanțarea lui de societate. **În al doilea rând** – schimbarea modalității de legătură dintre om și societate. În condițiile actuale se generează o largă libertate a individului, când societatea nu doar pune anumite limite, acestui proces, ci contribuie optimizării lui, se transformă în sursa acestuia. **Și în sfârșit**, schimbarea caracterului identificării sociale, atunci când omul se identifică cu comunitatea în corespundere cu orientările sale valorice, cu pozițiile conceptuale și propria alegere, când ele prevalează asupra celor sociale, generale. În acest sens, este greu să-ți închipui omogenizarea culturilor.

În opinia noastră, procesul civilizațional se caracterizează prin evidențierea a două tendințe contradictorii, dar orientate într-o singură direcție: contactul sistemelor socio-culturale, pe de o parte și păstrarea lor etno-culturală, pe de alta.

Unitatea diversității și diversitatea în limitele unității – este o manifestare a dialecticii (unitatea contradicțiile în cadrul activității vitale și existențiale). Din această cauză, ideea despre formarea unei culturi unice, general – umane, a unui super etnos sau a unei „mega societăți” într-un viitor apropiat, fără să ținem cont de procesele social – economice și politice actuale, rămâne a fi o iluzie, o utopie, o prezentare a dezirabilului drept realitate.

Bibliografie

1. Ахиезер А.С. Проблема субъекта: человек – субъект. Вопросы философии. № 12. 2007.
2. Батырев Д.Н. Проблема национальной идентичности в глобализирующемся мире (социально-философский анализ): автореф. к.ф.н. Ростов-на-Дону, 2009.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999.
4. Гусейнов А.А. Идеи универсализма и самобытности. Наука и религия. Научные труды. Под ред. И.Т. Карсавина. М. : «Канон+», 2006.
5. Zaharna R.S. Amerikan public diplomacy in the Arab and Muslim worlds. //www.frif.org
6. Интернет ресурс: //http://www.aforism.ru/html/kosm/0001.htm
7. Кессиди Ф.Х. Глобализация и культурная идентичность. Вопросы философии, 2003. №1.
8. Макбрайд У. Глобализация и межкультурный диалог. Вопросы философии, №1. 2003.
9. Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире. Под ред. П.Бергера, С.Хантингтона: Пер. с англ. В.В.Сапова. М.: Аспект пресс, 2004.
10. Новая философская энциклопедия, М., 2001. Т.4, с.333.
11. Пахомов О.С. «Новые кочевники» японского общества. Этнографическое обозрение, 2007. № 2.
12. Румянцева Т.Г. Идентичность. История философии. М., 1989.
13. Труфанова Е.О. Человек в лабиринте идентичностей. Интернет ресурс: //http://identity.ucoz.ru/load
14. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. Пер. с англ. А.Башкирова. АСТ. М., 2004.
15. Чумаков А.Н. Методика глобализации. Культурно-цивилизационный контекст. М., 2006.

CONSIDERAȚII PRIVIND CONCEPTUL DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Lucrarea evidențiază acceptările termenului de tehnologie didactică în sens restrâns și larg. Diverse definiții sunt prezentate în viziunea diferiților cercetători preocupați de definirea conceptului de tehnologie didactică, alături de alte concepte precum tehnologia educației, tehnologia educațională, tehnologia pedagogică. Semnificația limitată a conceptului de tehnologie didactică vizează setul de mijloace audio-vizuale utilizate în practica educațională. Sensul larg al conceptului de tehnologie didactică se referă la aplicarea descoperirilor științifice în vederea rezolvării problemelor practice specifice procesului de predare-învățare-evaluare; subliniază acțiunea întreprinsă de profesor pentru a aplica principiile învățării într-o situație practică de formare; desemnează întregul ansamblu structural de metode, mijloacele de educație, strategiile de organizare a predării-învățării, implementate în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelație cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de instruire, evaluare modalități.

Cuvinte cheie: tehnologie, tehnologie didactică, tehnologie educațională, tehnologie pedagogică.

Summary. The paper highlights the acceptations of the term of didactic technology in a narrow and broad sense. Various definitions are presented in the vision of various researchers preoccupied with defining the concept of didactic technology, along with other concepts such as technology of education, educational technology, pedagogical technology. The restricted meaning of the didactic technology concept aims to the set of audio-visual means used in educational practice. The broad meaning of the didactic technology concept refers to the application of scientific discoveries in order to solve practical problems specific to teaching-learning-evaluation process; outlines the action taken by teacher to apply the learning principles in a practical training situation; designates the whole structural ensemble of methods, the means of education, the strategies of organizing the teaching-learning, implemented in the interaction between the educator and the educated, through a close correlation with pedagogical objectives, contents transmitted, the forms of training, evaluation modalities.

Keywords: technology, didactic technology, educational technology, pedagogical technology.

Termenul *tehnologie* pentru prima dată a fost introdus în anul 1772 de către profesorul Universității Göttingen I. Bekmann (Germania) în scopul de a desemna arta, de a însuși o meserie (meșteșugărit) care include formarea deprinderilor profesionale, modelarea empirică a reprezentărilor privitor la uneltele și operațiile de muncă. Prof. D. Patrașcu evidențiază cele mai frecvente sensuri ale *tehnologiei* în știința contemporană:

- ✓ *formă de mișcare a materiei* provocată de activitatea omului - adică procesele globale substanțial-energetice de interacțiune a societății umane cu natura, integrate în noțiunea generală denumită *sfera tehnică*;
- ✓ *proces tehnologic* - influența tehnică asupra unui anumit obiect ce suferă transformări cantitative și calitative în timp și spațiu; obiectul obținut în urma transformărilor tehnologice - forme ale substanței, energiei și informației, multitudinea proceselor tehnologice care poate fi considerată *matrice tehnologică*;

- ✓ *științe tehnologice* - categorii de științe tehnice care studiază problema transformării materialelor naturale în obiecte artificiale, raționale și necesare vieții omului; baza științelor tehnologice o reprezintă teoriile tehnologice care vizează parametrii și condițiile de transformare a substanței, energiei și informației;
- ✓ *metodologie tehnologică* - sistem de principii, norme, metode și procedee ale disciplinelor ingineresti destinate pentru producerea și reglarea proceselor tehnologice de confecționare și păstrare a obiectelor obținute;
- ✓ *totalitatea mijloacelor și metodelor* de recepționare și prelucrare a materiei prime, materialelor, semifabricatelor sau pieselor gata, realizate în diferite ramuri ale industriei, construcției etc.; disciplina științifică care elaborează și desăvârșește asemenea metode și mijloace;
- ✓ *aplicarea cunoștințelor științifice* în scopul rezolvării unei anumite sarcini practice;
- ✓ *tehnologia integrează aspectele activității transformatoare produse de om* și se consideră știința modului de influență asupra mediului [11, p.15-16].

I. Bontaș relevă faptul că relațiile pedagogiei cu tehnologia au determinat crearea și introducerea în actul educației, în procesul didactic, a unor mijloace tehnice și a unor tehnici didactice moderne, contribuindu-se la dezvoltarea a ceea ce s-a denumit *tehnologia didactică*. Este de amintit pe această linie crearea și folosirea pentru realizarea actului instructiv-educativ a unor mijloace tehnice moderne, cum sunt: modelele și simulatoarele didactice, mijloacele didactice audiovizuale, mașinile electronice de instruire și evaluare etc. care, implementate cu competență, aduc o contribuție valoroasă la creșterea calității și eficienței educației și învățământului [1, p. 30].

L. Stan evidențiază faptul că termenul *tehnologie* este întrebuințat cu trei sensuri. Într-un prim sens, tehnologia numește totalitatea proceselor de producție, inclusiv operațiile și regulile aferente. În a doua accepție, tehnologia desemnează teoria sau știința unei tehnici sau a unui ansamblu de tehnici caracteristice unei ramuri a acțiunii productive sau neproductive. Al treilea înțeles al termenului vizează știința metodelor și mijloacelor antrenate în procesele implicate în realizarea unui produs. Tehnologia este concepută ca o parte a culturii, calitate în care acțiunea educativă poate și trebuie să o folosească în propriul beneficiu. Dacă tehnologia a fost creată, în primul rând, pentru a imprima o eficiență superioară acțiunii umane *productive* (creatoare de bunuri materiale), efectele acestui demers s-au extins, în al doilea rând, și asupra activităților *neproductive* (sociale, culturale, educative etc.). De exemplu, precum remarcă E. Surdu, „utilizarea tehnologiei, devenită tehnologie didactică, în învățământ a constituit o cale de creștere a eficienței activității educaționale și, totodată, un indicator de maturitate a științei educației [apud 13, p.150].

I. Nicola susține că procesul de învățământ este un sistem complex, rezultat al interdependenței dintre predare și învățare, cu o finalitate bine conturată - aceea de transpunere în practică a idealului educațional, dezvoltarea integral-vocațională a personalității. Din această cauză procesul de învățământ se supune legii generale de

apreciere a oricărei activități umane - aceea de a obține rezultate cât mai bune cu mijloacele cele mai adecvate și potrivite scopurilor și obiectivelor anticipate. Creșterea productivității este un deziderat ce se extinde și asupra școlii, iar în cadrul ei asupra procesului de învățământ. Calea principală prin care se realizează acest lucru este perfecționarea tehnologiei, respectiv a formelor și mijloacelor prin care se ajunge la rezultatul scontat.

În sens larg, conceptul de *tehnologie didactică* se referă la aplicarea descoperirilor științifice în vederea rezolvării unor probleme practice. Detaliind se poate spune că *tehnologia didactică* desemnează demersul întreprins de profesor în vederea aplicării „principiilor învățării într-o situație practică de instruire”, precum susțin R.J. Davitz și S. Ball. Rezultă de aici că *tehnologia didactică* nu se reduce la folosirea mijloacelor tehnice pentru transmiterea informației, ea incluzând într-un tot unitar toate componentele procesului de învățământ, înlăturând anumite granițe artificiale dintre ele, insistând asupra interdependenței dintre conținut și toate celelalte aspecte, cum ar fi organizarea, relațiile profesor-elevi, metodele, procedeele folosite etc. Aplicarea de către profesor în activitatea de predare a principiilor moderne pe care le sugerează psihologia contemporană constituie un aspect al tehnologiei didactice în aceeași măsură cu folosirea mașinilor de învățat, a computerului și a altor mijloace tehnice. Din această cauză renovarea ei este dependentă de activitatea nemijlocită a profesorului. Orice modificare s-ar introduce, fie chiar cel mai perfecționat mijloc tehnic, eficiența depinde nu numai de modificarea în sine, ci și de modul în care a fost valorificată de profesor prin direcționarea ei, în conformitate cu obiectivele urmărite [10, p.369].

V. Okon afirmă că există două accepțiuni date conceptului de *tehnologie didactică*. Prima se referă la ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă, o parte din media, este vorba de mijloacele de instruire: aparatele de proiecție, filmele, radioul, calculatorul ș.a. A doua o definește ca ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi în vederea atingerii obiectivelor [apud 9, p. 325].

Tehnologia didactică desemnează sistemul de metode de predare-învățare, tehnicile moderne de lucru, formele de organizare a activităților didactice, tipurile de relații dintre profesor și elevi, structurate în raport cu obiectivele instructiv-educative. Tehnologia didactică realizează apropierea necesară între conținut, metodă, forme de organizare [9, p.325]. C. Cucuș scoate în evidență cele două accepțiuni ale termenului de *tehnologie didactică*:

- a) ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puțin utilizat);
- b) ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile

transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate).

Tehnologia didactică se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învățământ și prin racordarea componentelor la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii și științelor, mutațiile manageriale, rezultatele și soluțiile inedite ale cercetării științelor educației etc.).

Tehnologia didactică vizează nu numai resursele activate, unele aspecte ale mass-mediei, aparatura tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conținuturi, strategii didactice, aspecte de relaționare, procedee evaluative sau autoevaluative. Este obligația profesorului de a realiza racordarea mijloacelor materiale și a procedurilor acționale la situația de învățare, fiind cunoscut faptul că nu inovațiile și perfecționările în sine aduc o creștere a randamentului învățării, ci modul de corelare și de valorificare ale acestor componente poate conduce la eficientizarea proceselor didactice [4, p.337-338].

Tehnologia didactică implică o abordare practică atunci când se face opțiunea concretă asupra combinării eficiente între metode, mijloacele didactice și formele de organizare (frontală/colectivă, pe grupuri / micro-grupuri, individuală, mixtă) a activității [2, p.34].

G. Văideanu analizează conceptul de tehnologie din perspectivă sistematică, integrativă, care vizează ansamblul metodelor, al mijloacelor și al modurilor de organizare a învățării, din care educatorul selecționează elementele necesare proiectării, desfășurării și evaluării unei activități sau unui sistem de activități didactice sau extradidactice, în funcție de obiectivele pedagogice, de natura conținuturilor și de situațiile de învățare [15].

Tehnologia didactică contribuie la conturarea unei strategii educaționale, prin care profesorul îi ajută pe elevi să asimileze cunoștințe, să-și formeze priceperi, deprinderi, aptitudini, să manifeste sentimente și emoții, să-și formeze competențe. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității didactice complementare, pe baza cărora profesorul își proiectează activitatea de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a predării-învățării-evaluării [5, p.122].

Se necesită a preciza ideea că numai prin combinarea elementelor sistemului tehnologiei didactice (a mijloacelor, metodelor, modurilor etc.) axate pe relații de complementaritate putem asigura eficiența activității didactice [7, p.13].

Întâlnim în literatura de specialitate și conceptul de *tehnologie a instruirii*.

Prin *tehnologie* se înțelege un mod științific de proiectare, realizare și evaluare a unui sistem, iar prin *instruire* - o activitate cu două componente: *predarea* (activitatea cadrului didactic) și *învățarea* (activitatea elevului) [9].

Conceptul de *tehnologie a instruirii*, precum arată I.K. Davies, a fost vehiculat în mai multe accepțiuni, cele mai frecvent întâlnite fiind următoarele:

- a) Într-o primă accepțiune, *tehnologia instruirii* reprezenta ansamblul mijloacelor tehnice de instruire (care s-a dezvoltat mai ales datorită introducerii aplicațiilor fizicii și tehnologiei în procesul instructiv-educativ).

Această accepțiune este caracteristică anilor '60, când se susținea existența unei legături strânse între tehnologia mașinilor și strategiile de predare și învățare, supraevaluându-se funcțiile și posibilitățile mijloacelor audio-vizuale. Astfel, se considera că eficiența predării este asigurată de utilizarea celui mai modern aparat de proiecție sau de valorificarea unui laborator audiovizual. Este adevărat că transmiterea, amplificarea, distribuirea și reproducerea materialului de învățat cu ajutorul mijloacelor tehnice a avut un impact cu totul deosebit asupra eficienței procesului instructiv-educativ. Însă, legătura dintre dispozitivele tehnice (denumite elemente de hardware, într-o terminologie mai recentă) și activitatea didactică, nu se constituie de la sine. Să amintim doar că toate mijloacele audio-vizuale utilizate în instruire au fost create pentru cu totul alte scopuri decât cel al predării și învățării.

- b) Într-o altă accepțiune, *tehnologia instruirii* se referea la programele instructionale propriu-zise, în special la acele programe denumite în termeni tehnici software și care sunt destinate mașinilor. La baza elaborării acestor programe, stă corelarea achizițiilor științelor despre comportament cu procesul învățării și cu motivația, aparatura fiind considerată un element cu importanță secundară, cu rol doar în prezentare.

Această accepțiune echivalează tehnologia instruirii cu producerea și utilizarea de software didactic, valorificabil sub asistența unor mijloace tehnice. Ea a apărut și s-a dezvoltat la interferența a trei mari domenii științifice: științele despre comportamentul uman, matematica și fizica, împreună cu aplicațiile sale tehnologice [apud 8, p.123].

În realitate, cele două accepțiuni asupra tehnologiei instruirii trebuie corelate. Conceptul își relevă deplin semnificația numai prin abordarea tuturor componentelor implicate în procesul de instruire, prin cunoașterea și respectarea interdependențelor dintre componentele curriculumului școlar: obiective-conținuturi-forme de organizare-strategii de predare și învățare-strategii de evaluare. În această abordare modernă, *tehnologia instruirii* semnifică un mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de învățare și predare, în concordanță cu obiectivele pedagogice asumate. Cu alte cuvinte, *tehnologia instruirii* își propune, în principal, următoarele:

- ✓ să deplaseze accentul mai mult spre învățare și spre rezultatele învățării decât spre predare;
- ✓ să asigure un mediu propice pentru învățare;
- ✓ să structureze, să segmenteze și să organizeze conținuturile instruirii, în așa fel, încât acestea să poată fi integrate în structurile cognitive ale elevilor;
- ✓ să proiecteze strategii optime, adecvate de predare, învățare și evaluare;
- ✓ să integreze mijloacele de instruire în procesul predării și învățării.

Tehnologia instruirii reprezintă un concept integrativ și dinamic, alcătuit din două subdiviziuni mai mari: metodologia activității didactice, mai bine dezvoltată și cu o istorie mai îndelungată și mijloacele de învățământ, o diviziune foarte dinamică și cu influențe semnificative asupra tuturor componentelor procesului instructiv-educativ [8,p.123].

V. Mandici consideră că tehnologiile aplicate în instruire trebuie să corespundă următorilor parametri:

- ✓ organizarea procesului instruirii prin luarea în considerare a gradului de pregătire a elevilor pentru a studia materia nouă de studiu;
- ✓ particularitățile individuale;
- ✓ tempoul de muncă;
- ✓ interesul și motivațiile pentru învățare;
- ✓ includerea metodelor, formelor individuale de învățare și aplicare a studiului programat;
- ✓ perfecționarea metodelor clasice de instruire aplicând problematizarea, practicarea activităților de cercetare, explicarea analitică etc.;
- ✓ organizarea procesului învățării prin alternarea activității frontale cu cea de grup și individuală;
- ✓ perfecționarea bazei tehnico-materiale a procesului de învățământ;
- ✓ aplicarea mijloacelor audiovizuale și a altor mijloace electronice;
- ✓ realizarea sarcinilor majore ale instituției educaționale prin prisma funcțiilor pedagogice și organizatorice [apud 11, p.30].

Un alt concept întâlnit în literatura de specialitate în contextul abordării tehnologiei didactice este cel de *tehnologie educațională*.

Tehnologia educației poate primi trei accepțiuni, semnalate de M. Ștefan:

1. Ansamblu de mijloace materiale, pe care tehnologia modernă le furnizează activității de educație, cuprinzând așa-numitele mijloace audio-vizuale folosite în procesul de învățământ din instituțiile școlare și din învățământul la distanță.

Această accepțiune a termenului este foarte uzitată. Pe prim plan este astăzi televiziunea școlară cu circuit închis, învățarea asistată de ordinator, laboratoarele psihologice școlare, laboratoarele de lingvistică ș.a. Se includ, uneori, în acest concept și inovațiile în proiectarea și utilizarea mobilierului școlar. Este un înțeles instrumental, de hardware, al conceptului.

2. Concepție pedagogică asupra condiționării comportamentului uman, care este explicat prin organizarea condițiilor de întărire. Acest termen a fost folosit de B.F. Skinner, creatorul acestei concepții. Instruirea programată ar fi, în concepția lui, principalul mijloc al tehnologiei instruirii.

3. Abordare sistemică a proceselor de educație, care se referă la o proiectare riguroasă, cu stabilirea obiectivelor operaționale, a strategiilor de predare-învățare și a unei evaluări permanente și formative, conferindu-se activității educative ceva din precizia și eficiența tehnicii [14, p. 340].

I. Istrate și V. Vasiliu menționează că *tehnologia educațională* poate fi definită în două moduri: în sens mai familiar, ea reprezintă așa-zisele media, născute din revoluția mijloacelor de comunicare și care pot fi folosite în scopuri didactice, luate câte una sau în combinații, pe lângă profesor, manual și tablă. Aceste media includ radioul, filmele, retroproiectoarele, instruirea programată, computere și alte elemente de hardware și software.

A doua și cea mai recentă definiție a tehnologiei educaționale trece dincolo de orice mașină, media sau dispozitive. O atenție prea mare acordată mijloacelor tehnice ar duce la limitarea aplicațiilor. În acest sens nou, precum remarcă C.N. Block, *tehnologia educațională* înseamnă un mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de predare-învățare, în termenii unor obiective specifice, bazate pe cercetarea privind învățarea și comunicarea umană și folosind o combinație de media umane și nonumane pentru a realiza o instruire eficientă [apud 9, p. 326].

I. Bontaș definește *tehnologia educațională* drept un sistem de teorii, metode, tehnici, mijloace, forme de organizare și desfășurarea cu eficiență a procesului educațional [1].

Dicționarul de psihologie propune termenul de *tehnologie a educației* - concept care, în sens larg, se referă la aplicarea metodică de principii științifice la soluționarea problemelor pe care le pune educația; desemnează în mod special analiza, dezvoltarea, aplicarea și evaluarea tehnicilor și a resurselor materiale în scopul îmbunătățirii învățării umane; are două surse originale: tehnicile audiovizuale (fotografie, cinematograf, radio, înregistrare sonoră, televiziune, video, video-disc etc.) și învățământul programat [6, p.773].

V. Panico prezintă *tehnologia educațională* drept bază sau component structural necesar al măiestriei pedagogice, etaloanele/standardele de activitate servind ca bază a activității, a creșterii creative a pedagogului [apud 7, p.7].

N. Bucun evidențiază *factorii* care servesc drept bază pentru *elaborarea tehnologiilor educaționale*: legitățile generale de dezvoltare a lumii, legitățile trecerii biosferei în noosferă, legitățile generale ale cunoașterii, modalitățile biologică, social-tehnologică și natural-cosmică, adică omul ca ființă bio-psiho-socio-naturo-cosmică, perioadele de vârstă sub aspect antropologic, interacțiunea dezvoltării fizice (morfologie, biochimie), psihice (conștient, inconștient), socializarea [apud 7, p.6].

Alături de termenii anterior prezentați se atestă și existența conceptului de *tehnologie pedagogică*. *Tehnologia pedagogică* reprezintă ansamblul prevederilor pedagogice, ce determină combinarea metodelor, procedeele și modalităților de instruire și este instrumentarul metodologic de realizare a procesului de învățământ; este reciproc coordonată de măiestria pedagogică. Posedarea cu perfecție a tehnologiilor pedagogice este măiestrie, iar măiestria pedagogică este nivelul superior de posesie a tehnologiei pedagogice, deși ea nu se limitează doar la componentul operațional.

În prezent *tehnologia pedagogică* este înțeleasă ca un sistem de activități ale pedagogului care interacționează consecutiv, îndreptate spre rezolvarea problemelor

pedagogice sau ca o implementare în practică a procesului pedagogic proiectat din timp [12, pp.90-91].

S. Cristea susține că, analiza conceptului de *tehnologie pedagogică* din perspectiva *teoriei educației* evidențiază capacitatea acestuia de aplicare metodică a principiilor științifice la rezolvarea problemelor specifice domeniului pedagogiei. Astfel, *tehnologia pedagogică* poate fi definită ca știință pedagogică aplicată în diferite contexte, conform unor obiective de maximă generalitate care vizează, în mod special, realizarea și perfecționarea proiectelor de acțiune educațională. În această accepție poate fi avansată formula de *proiect de tehnologie educativă/didactică*, care vizează activitatea educativă/didactică în ansamblul său (proiectarea obiectivelor – conținuturilor – metodelor – modalităților de evaluare), abordabilă și perfectibilă la nivel de sistem și de proces.

Analiza conceptului de *tehnologie pedagogică* din perspectiva *teoriei instruirii* evidențiază capacitatea operațională a acestuia realizabilă la nivelul metodologiei didactice. În contextul problematicii specifice procesului de învățământ pot fi delimitate patru acțiuni distincte, dar complementare care asigură dimensiunea aplicativă a conceptului de *tehnologie a educației/instruirii*: organizarea resurselor pedagogice existente; planificarea și aplicarea curriculumului; pregătirea și folosirea materialului pedagogic; aplicarea cunoștințelor în activitatea de învățare [3, pp. 363-364].

Autorii Vl. Guțu și E. Grîu observă că analiza evoluției conceptului de *tehnologie* în științele educației evidențiază faptul că *tehnologia* se pretează astăzi la o abordare sistemică (a instruirii, educației, învățământului), caracterizate prin claritatea obiectivelor propuse, folosirea unor metode, procedee optime, care ar contribui la proiectarea predării-învățării-evaluării adecvate anumitor stiluri, niveluri și scopuri ale educației [7, p.9].

Considerată ca sistem în opinia cercetătorilor N.Bucun. S.Musteată, Vl.Guțu, Gh.Rudic, *tehnologia* poate avea trei ipostaze:

- ✓ *tehnologii educaționale* (sau pedagogice) în sens larg care cuprind obiectivele transdisciplinare, metodele și procedeele de formare a proceselor de percepere, memorare și gândire; sistemul de evaluare. În această ordine de idei, tehnologia educațională este privită din punctul de vedere al abordării teoretice;
- ✓ *tehnologii didactice* care cuprind obiectivele pe arii curriculare, forme, metode și procedee de formare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, testelor de evaluare a dezvoltării elevilor. Tehnologiile didactice apar în acest caz ca prim nivel de concretizare a modelului teoretic sau al tehnologiilor educaționale în sens larg;
- ✓ *tehnologiile metodice* (tehnologii de instruire) angajează: obiectivele generale ale disciplinei, obiectivele specifice pe clase, obiectivele operaționale; forme, mijloace, metode și procedee concretizate sau specifice pentru disciplina dată; materiale și teste de cunoștințe la disciplina concretă. Tehnologiile metodice apar ca ultim nivel de concretizare a tehnologiilor didactice.

Astfel, *tehnologia* este prezentată de următoarea schemă: tehnologii educaționale - tehnologii didactice - tehnologii metodice [7, pp.9-10].

În concluzie, evidențiem faptul că în literatura de specialitate se operează cu diverși termeni precum: tehnologie didactică, tehnologia instruirii, tehnologie educațională, tehnologie pedagogică.

Termenul de *tehnologie didactică* are mai multe accepțiuni, desemnate în sens extins sau restrâns. În sens restrâns, foarte rar utilizat actualmente, *tehnologia didactică* se referă la ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în procesul instructiv-educativ. Sensul larg al conceptului, *tehnologia didactică* vizează aplicarea descoperirilor științifice în vederea rezolvării unor probleme practice; demersul întreprins de cadrul didactic pentru aplicarea principiilor învățării într-o situație practică de instruire; ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

Bibliografie

1. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: Editura BIC AAL, 2007. 410 p.
2. Cerghit I. et all. Didactica. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 175 p.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Ch.-București: Litera Internațional, 2000. 398 p.
4. Cucuș, C. Metodologia și tehnologia instruirii. În: Pedagogie. Ed. A III-a. Iași: Polirom, 2014. p. 337-353. ISBN 978-973-46-4041-6.
5. Dandara O. ș.a. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p.
6. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 886 p.
7. Guțu Vl., Grîu E. Evoluția conceptului de tehnologie educațională: esență și conținut. În: Tehnologii educaționale. Ghid metodologic. Chișinău: Cartier, 1998. p.3-15.
8. Ionescu M., Chiș V. Metodologia activității didactice între rutină și creativitate. În: Didactica modernă. Coord. M. Ionescu, I. Radu. Ed. a 2-a. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, pp. 123-161. ISBN 973-35-1084-X.
9. Istrate I., Vasiliu V.-E. Metodologia instruirii. În: Manual de pedagogie. Ed. a II-a. Coord. I. Jinga, E. Istrate. București: ALL, 2008. p. 323-362.
10. Nicola I. Tehnologia procesului de învățământ. În: Tratat de pedagogie școlară. Ed. a II-a. București: Aramis, 2000. p.369-410. ISBN 973-8066-68-9.
11. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 704 p.
12. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2013. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
13. Stan L. Pedagogia preșcolară și școlară mică. Iași: Polirom, 2014. 291 p.
14. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis, 2006. p.340-341.
15. Văideanu G. Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 149 p.

**METODE INTERACTIVE DE EDUCAȚIE MUZEALĂ
PRIN ȘI PENTRU PATRIMONIUL CULTURAL**

Dorina ONICA, dr., cercet. șt. coord.

Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală

Rezumat. În prezent, conștientizarea comunității internaționale că patrimoniul cultural este una dintre cele mai bogate resurse spirituale, sociale, economice pentru oameni. Luarea în considerare a acestei idei este foarte importantă pentru a educa, în special pentru tineri să înțeleagă valoarea tezaurului lor cultural. În acest context, muzeul, instituția care păstrează obiecte, arhive legate de cultura tradițională, are instrumentele educaționale necesare pentru a face această lucrare. Pe baza experienței Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală, se încearcă schimbul de bune practici în astfel de activități și oferirea unor sugestii despre modul în care educatorii muzeografi ar putea folosi metode interactive prin intermediul și pentru patrimoniul cultural, în direcția îmbunătățirii procesului educațional. și pentru a atrage oamenii în apropierea patrimoniului.

Cuvinte cheie: metode interactive, pedagogie muzeală, patrimoniu cultural, creativitate, dialog educațional.

Summary. Nowadays the international community awareness that the cultural heritage is one of the richest spiritual, social, economic resources for people. Taking in account this idea is very important to educate, especially young people to understand the value of their cultural treasure. In this context the museum, the institution that keep objects, archives related to traditional culture, have necessary educational tools to do this work. Based on the experience of the National Museum of Ethnography and Natural History, it is trying to sharing good practices in such activities and to give some suggestions how the museograph educators could use interactive methods *through* and *for* cultural heritage, in the direction to improve educational process and to attract people nearby heritage.

Keywords: interactive methods, museum pedagogy, cultural heritage, creativity, educational dialog.

Educația *prin* și *pentru* patrimoniu constituie o prerogativă a domeniului cultural și educațional, pe măsură ce nevoile culturale, preferințele și interesele comunității se diversifică și contribuie la legitimarea vieții sociale a fiecărui individ. Astfel, cunoașterea bogăției patrimoniului, schimbul de experiențe și dialogul pentru a descoperi și promova moștenirea culturală ca semn al identității, devine o coordonată a politicilor, programelor, inițiativelor propuse și implimentate de diferiți actori sociali, operatori culturali și economici ș.a. Prin urmare, în ultimele decenii patrimoniul nu mai este un subiect de analiză doar pentru experții din domeniu, el a devenit punct de interes și pentru o mare diversitate de specialiști, cu un diferit trecut profesional, care ar putea să se implice și contribui cu multiple soluții și măsuri la documentarea, cercetarea, salvagardarea, protejarea, promovarea patrimoniului cultural. De asemenea, patrimoniul este înțeles a fi o sursă reală de bunăstare, un instrument viabil de a asigura starea de bine, un domeniu ce contribuie la economia țării, un trecut moștenit ce oferă posibilități unui viitor prosper, devine un anturaj cultural în care se regăsesc toți membrii comunității. În așa mod, comunitatea conștientizează că „patrimoniul cultural este un bun complex, încadrat într-un mediu multidimensional,

multivaloric și multiatributiv, generând beneficii individuale și colective pentru beneficiarii curenți, potențiali și viitori, și chiar non-beneficiari” [8, p. 59]. Prin urmare „educația patrimoniului cultural sporește capacitatea oamenilor să devină nu doar cetățeni mulțumiți în stare să trăiască într-o societate, dar de asemenea să fie cetățeni responsabili cu privire la protecția patrimoniului cultural” [5, p. 15].

Oferind credit unei asemenea asumții considerăm că, o astfel de valorizare a importanței patrimoniului îi poate fi deprinsă anume tinerei generații, cea care este direct implicată în acțiuni curente sau de viitor cu privire la patrimoniu, prin colaborarea a două domenii, cultural și educativ și instituțiile lor reprezentative, pe de o parte muzeul, pe de altă parte școala. Astfel, muzeul, cel care deține și gestionează o valoroasă parte din patrimoniul unei țări, devine partener, laborator de lucru și de creație pentru școală, contribuind astfel la creșterea performanței, dinamizarea și diversificarea metodelor didactice de predare, asigură suporturi didactice calitative elevilor, dar și adulților, dacă vorbim de educație pe tot parcursul vieții, îndeamnă la implicare și colaborare, la instruire și educație interactivă. Educația centrată pe patrimoniu este o investiție pentru viitor, este un instrument prin care oamenii descoperă și conștientizează valoarea unui bun comun. De altfel, „educația muzeală concepută ca parte a unui program educativ general pune baza unor comportamente și atitudini deschise, profitabile și consistente pe seama unei generații” [10, p. 107]. Patrimoniul ce-l moștenim este geneza bunăstării noastre, este fundamentul pe care construim, plasăm realizările materiale și trăirile spirituale colective, contribuind la creșterea valorii lui utilitare și identitare. Căci conform noilor realități și politici culturale, un patrimoniu sustenabil este un patrimoniu care ajută, prin efectul de boomerang, la bunăstarea comunității, răspunde necesităților acelei colectivități.

Sensul argumentelor sus menționate, determină ca formatul acestui articol să fie un exercițiu de precizare a rolului și formelor educaționale prin care muzeul asigură, dar și poate susține pe viitor o educație interactivă pentru și prin patrimoniu, în așa fel ca manifestările culturii să poată fi transmise și receptate de un public cât mai larg. De asemenea, exemplele de bune practici care vin să valideze aceste deziderate educative sunt activitățile inițiate și realizate de Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală, demonstrând astfel și sarcina educativă asumată de către instituție. Pe de altă parte necesitatea unui astfel de material reiese și din aplicabilitatea soluțiilor propuse pentru a promova patrimoniul prin educație, de a împărtăși experiențe și exemple de bune practici în domeniu, de a oferi mecanisme alternative de organizare a lecțiilor și oportunități de învățare, de a consolida relația muzeu-școală ș.a. Astfel, utilizând ca material informativ activitățile instituției muzeale și ca surse, studiile, programele din domeniul patrimoniului, coroborând analiza calitativă, sinteza, intenționăm să sensibilizăm dar și să reamintim cât este de importantă o educație prin cultură, armonizată, diversă ca exprimare didactică și utilă pentru pregătirea unor generații responsabile pentru patrimoniul ce-l moștenesc și transmit mai departe.

Unul din instrumentele cheie privind asigurarea, stimularea, susținerea educației pentru patrimoniu este *Programul Educațional UNESCO pentru Patrimoniul Mondial*, care are drept obiective dezvoltarea unor abordări educaționale eficiente și materiale, lucrând în sinergie cu educatorii și experții în conservarea patrimoniului pentru a introduce Educația pentru Patrimoniu Mondial în curriculum școlilor. În cadrul programului se promovează acțiuni de voluntariat, schimbul de bune practici și discuții între tineri din țări, care au diferite experiențe în ceea ce privește protejarea patrimoniului.

În același context și *Convenția UNESCO privind Protecția Patrimoniului Mondial Cultural și Natural* în art. 27 (1) prevede ca statele semnatare trebuie să depună eforturi prin toate mijloacele adecvate, în special prin programe educaționale și de informare pentru a consolida aprecierea și respectul pentru patrimoniul cultural și natural de către popoarele lor [4, p. 13]. De asemenea și *Convenția pentru Salvagardarea Patrimoniului Cultural Imaterial* stipulează că „fiecare stat semnatar își va asuma răspunderea ca prin mijloace adecvate să asigure recunoașterea, respectul și punerea în valoare a patrimoniului cultural imaterial prin programe educative, de sensibilizare și de difuzare a informațiilor în rândul publicului, mai ales al tinerilor; programe educative și de formare specifice în interiorul comunităților și grupurilor interesate ș.a” [3, p. 10].

Un exemplu recent și elocvent de realizare a materialelor didactice cu caracter interactiv, în scopul cunoașterii și promovării patrimoniului este broșura *Hai să Descoperim Patrimoniul UNESCO din România* coordonată de Adriana Scripcariu, tipărită deja în 4 ediții completate și revizuite, ce este destinată elevilor și liceenilor. În paginile broșurei, coordonatoarea proiectului afirmă că aceasta are drept scop „să fie un imbold spre căutare și preocupare pentru patrimoniul României”, „acest mic îndrumar să aducă dor de călătorii adevărate, prețuire pentru înaintași și conștiința bogăției spirituale pe care România o aduce în caleidoscopul cultural al Europei” [13, coperta 2]. Prezentarea materialelor urmează un algoritm cu caracter didactic și ludic, prin care informează tânărul cititor din România și Republica Moldova, despre cele mai relevante trăsături ale elementelor de patrimoniu, utilizând datele istorice, fotografia, harta, schițe, fragmente din creații folclorice ș.a., combinat cu sarcini de imaginație.

În ultimii ani au fost organizate mai multe seminare, mese rotunde și conferințe, proiecte instituționale de către Institutul Patrimoniului Cultural, Facultatea de Istorie și Geografie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, cu scopul de a retrospectiva, impulsi și a susține inițiativele de cercetare și valorificare a patrimoniului național și universal în cercetare și educație. În aceeași măsură tot mai mult se remarcă asociații neguvernamentale, cointeresate de cercetarea, publicarea și distribuirea informațiilor despre patrimoniul arheologic și etnografic (a se vedea A. O. Institutul de Cercetări Bioarheologice și Etnoculturale), sau asociații care au activitate practică ce implică salvarea prin reconstituire a pieselor de mare valoare (a se vedea Șezătoare Basarabia)

Principiile de activitate, sarcinile și obiectivele Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală se pliază și sunt în acord cu stipulările prevăzute în actele, convențiile, programele UNESCO și ICOM, proiectele instituționale și direcțiile actuale în cercetare și pedagogie muzeală, iar experiența instituției în desfășurarea unor diverse acțiuni de educație muzeală pentru și prin patrimoniu, îi permite să fie un model de referință. De asemenea, muzeul deține un bogat fond de obiecte teaurizate, ce însumează înalte valori patrimoniale și potențial educativ, oferind astfel multiple metode distractive dar și utile de cunoaștere a patrimoniului. Prin urmare, muzeul întregește dimensiunile funcționale precum cultural prin activitate, informațional prin baze de date, teaurizaurizare prin fonduri patrimoniale, instruire prin pedagogie muzeală.

Astăzi muzeul, precum a fost odinioară familia și satul asigură transmiterea unor informații și date, dezvoltă deprinderi și competențe care să ajute individul să se cunoască ca identitate, să se formeze ca personalitate și să acționeze conform principiilor de etică, echitate, respect, asumare. Pentru a înțelege mai bine sarcinile multidimensionale pe care muzeul le realizează, se pot deduce prin asociere cu ceea ce spunea Mihai Pop cu privire la rolul educațional al culturii populare „Cunoștințele despre lume și societate, despre raporturile dintre om și natură, credințele, imaginile reprezentărilor mitologice, miturile, legendele, cunoștințele despre raporturile dintre oameni, dintre eu și tu, noi, alții și ceilalți, tehnicile de lucru, modurile de comportare, se deprindeau, se însușeau treptat de fiecare generație de la generația anterioară. Educația se făcea înăuntrul și dinăuntrul familiei, al neamului, al grupelor de vârstă, al vecinătăților, al comunității sătești. Ea nu se făcea în școală. Datele informaționale necesare formării personalității nu se comunicau din afară spre a fi învățate, ci se acumulau treptat după necesitatea de a face față fiecărei trepte a ierarhiei sociale, fiecărei situații noi” [11, p. 139]. În acest cadru contextual, muzeul deține instrumentele, materialul și tehnicile necesare pentru a asigura transmiterea acestor cunoștințe, întradevăr într-o formă mai pasivă, dar foarte necesare pentru o lume ce se îndepărtează de tradiție, de rădăcinile spirituale, de vatra strămoșească, de identitate.

Oamenii vin la muzeu din dorința să descopere, să cunoască, să învețe, să-și reamintească și reconstituie amintiri și experiențe, iar acest parcurs retrospectiv este asigurat de expoziția permanentă și cele tematice, de ghidaje interactive. Muzeograful român Gherghina Boda afirmă în acest sens că, expoziția muzeală „în spațiul său specific, aduce în atenția vizitatorilor obiectele muzealizate și aranjate conform unor scenarii care urmăresc introducerea vizitatorului într-o lume utopică plină de semne și semnificații” [1, p. 393], acestea oferă o experiență inedită, crează stări de introspecție și reflecție. De asemenea, lecțiile realizate în spațiul expozițional îmbunătățesc metodologia predării, expoziția este un material didactic sistematizat, atent conceput și furnizat publicului cu scopul de a crea pe de o parte un cadru lejer, iar pe de altă parte combină teoria cu aplicabilitatea, dezvoltă competențe civice și culturale. Elevul, studentul, prin vizualizarea pieselor expuse, analiza și diseminarea informației incluse în textele și etichetajul expozițional, urmărirea atentă a

traseului conceptual al expoziției, își pune întrebări, găsește răspunsuri, descoperă. El observă că patrimoniul etnografic expus este un dialog între generații, este un rezultat cultural al comunității la diferite etape istorice, învață cât este de importantă creația umană, adoptă un devotament pentru tradiție și recunoașterea rolului ei în reglarea câmpului moral, valoric și social, își asumă responsabilități de a asigura perenitatea elementelor de cultură și civilizație populară, ca surse de identitate, bunăstare și echilibru.

Calitatea învățării crește odată cu participarea tinerilor, dar și a vârstnicilor la ghidaje deschise, care să implice discuții mutuale între vizitator și ghid, exprimarea opiniei și a comentariilor cu referire la anumite piese sau scene expoziționale, împărtășirea de informații acumulate de ambele părți în anturaje similare, să se aducă completări și sugestii la prezentarea anumitor fapte de cultură sau reconstituirea unor scenarii din istoria naturală, să se pună întrebări și acorde răspunsuri, împărtășirea punctelor de interes, optarea pentru o cunoaștere vizuală, olfactivă, auditivă și tactilă a pieselor și proceselor (foto 4) ș. a. Drept soluție pentru a revigora un tur în muzeu, pentru a atrage atenția, provoca curiozitatea, dezvolta simțul de observație și de explorare poate fi distribuirea unor sarcini, întrebări la începutul turului, răspunsul cărora, vizitatorul îl va afla pe parcursul vizitei expoziției. La sfârșit răspunsurile vor fi prezentate, spre a fi evaluate în cadrul unui concurs. Prin așa metode se asigură și democratizarea relațiilor dintre muzeu și public, căci „muzeul există doar prin publicul său, acesta trebuind să-și dinamizeze activitățile, să-și varieze programele culturale având ca reper feedback-ul vizitatorilor. Scopul unei democratizări culturale veritabile a muzeului nu este acela de a-l „comercializa”, ci păstrând standardele sale la un nivel normal, respectând atât publicul, cât și tradiția, patrimoniul și valoarea instituției în sine” [12, p. 23]. Aici e pertinent să exemplificăm organizarea concursului „Ce mi-a plăcut azi la muzeu”, la care participă elevii din școlile de artă și centrele de creație. Aceștia desenează piese muzeale, secvențe expoziționale ce i-au impresionat vizitând muzeul, activitate ce stimulează spiritul de observație, memoria vizuală, libertatea în creație și cunoașterea patrimoniului muzeal.

O altă metodă interactivă ar fi organizarea laboratoarelor de caracterizare a pieselor muzeale de către specialiștii și experții în patrimoniu, la care să fie implicați studenții, masteranzii. Pentru că obiectele muzeale „trebuie să aibă și un rol educativ, o putere de sugestie să stârnească interesul pentru posibilitatea completării cunoștințelor” [2, p. 683]. Astfel tinerii vor cunoaște ce înseamnă muncă de muzeu, vor învăța cum se evaluează un obiect de patrimoniu, vor deprinde competențe de analiză, de operare cu o anumită terminologie, care este algoritmul de caracterizare, care este istoria etnografică a piesei și povestea ce stă în spatele ei ș.a. Prin urmare, tânărul va înțelege mai bine ce este patrimoniu, cum este documentat și pașaportizat, care sunt metodele de conservare a lui, și cât este de important să-l păstrăm. În așa mod publicul v-a conștientiza ceea ce este important să fie protejat și transmis, v-a cunoaște propria geneză și realitate culturală. Această activitate câștigă în importanță datorită faptului că „obiectele muzeale „vorbesc”, fascinează prin

ideile pe care le generează, prin semnificații și simbolistică. Pentru a le înțelege trebuie să ți le apropii, să le „citești” și tu, ceea ce presupune un efect intelectual, lectură, experiență de vizitator, gust cultivat și exersat. Pentru a însuși asemenea abilități se cere să insiști în direcția educației muzeale proprii, cu alte cuvinte să perseverezi în imaginarea „lumii obiectelor” (de altădată sau de acum) în relația ei cu locuri, timpuri și oameni de mult trecuți în istorie sau contemporani nouă” [10, p. 104].

Realizarea cursurilor universitare și a lecțiilor tematice în incinta pavilionului expozițional, implicarea studenților în cercetări de teren și la colectarea bunurilor culturale, participarea la organizarea expozițiilor muzeului sunt de asemenea, metode didactice cu un grad înalt de interactivitate, care asigură și receptarea mai ușor a informațiilor și subiectelor necesare studiului, pregătește tinerii să devină buni specialiști în domeniu. Spre exemplu, Muzeul Național este unul din cei mai avizați în pregătirea specialiștilor, astfel în ultimele decenii studenți de la specialitățile socio-umane a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” au beneficiat de asemenea servicii și facilități. Aceste activități își revendică utilitatea deoarece „rolul principal al educatorilor, indiferent de domeniul cunoașterii umane, este de a le arăta elevilor diverse modalități de a fi, de a vedea, de a privi și de a cunoaște despre „obiecte” și concepte observabile și cunoscibile. Educația are potențialul de a determina indivizii să se trezească, să se simtă împuterniciți, să-și dezvolte [...] capacitatea de a se adapta la schimbări” [9, p. 9].

Tot mai mult se acordă prioritate metodelor educative, care implică colaborarea între generații. Un exemplu de bună practică, la care au luat parte și cercetătorii Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală, îl are Muzeul Legendelor din Ljungby (Suedia) și Asociația Povestitorilor din Kronoberg, prin care se promovează tradiția povestirii orale, ca mecanism de asigurare a coeziunii sociale. Organizarea unui program „Seară cu povești” în muzee, ar oferi o platformă viabilă de implicare a persoanelor în vârstă, de la sate cu precădere, în transmiterea experiențelor de viață, folclorului, istoriei localității și a copiilor, tinerilor. În asemenea contexte se respectă principiile și mecanismele unei educații pentru tot parcursul vieții, asigură și mențin rolul activ în societate al vârstnicilor, încurajează dialogul și socializarea. Însă înainte de toate, „Oamenii locului trebuie să fie pregătiți că sunt unicii care decid ce este important să fie transmis copiilor lor. În acest scenariu, educația patrimoniului cultural poate furniza informația necesară, ca ei să fie capabili să-și citească propria realitate și să aibă o judecată temeinică despre ce trebuie păstrat. În așa fel oamenii pot să citească prezentul și conștiincios să-și scrie viitorul” [9, p. 4].

Atelierele de creație, organizate în diferite muzee, asigură achiziția de cunoștințe și competențe cu referire la patrimoniul tangibil și intangibil, contribuie la fortificarea unui dialog intercultural, încurajează schimbul de experiență și bune practici. Prin intermediul atelierelor se reconstruiesc niște contexte culturale, în care elevii, studenții se încadrează prin participare, pentru a înțelege mai bine ideea, rolul, funcția unui anumit element de

patrimoniu. Acestea sunt modalități de petrecere a timpului liber cu familia dar și de asimilare a unor deprinderi, deoarece majoritatea atelierelor sunt coordonate de meșteri populari, specialiști în pedagogie muzeală. Drept exemplu, cu impact au devenit atelierile de confecționare a măștișoarelor tradiționale, încondeierea ouălor, de prelucrare artistică a ceramicii și lemnului (foto 1,2,3), de confecționare a măștilor populare, Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală contribuind, astfel la promovarea artei tradiționale, transmiterea credințelor, cunoștințelor și tehnicilor legate de meșteșuguri, în așa fel ca societatea să conștientizeze valoarea capitalului cultural, să promoveze moștenirea culturală în limitele rigorii tradiției și specificului local. Copiii experimentează, crează, folosesc diverse metode pentru a cunoaște și înțelege patrimoniul și cultura populară prin educația etnografică, deoarece muzeele sunt locuri ale educației, în care sunt folosite metodele ludice de instruire și învățare. De asemenea, „scopul unei educații muzeale este înainte de toate, formarea unei identități și memorii locale prin permiterea vizitatorilor să se împărtășească cu patrimoniul intangibil. Învățarea despre patrimoniul intangibil consolidează amintirea și protecția lui, dar el asistă și la contracararea intoleranței, degradării și dispariției” [6, p. 284].

Utile și interesante ar fi atelierile de restaurare a pieselor muzeale în format *open-access*, la care tinerii, maturii să vadă cum se conservează, restaurează piesele muzeale cu scopul de a le asigura valoarea și autenticitatea. Participarea directă și contribuția asigură o învățare experimentată, conform teoriei lui David Kolb [7]. Exemplificăm aici atelierile de confecționare a lampacilor, învățarea tehnicilor de prelucrare a lemnului și a pietrei la construcția casei, organizate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării la muzeu, prin proiectul Twinning în Moldova, cu ocazia Zilelor Europene ale Patrimoniului, ce a avut drept scop recuperarea memoriei unor tradiții populare privind tehnicile de construcție, atragerea interesului tinerilor spre specializări de restaurare în domeniul arhitecturii ș. a.

Tot mai mult credit se acordă utilizării mijloacelor digitale în educația muzeală, dezvoltarea unor kitt-uri electronice, gândirea și dezvoltarea unor instrumente digitale pentru a atrage micii exploratori ai patrimoniului. Așa fel de instrumente asigură diseminarea pe larg al cunoștințelor și proiectelor de cercetare, de promovare a patrimoniului, determină ca finalitate practică implicarea tinerilor în inițiative de protejare, evaluare a patrimoniului și de valorificare a industriilor creative. Pe de altă parte cunoașterea patrimoniului câștigă în diversitate aplicativă atunci când este realizată prin metode de utilizare a artelor vizuale, grafică vizuală, etc., pentru că stimulează creativitatea, inventivitatea, originalitatea, progresul. Atractive pentru copii devin expozițiile tematice care includ imagini realizate în tehnologia Stereo Vision 3D, construcții grafice, ce pot fi vizualizate cu ochelari 3D.

În linii generale, muzeul este și asigură un mediu de învățare deschis și inspirat, iar specialiștii acestuia în pedagogie muzeală știu să stabilească obiective și subiecte tematice în raport cu grupurile țintă și interesul lor. De fapt, toate metodele didactice, materialele

utilizate, lecțiile desfășurate în interiorul muzeului sunt orientate direct sau indirect spre prerogativa ca, grupul participant la actul educațional să obțină următoarele competențe: cunoașterea patrimoniului muzeal; acumularea cunoștințelor cu privire la practici culturale și rituale; experimentarea utilității unor obiecte de industrie casnică și tehnică populară, care au devenit piese muzeale; dezvoltarea abilității de a stabili diferența dintre autenticitate de kitch; conștientizarea valorii patrimoniului cultural și să gândească metode, adopte atitudini de-al promova în formele cât mai fidele tradiției.

Elementele de patrimoniu cultural sunt o importantă resursă educațională, ce poate fi valorificată atât în cadrul orelor de clasă, dar cu precădere în spațiul expozițional al muzeelor, atelierelor de creație, lecții tematice, târguri ale meșterilor populari, deoarece muzeul asigură un mediu liber la exprimare culturală, creativitate, îndrăzneală în idei, inventivitate în soluții ce le pot furniza elevii, studenții atât pentru îmbunătățirea lecțiilor de curs, cât și pentru activitatea și sarcinile muzeului.

Experiența acumulată de Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală prin intermediul metodelor clasice și interactive de educație muzeală prin și pentru patrimoniu cultural a demonstrat faptul că, publicul acordă tot mai multă preferință participării în activitățile organizate de instituție, deoarece câștigă timp calitativ, trăiesc experiențe inedite și sentimente de patriotism, validează participarea lui la viața culturală a comunității, crește interesul față de moștenirea culturală, simt sentimentul mulțumirii de sine ca contributor și beneficiar al patrimoniului țării.

Bibliografie

1. Boda G. Expoziția ca forum, loc de educație și dispozitiv de comunicare. În: Istorie, cultură și cercetare, (coord. Dumitru Cătălin Rogojanu, Gherghina Boda), vol. I. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016. p. 387-393.
2. Călin G. Programe pentru atragerea publicului tânăr la muzeu. În: Acta Terrae Fogarasiensis, vol. IV. Făgăraș: Editura Negru Vodă, 2017. p. 681-685.
3. Convenția pentru Salvagardarea Patrimoniului Cultural Imaterial, 2003. Text de bază, ediția din 2016. Paris: Franța, 2016.
4. Convenția privind Protecția Patrimoniului Mondial Cultural și Natural. Paris, 16 noiembrie, 1972.
5. Gesche-Koning N. Research for CULT Committee - Education in Cultural Heritage. European Union, 2018. 50 p.
6. Kinga A. Gajda. Active Methods of Museum-Based Education. Teaching About Intangible Cultural Heritage. În: Intangible Heritage of the City. Musealisation, Preservation, Education. Krakow: Council of the Historical Museum of the City of Krakow, 2016. p. 281-289.
7. Kolb A. D. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984. 256 p.

8. Mourato S., Mazzanti M. Economic Valuation of Cultural Heritage: Evidence and Prospects. În: Research Report. Los Angeles: The Getty Conservation Institute, 2002. p. 51-73.
9. Nunes Penna K. Cultural heritage as an educational base for the traditional pillars of sustainable development, 2018. 11 p. https://www.researchgate.net/publication/330881714_Cultural_heritage_as_an_educational_base_for_the_traditional_pillars_of_sustainable_development
10. Opreș I. Prin educație muzeală spre mai bine. În: Ghid de bune practici în protejarea și promovarea patrimoniului cultural rural (coord. Aurelia Duțu). București: Institutul Național al Patrimoniului, p. 104-114.
11. Pop M. Rolul educațional al limbajului culturii populare. În: Educație și limbaj. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972. p. 139-144.
12. Rogojanu D. C. Muzeul și democratizarea culturii. O perspectivă de ansamblu. În: Revista de Etnologie și Culturologie, vol. XXIII. Chișinău, 2018. p.20-24.
13. Scripcariu A. Patrimoniul UNESCO din România 2018. Ediție omagială la Centenarul Marii Uniri. Piscu: Școala Agatonia, 2018. 47 p.



Foto 1. Atelier de încondeiere a ouălor, 2016
(Arhiva digitală a MNEIN)



Foto 2. Atelier de confecționare a mărțișoarelor tradiționale, 2020
(Arhiva digitală a MNEIN)



Foto 3. Atelier de confecționare a fluierașelor, 2019
(Arhiva digitală a MNEIN)



Foto 4. Lecție tematică interactivă „Povestea firului de lână”, 2018
(Arhiva digitală a MNEIN)

**METODOLOGIA DEZVOLTĂRII ȘI EVALUĂRII CALITĂȚILOR FIZICE
A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE
PRIN INTERMEDIUL TESTELOR MOTRICE**

Panfil SAVA, conferențiar universitar

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău

Silvia ȚENU, profesoară de educație fizică, grad didactic întâi

Liceul Privat „DA VINCI”, mun. Chișinău

Aliona ROTARU, profesoară de educație fizică, grad didactic întâi

Gimnaziul „V. Gangal”, Horodiște, r-l Dondușeni

Adnotare. Prezentul articol vizează câteva aspecte referitoare la calitățile motrice ale elevilor din ciclul primar. Se fac referințe la diversitatea calităților motrice și rolul acestora în învățarea/perfecționarea tehnicii sportive a diverselor acțiuni motrice. Alt aspect ține de complexul testelor motrice utilizat în practica educației fizice școlare în Republica Moldova atât pentru exersarea, cât și pentru evaluarea gradului de pregătire fizică generală a elevilor claselor 1-4. Articolul mai conține și cartea tehnologică de implementare a testelor motrice, în care este reglementat modul executării a fiecărui test, totodată, fiind stabilite cerințe și reguli unice pentru toată populația școlară.

Cuvinte cheie: elevi, calități motrice, teste motrice, exerciții fizice, dezvoltare fizică generală, exersare, evaluare, cerințe și reguli.

Abstract. This article covers some aspects of the motor qualities of primary school students. References are made to the diversity of motor qualities and their role in learning/ improving the sport technique of the various motor actions. Another aspect is related to the complex of motor tests used in the practice of the school physical education in the Republic of Moldova both for practice and also for evaluation the degree of the general physical training of students in grades 1-4. The article also includes the technological charter for the implementation of the motor tests, which regulates the execution of each test, at the same time, establishing unique requirements and rules for the entire school population.

Key words: Students, motor qualities, motor tests, physical exercises, general physical development, practice, test, requirements, rules.

Calitățile motrice, conform opiniilor unor specialiști români trebuie înțelese ca „...însușiri ale organismului, concretizate în capacitatea de efectuare a acțiunilor de mișcare cu anumiți indici de forță, viteză, îndemânare și rezistență” sau ca „Aptitudine a individului de a executa mișcări cu indici de viteză, forță, rezistență, mobilitate” [1, p.107].

Prin urmare, generalizând definițiile menționate putem concluziona că calitățile motrice sunt însușirile omului/elevului exprimate în indici specifici motricității, care asigură efectuarea atât a mișcărilor obișnuite/cotidiene, cât și a exercițiilor fizice.

Deosebim calități motrice de bază (5 calități: viteza, forța, rezistența, îndemânarea, suplețea) și calități motrice speciale, ultimele, fiind specifice anumitor activități motrice/sportive (de exemplu: alergare la distanțe scurte sau lungi, sărituri în lungime de pe loc sau sărituri în lungime sau în înălțime cu elan, aruncarea mingii în ținta orizontală,

executarea diverselor elemente și combinații acrobatice etc.). Analiza exemplurilor vizate, în contextul solicitării calităților motrice, indică că exersarea acestora solicită antrenarea nu doar a unei singuri calități motrice ci a mai multor. Spre exemplu: alergare la distanța 30 m soliiată manifestarea forței explozive, vitezei și îndemnării. Așadar, într-o frază-siteză succintă, putem afirma că calitățile motrice speciale sunt înbinări din două sau mai multe calități motrice de bază care asigură efectuarea acțiunii motrice.

Menționăm faptul, că calitățile motrice au un rol prioritar în învățarea și perfecționarea tehnicii sportive a diverselor procedee, acțiuni și combinații motrice, incluse în curriculumul de educație fizică pentru ciclul primar de învățământ [2]. În plus, remarcăm încă ceva foarte important: ***gradul dezvoltării calităților motrice atât a celor de bază, cât și a celor speciale caracterizează exhaustiv succesul sau eșecul elevului demonstrat în cadrul evaluării competențelor psihomotrice.*** Deaceia, antrenarea calităților motrice trebuie să devină prioritatea diverselor tipuri de lecții cu caracter practic de educație fizică.

Observațiile noastre pedagogice, realizate în timpul asistărilor la orele de educație fizică, precum și convorbirile tematice cu învățătorii claselor primare care predau disciplina de studii *Educație fizică* demonstrează următoarele:

- cunoașterea superficială a tehnologiei utilizării direcționate a mijloacelor (exercițiilor fizice pregătitoare și speciale) în scopul dezvoltării calităților motrice;
- cunoașterea insuficientă a metodologiei aplicării în practică a testelor motrice cu referire la evaluarea gradului dezvoltării calităților motrice, dar și pentru dezvoltarea acestora.

Reeșind din reperele expuse, în ajutorul cadrului didactic, vom prezenta fișa “*Carta tehnologică a testelor motrice*” care, practic, reflectă metodologia evaluării calităților motrice dar, partial, și metodologia dezvoltării (în cazul utilizării testelor) calităților motrice. Menționăm, că experiența profesională a autorilor prezentului material în vederea folosirii testelor motrice în cadrul lecției de educație fizică pentru dezvoltarea calităților motrice confirmă faptul că acestea sunt:

- simple ca acțiuni motrice (din punct de vedere a structurii biomecanice a mișcărilor), oferind elevului posibilități maxime de manifestare a forței musculare, vitezei mișcărilor etc pentru a demonstra performanțe maxime;
- exerciții fizice variate, fapt ce exclud monotonia motricității elevului;
- utile pentru dezvoltarea complexă a calităților motrice;
- exersate de către elevi, în cadrul lecțiilor practice, cu mult interes și plăcere.

Testele motrice, fiind unificate pentru toți elevii din instituțiile de învățământ din republică, urmăresc scopul evaluării pregătirii fizice generale (componentă a cărei sunt și calitățile motrice) a elevilor. Anume de gradul pregătirii fizice a elevilor depend multe aspecte ale învățării motrice: formarea/perfecționarea priceperilor, deprinderilor și capacităților motrice; însușirea operativă și temeinică a tehnicii sportive a acțiunilor motrice

etc [4, p.5]. Este important ca pedagogul să explice elevilor cerințele și regulile respective, precum și să demonstreze corect (tehnic) fiecare test. Iar în scopul ameliorării performanțelor elevilor este recomandat ca testele motrice să fie exersate de către elevi nu numai în cadrul lecțiilor practice de educație fizică ci și la domiciliu, în formă de activitate motrice independentă (ca sarcină progămată pentru acasă la obiectul de studii *Educație fizică*).

Cerințele și regulile executării testelor motrice au fost discutate cu participarea specialiștilor, reprezentanților municipiilor și raioanelor din republică, ulterior fiind publicate într-o sursă bibliografică de specialitate [2, p.35-51]. În tabelul ce urmează reflectăm conținutul testelor motrice pentru elevii ciclului primar de învățământ.

FIȘA TEHNOLOGICĂ A TESTELOR MOTRICE

Denumirea succintă și menirea testului	Tehnica executării testului	Reguli	Obiecții
<p>1. Alergare de suveică 3 x 10 m.</p> <p><i>Calitățile motrice evaluate: viteza și coordonarea mișcărilor.</i></p>	<p>Pe sol se marchează două linii paralele la o distanță de 10 m una de la alta. La prima linie, linia de start, se pun 2 obiecte mici.</p> <p>Executantul stînd în poziția „Startul înalt” la prima linie, la semnalul profeso-rului, ia un obiect și deplasîndu-se (alergînd cu maximă viteză) îl pune pe linia a doua.</p> <p>Întorcîndu-se după al doilea obiect îl ia , parcurge cursa a treia și finalizînd îl pune pe linie lîngă primul obiect.</p>	<p>1. Elevul nu va depăși linia de start.</p> <p>2. Categorie se inter-zice aruncarea obiec-tului pe linia a doua.</p> <p>3. Cronometrul se deschide concomitent cu semnalul profeso-rului și se închide cînd executantul finalizînd a treia cursă, pune al doilea obiect pe linie lîngă primul.</p>	<p>• Performanța se măsoară în timp (sec.).</p> <p>• Obiectele deplasate pot fi:</p> <p>- <i>mingi de „Oina” sau de tenis de cîmp;</i></p> <p>- <i>cubușoare mic</i></p> <p>- <i>popice plastice.</i></p>
<p>2. Săritura în lungime de pe loc.</p> <p><i>Calitatea motrice evaluată: detenta.</i></p>	<p>Din poziția stînd, picioarele puțin depărtate după linie.</p> <p>Elevul se ridică pe vîrfurile picioarelor, concomitent ducînd brațele sus, ulterior revine în poziția ”startul înnotă-torului” și împingîndu-se puternic cu ambele picioare execută sări-tura, aterizînd corect.</p>	<p>1.Executantului i se oferă 2 încercări.</p> <p>2.În cazul depășirii liniei performanța demonstrată nu e vala-bilă, încercarea fiind consumată.</p> <p>Rezultatul se măsoară de la linie pînă la primul semn (mai aproape de linia de bătaie), lăsat după aterizare de orice segment al corpului</p>	<p>• Performanța demon-strată se măsoară cu ruleta, înregistrîndu-se (în cm) cel mai bun rezultat din cele 2 încercări;</p> <p>• Cele 2 încercări pot fi acordate concuren-tului consecutiv.</p>

		(picioare, mâni, bazin, spate etc.).	
<p>3. Din culcat dorsal, ridicarea trunchiului, timp de 30 sec.</p> <p><i>Calitățile motrice evaluate: forța, viteza, rezistența.</i></p>	<p>Din poziția culcat dorsal mâinile la umeri, încrucișate și fixate la piept, picioarele împreună semindoite și fixate de glezne de un elev, ridicarea trunchiului, timp de 30 sec.</p>	<p>1. Elevul începe și finalizează testul la semnalele profesorului.</p> <p>2. Executantul finalizează ridicarea trunchiului atingând cu antebrațele (fixate la piept) femurul picioarelor.</p> <p>3. Revenind în poziția culcat dorsal, elevul va atinge cu omoplații salteaua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Performanța se înregistrează în nr. de repetări; • Testul se realizează de elevi în perechi pe salteaua de gimnastică; • Concomitent pot concura mai multe sau toate perechile de elevi, numărul de repetări fiind înregistrat de elevul care ține picioarele fixate ale partenerului.
<p>4.1 Băieți. Din atârnat culcat orizontal la bara fixă (apucat de sus), tracțiuni în brațe.</p> <p><i>Calitatea motrice evaluată: forța brațelor.</i></p>	<p>Din poziția atârnat culcat orizontal la bara fixă (apucat de sus), picioarele împreună, corpul drept, tracțiuni în brațe.</p>	<p>1. Tracțiunea în brațe este valabilă dacă bărbia executantului a depășit bara.</p> <p>2. Nu se admite:</p> <p>a) în timpul tracțiunilor - pauză mai mare de 3 sec;</p> <p>b) îndoirea corpului.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Performanța se înregistrează în nr. de repetări; • În cazul necesității, executantul va fi ajutat de un alt elev sau de profesor pentru luarea poziției inițiale.
<p>4.2 Fete. Din sprigin culcat la banca de gimnastică, flotări.</p> <p><i>Calitatea motrice evaluată: forța brațelor.</i></p>	<p>Din poziția sprigin culcat, mâinile pe muchia băncii de gimnastică (h = 20 cm.), aranjate la distanța lățimii umerilor, picioarele împreună, corpul întins (drept) – flotări consecutive de brațe.</p>	<p>1. În timpul flotărilor nu se admite extensia corpului în regiunea bazinului.</p> <p>2. Mâinile (coatele) în timpul flotărilor trebuie să fie paralel cu corpul.</p> <p>3. Executarea este validă dacă executantul:</p> <p>a) la îndoirea mâinilor a atins ușor cu pieptul muchia băncii de gimnastică;</p> <p>b) la dezdoire mâinile nu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Performanța se înregistrează în nr. de repetări; • Testul poate fi organizat individual sau în grup, în ultimul caz asigurându-se administrarea obiectivă a rezultatelor; • Banca de gimnastică trebuie fixată bine, astfel evitând diverse mișcări ale acesteia.

		sunt îndoite la coate. 4. În timpul executării nu se admit pauze mai mari decât 3 sec.	
5. Din stînd pe banca de gimnastică, aplecarea înainte. <i>Calitatea motrice evaluată: suplețea.</i>	Din poziția stînd, picioarele împreună, pe banca de gimnastică (h = 20 cm.), lent, aplecare înainte, mîinile aranjate ”săgeată” luncă pe rigla gradate, fixată la banca de gimnastică.	1. Nu se admite, în timpul aplecării, îndoirea picioarelor. 2. Aplicarea înainte se efectuează lent, exlu-zînd inerția mișcării. 3. Aplicarea finali-zează în poziție statică timp de 3 sec.	<ul style="list-style-type: none"> • Performanța se înregistrează în cm.; • Rigla este gradată în modul următor: <ul style="list-style-type: none"> - de la cifra 0 în sus cu semnul minus; - de la cifra 0 în jos cu semnul plus. • Rigla se fixează astfel ca cifra 0 să corespundă cu linia suprafeței băncii; • Banca de gimnastică trebuie fixată bine, astfel evitînd diverse mișcări ale acestea.

Concluzie: testele motrice pentru elevii claselor primare reprezintă un complex de exerciții fizice simple, din punct de vedere a structurii biomecanice a mișcărilor, prin intermediul căror evaluăm gradul dezvoltării calităților motrice, totodată fiind recomandate și în scopul dezvoltării acestora.

Bibliografie

1. Buruc M. Teoria și metodică educației fizice în școală. Compendiu. Arad, România: editura Servo-Sat, 2000. 193 p. ISBN 973-9442-14-5.
2. Educație fizică. În: Curriculum național : Învățământul primar / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova ; grupul de lucru: Mariana Marin [et al.] ; coord.: Angela Cutasevici [et al.] ; experți-coord.: Ludmila Ursu [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2018. p.130-149. (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). ISBN 978-9975-3258-0-6.
3. Grimalschi T., Sava P., Boian I. ș.a. Evaluarea pregătirii fizice generale și motrice a elevilor din clasele a III-a – a XII-a. În: „Teoria și Arta educației fizice în școală”. Revistă științifico-metodică. Chișinău, 2010. nr.3, p. 35 – 51.
4. Sava P. Aspectul evaluativ al pregătirii fizice a elevilor. În: „Teoria și Arta educației fizice în școală”. Revistă științifico-metodică. Chișinău, 2009. nr.3, p. 5 – 8.

JOCUL POPULAR – VALOARE SPIRITUALĂ A NEAMULUI

Maria STAMATI, lector universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. În articol se cercetează literatura de specialitate care scoate în evidență valoarea educativă a jocului popular în formarea personalității copilului din țară și de peste hotare. Se scot în evidență condițiile în care jocurile populare pot deveni mijloc de bază în formarea morală a personalității copilului.

Cuvinte cheie: educația morală, educația copiilor de vârstă timpurie și preșcolară, joc popular.

Summary. The article researches the specialized literature that highlights the educational value of the popular game in the formation of the child's personality in the country and abroad. The conditions in which popular games can become a basic means in the moral formation of the child's personality are highlighted.

Keywords: moral education, education of children of early and preschool age, popular game.

În perioada schimbărilor radicale, care s-au produs în ultimele decenii ale secolului al XX-lea în Republica Moldova, o deosebită importanță se acordă problemei educației morale a generației în creștere. Odată cu aceste schimbări în sistemul educațional s-au conturat și modificări ce se implică în idealul moral. Condițiile vieții contemporane impun o schimbare în procesul educațional, direcționată spre modelarea lumii spirituale a omului, spre formarea culturii lui interne, deci spre formarea profilului moral. Savantul român Marin Călin (1996) menționează că, spre deosebire de alte acțiuni educative, educația morală a pierdut în substanță, atât structural, cât și funcțional, mai mult decât în toate celelalte secole luate împreună, încât tentația binelui și seducția răului, s-au dovedit însoțitoare ale existenței omului. De aceea astăzi, poate mai mult ca oricând, nevoia de educație morală este resimțită în mod acut, societatea este chemată să-și actualizeze sistemul de educație, să renoveze structurile educaționale, să adapteze noilor condiții sociale strategiile și întregul concept educațional. Profilul moral al individului a constituit, și va constitui în viitor, un important etalon valoric al colectivității umane.

Cercetările întreprinse în acest sens (Piajet J., 1968, Salade D., 1995, Nicola I., 1996, Bontaș I, 1994, Golu P, 1993) scot în evidență că morala este un fenomen social, care reflectă relațiile ce se construiesc între oameni ca subiecți reali, ce se află în interacțiune, într-un context social delimitat în spațiu și timp. Din această perspectivă morala apare ca o formă a conștiinței sociale.

Opinie similară depistăm în lucrările psihologilor Leontiev A.N., (1981), Vâgotski L.S., (1984), Piajet J.,(1972) care ne relatează că formarea morală a omului are loc în cadrul asimilării de către individ a experienței social-istorice. Asimilarea se produce în procesul de comunicare a copilului cu adultul, care deja posedă și transmite experiența socială. Această experiență stă la baza procesului de socializare și se realizează prin activități proprii ale adultului cu copilul: comunicare obiectuală, ludică, de învățare, rolul decisiv aparținând acelei

activități care devine dominantă la vârsta respectivă. Ținându-se cont de acest fapt, restructurarea procesului educațional în instituția preșcolară va plasa jocul și, în special, jocul popular pe prim plan în cadrul activității didactice.

În „Concepția restructurării sistemului de educație din Republica Moldova” a fost trasat principiul etno-cultural. Ca urmare, acest principiu evidențiază valorificarea patrimoniului național în vederea formării la tânăra generație a atașamentului corespunzător față de valorile naționale. “Cunoscând, respectând și apreciind aceste valori, scrie savantul român G.T. Niculescu-Varone (1941), ne vom cunoaște neamul, vom fi călăuziți în afirmarea existenței noastre ca stat și națiune”. Realizarea principiului etno-cultural, trasat în concepție, presupune: formarea profilului moral elevat al personalității; formarea conștiinței și conduitei morale exprimată în reprezentări despre popor, modul de trai, îndeletniciri, meșteșuguri, obiceiuri, tradiții, istorie, flora și fauna Moldovei; cultivarea sentimentelor și atitudinilor față de valorile naționale, față de țară, de neam, de cultura poporului.

Principiul menționat stă la baza elaborării “Curriculumul-ui educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară în Republica Moldova” (2009) ca document de politică educațională care reflectă concepția pedagogică a educației copilului. Acest document se distinge printr-o nouă perspectivă a rolului primordial acordat jocului, căci anii copilăriei este un timp al jocului.

Fenomenul educației, oricât de nou și modern l-am concepe și organiza, nu poate ocoli sau ignora specificul național, spiritul popular, legitățile proprii vieții noastre sociale, deoarece educația exprimă formarea personalității în cheia acestei realități, fiind constantă și rezultanta relațiilor persoanelor cu cultura țării, valorile ei spirituale. După cum remarcă savantul român Stanciu I., educația nu poate fi abordată decât prin strategii naționale.

Literatura teoretico-științifică ne oferă referințe, în care se justifică specificul formării personalității copilului de vârstă preșcolară (Leontiev A.N.(1983), Vâgotski L.S.(1968), Zaporojeț A.V.(1986). Anume în perioada preșcolară copiii pot fi inițiați în cultivarea și interiorizarea valorilor spirituale ale poporului. Aceasta devine primul pas în asimilarea bogăției culturii naționale.

Element important al culturii este considerat jocul popular. Făcând o analiză sumativă a viziunilor savanților (pedagogi, psihologi, etnografi, folcloriști, istorici) din diferite perioade de timp, deducem secvențe de confirmare a valorii educative a jocului popular în formarea personalității copilului – subiect activ de conservare și păstrare a culturii unui neam.

Primele cercetări asupra jocului popular le deținem din secolele XVIII- XIX, întreprinse de către persoane pasionate de folclor. Scopul lor a fost colectarea de la populația băștinașă a diverselor jocuri populare. Marea lor majoritate susțineau ideea că jocul păstrează amintiri și perpetuări de obiceiuri, tradiții, istorie, rituri, reflectă îndeletnicirile și modul de viață a poporului (italiana Anton Maria-del-Chiaro (sec. XVIII), Stamati T.(1840), Hașdeu B.P.,(1870), Alecsandri V.,(1845), Lambrior Al., (1875), Ispirescu P.,(1889), Papahagi V.,(1893), francezul L. Bec-de-Fuchier, (1873).

În aceeași perioadă activează savantul rus Pokrovski E.A., care nu numai că adună jocuri, dar le și clasifică conform anumitor algoritme proprii, exprimându-și părerea despre valențele jocului popular în dezvoltarea fizică, intelectuală, morală și antrenarea sănătății copilului.

Secolul al XX-lea este marcat prin cercetările savanților folcloriști – etnografi Bogdan Al. (1905), Pamfile T.(1905, 1907, 1909), Mușlea I.,(1972), Șein O.P.,(1928), Dali V.I.,(1979), Bessonov P.A.,(1914) care progresează prin studiul realizat asupra jocului, aducând argumente valoroase în favoarea acestora. Marea majoritate a savanților văd în joc „pedagogie populară”, mijloc de cunoaștere cu istoria și viața unui popor. Cu multă dragoste Pamfile T. descrie jocurile populare, spunând că „în ele sunt înfășate legile morale și naționale”, care vin să ne educe tânăra generație. Iar scriitorul C. Stamati spunea, că „jocul este un izvor dătător de viață din care se adapă toate generațiile”, că jocul „este o școală fără ziduri din care copilul capătă învățăminte despre toată lumea din jur”.

O notă aparte în problema jocului au adus investigațiile realizate în primele decenii ale secolului al XX-lea când se întreprind cercetări fundamentale științifice în domeniul pedagogiei. Astfel au fost remarcate valențele jocurilor populare în dezvoltarea fizică a copiilor, în cunoașterea lumii, a trecutului, în socializarea copiilor (Papahagi T.,(1917, 1923), Teodorescu D.G., (1916, 1923) Mehedinți S., (1936), Blaga L. (1936), Claparede Ed., (1911, 1920), (Vinogradov G.I., (1925, 1932), Vsevolod-Gherngros V. (1933), Covaliov V.S., (1933), Stepanova E.M., (1933), Huhlaieva D.V.(1985), Osochina (1965, 1971) etc. Valoarea artistică și istorică a jocurilor ca gen de artă populară au fost studiate de către Artur Gorovei (1934), Mehedinți S.,(1936) și Niculescu Varone (1941), care au surprins în jocurile populare o „bogăție nepieritoare ce luminează mintea cu idei morale”.

La fel, savanții ruși Ușinski C.D. (1948, 1950), Vodovozova E.N. (1876), Simonovici A.A. (1951), Kapterev P.P. (1905, 1915) priveau jocul popular ca pe o forță puternică de educație morală, iar copilul, considerau ei, trebuie familiarizat cu valorile poporului prin fenomene natale, naționale pe care le cuprinde această activitate captivantă. De aceea marii pedagogi și-au orientat activitatea teoretică și practică spre o educație cu caracter popular.

Sistemele educaționale elaborate de către Tiheeva E.I. (1934, 1937, 1965) și Usova A.P. (1947, 1950, 1961) au la bază ideile care promovează integrarea copiilor prin creația populară, iar aceasta poate schimba calitativ profilul moral al copilului. Usova A.P. pune accent pe valoarea jocului popular, prin care se educă atitudini pozitive față de mediul național, social și cultural; responsabilitatea față de valorile fundamentale - spirituale ale poporului, neamului, aprecierea și respectarea tradițiilor, față de originea istorică a poporului și a limbii. Savanta îndeamnă la valorificarea maximă a jocurilor populare, jocuri care generează sentimente de mândrie dragoste, interes față de neam.

Valențele jocului popular sunt remarcate de către savanții Mansurova A. (1938), Eleonskaia E.(1939), Anikina V.(1957), Litvin L.S.(1958), Babici V.(1959), Mendjerițkaia D.V.(1946, 1962), Cercetările lor profunde și originale au evidențiat jocul ca sistemă logică

de educație fizică și o „pedagogie practică” care pregătește copilul pentru acțiuni reale de viață. Tot în această perioadă au fost examinate jocurile populare în plan istoric, editându-se culegeri pe problema jocului de către Felitisia N.S.(1918, 1920), Ciulițkaia L.I.(1925), Tiheeva E.I.(1934), Boguslovskia A.M.(1940), Usova A.P.(1944), Udalițova E.I.(1958), Bondarenco A.C.(1974), Vetlughina N.A.(1974). Keneman A.V.(1989), Evseev I.(1994).

Jumătatea a doua a secolului al XX-lea este marcată de cercetările savanților asupra jocurilor la diferite popoare sub variate aspecte: în dezvoltarea intelectuală, morală, fizică, estetică, prin muncă. Jocurile populare rusești - Apraksina (1973) și Zimina (1971), jocurile populare ciuvașe - Volkov G.N. (1958), jocurile mordove - Tarkina N.N. (1971), jocurile balcare - Burtuieva M.N. (1969), jocurile ucrainene – Boiko V.G. (1962), bieloruse - Vilikin (1971), adâghee - Mafedzev S.H. (1986), georgiene - Șișnașvili (1984), uzbece - Gadjiev S.A. (1987), cazahe - Capan S. (1973), jocurile din pribaltica - Contautene Z.B. (1979), bulgare - Șeitanova U. (1966) etc.

Referindu-ne la abordarea problemei jocului popular în Republica Moldova, putem menționa cercetările folcloriștilor-etnografi Băieșu N.M., Botezatu G.G., Junghietu E.B., Buruiană V.B., Gațac V.U., Ciobanu I.D. ș.a. Acești autori au cules un număr impunător de jocuri de la populația băștinașă, din toate localitățile Moldovei pentru a le păstra și valorifica. Ei au descris conținutul lor și le-au oferit cadrelor didactice pentru aplicare în practica educațională cu copiii. În linii generale, acești savanți au încercat să explice valența jocurilor în educația copiilor. Spre exemplu, Băieșu N. vede în jocul popular un mijloc oportun de formare a calităților și sentimentelor înălțătoare:

- dragoste de Patrie, de oamenii muncii, de prieteni, dreptate, natură;
- o cale de formare a trăsăturilor de caracter, calităților senzoriale;
- mijloc de înțelegere a lumii, a modului de viață, a tradițiilor;
- mijloc de dădăcire, creștere și dezmiardare a copilului;
- teren pentru explorarea fanteziei poporului, îndeletnicirilor lui [5, p.47].

Autorii citați propun recomandări în vederea organizării și ghidării activității de joc a copiilor. Este de menționat că opinii similare propagă și savantul Grumeza G., care elaborează o culegere de jocuri populare moldovenești cu descrierea conținutului acestora.

Făcând un rezumat al cercetărilor întreprinse în Moldova, constatăm, că sunt puține lucrări consacrate investigațiilor experimentale privind potențialului formativ al jocului popular. Analiza literaturii psihologice și pedagogice, cât și activitatea practică a instituțiilor preșcolare, scoate în evidență faptul că problema aplicării jocului popular, ca element al culturii naționale în practica educațională, n-a găsit teren de reflectare la nivel, nici în plan teoretic, nici empiric. Am estimat că jocul popular se solicită ca activitate distractivă doar uneori, în contextul matineelor și distracțiilor, uneori în cadrul activităților de educație fizică. Ocazional, jocul popular se organizează în cadrul plimbărilor. Dar, evident, lipsește o sistemă în dirijarea lui, educatorii motivând lipsa culegerilor de jocuri, lipsa de timp și chiar lipsă de interes.

În acest context, fără a minimaliza aportul și străduința folcloriștilor și etnografilor din Republica Moldova, care au manifestat grijă și atenție în valorificarea patrimoniului național, în care este inclus și jocul popular, problema dată rămâne un subiect asupra căruia se necesită reflecție.

Cercetările analizate anterior elucidează, în preponderență, valoarea jocului în dezvoltarea fizică, dar nu se atestă cercetări care ar evidenția potențialul jocului popular în educația morală a copiilor. Este cunoscut faptul că jocurile populare pot deveni mijloc de bază în formarea morală a personalității copilului, dacă:

- jocurile vor fi selectate și sistematizate conform anumitor principii;
- dacă conținuturile curriculare vor fi adaptate la obiectivele jocurilor populare și vor fi racordate la mecanismele firești de educație morală a copilului;
- dacă ghidarea metodică a jocurilor populare va intenționa valorificarea generalului și specificului etnic codificat în jocurile populare întru formarea profilului moral al preșcolarului.

În ultimele decenii activitatea instituțiilor preșcolare este orientată spre școlarizarea totală a copiilor, jocului atribuindu-i-se un loc nesemnificativ. Rezultatele observărilor asupra practicii educaționale ne conving de faptul că uneori, copiii sunt lipsiți de farmecul și frumusețea jocului - activitate dominantă la vârsta preșcolară.

Bibliografie

1. Băieșu N. M. Folclor moldovenesc. Chișinău: Cartea moldovenească, 1986. 122 p.
2. Blaga L. Elogiul satului românesc. București: Imprim. Națion., 1937. 290 p.
3. Botezatu G.G., Junghietu E.B. Speciile folclorice și realitatea istorică. Ch.: Știința, 1985. 174 p.
4. Comișel E. Folclorul copiilor. București: Muzicală, 1982. 312 p.
5. Evseev I. Jocurile tradiționale de copii. Timișoara, 1994. 218 p.
6. Ispirescu P. Jucării și jocuri de copii. În: opere, v. II. București: Minerva, 1889. 465 p.
7. Lambrior Al. Obiceiuri și credințe la români. (cap. Jocurile copiilor). În: Studii de lingvistică și folcloristică. Iași: Junimea, 1976. 435 p.
8. Pamfile T. Jocuri de copii. București, 1905, 1907, 1909.
9. Piajet J. Judecata morală la copii. București, 1972.
10. Stamati M. Jocul popular – metodă activă în munca cu copiii preșcolari. În: materialele conferinței, Chișinău, 1999.
11. Stamati M. Studiu asupra jocului popular în evoluție filogenetică. În „Acta et commentationes” Vol.-I. Chișinău, 2003. 350 p.
12. Покровский Е.А. Значение детских игр в отношении воспитания и здоровья. Москва: Покровка, д. Егорова, Типогр. А.А. Карцева, 1884. 45 с.

TATĂL SIMBOLIC VERSUS TATĂL SOCIAL

Grigore ȚAPU, doctor, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În articol se analizează percepția tatălui simbolic și a celui social de către copil și influența familiei și mamei asupra acestei percepții.

Cuvinte cheie: gender, familie, tată, mamă.

Summary. The article analyzes the perception of the symbolic and the social father by the child and the influence of the family and mother on this perception.

Keywords: gender, family, father, mother.

Teoriile gender au apărut și s-au extins ca un mijloc de luptă împotriva inegalității și inechității dintre femei și bărbați. În prezent, teoriile gender au ajuns să fie îndreptate împotriva heterosexualității și ale identităților masculine și feminine, deoarece a vorbi în termenii de „bărbați” și „femei” ar însemna, în anumite medii, un sprijin în favoarea structurii „patriarhale” a societății, și ca atare a modelului ierarhic al acesteia. Ideea de fond, susținută de adepții teoriilor gender se rezumă, până la urmă la formula „nu există nici-o deosebire între bărbați și femei”. Aceasta, de altminteri, ar însemna să se insiste, în continuare asupra „discriminării” femeilor.

Cu regret, în aceasta ordine de idei nu se i-a în calcul faptul, că toate organismele vii, la fel și omul, există și funcționează în bază principiului discriminării, semnificația nemijlocită a termenului respectiv rezumându-se la „diferențiere”. Pentru a supraviețui, organismul viu „învață” din start să diferențieze lumea și pe sine în această lume. Acest lucru este valabil și pentru relația umană. Pentru a se cupla, pentru a naște copii, reprezentanții speciei umane trebuie să dispună de facultatea de discriminare la nivel de sexe. Doi bărbați sau două femei pot întreține relații intime, însă nașterea copiilor în asemenea cupluri poate avea loc doar în imaginația fie a unor scriitori fantăști, fie a unor persoane cu tulburări psihice.

În egală măsură, gândirea umană funcționează la debutul ei, - în ontogeneză, - grație capacității de discriminare. Pentru cei care se identifică cu lozinca „nici-un fel de discriminare” ar fi (sau și este) „nici-un fel de gândire”. Realmente, atunci când o idee se transformă într-o idee fix, gândirea, îndeosebi gândirea critică, părăsește câmpul procesării adecvate a unor sau altor conținuturi informaționale.

Feminismul, mișcările feministe, ocupă în prezent în multe țări o poziție dominantă. Și, la fel ca și în alte cazuri, excesul s-a soldat cu efecte negative, unul din acestea fiind *misandria* – ura față de bărbați. Totodată, se introduc cote de angajare, cote de participare pentru ambele genuri, fără a lua în calcul, la modul cel mai riguros, aptitudinile, experiența și competențele celor angajați. De la sine înțeles, reprezentanții ambelor grupuri analizate

trebuie să se bucure de drepturi egale. Chiar și în acest context, „drepturile egale” pentru persoane cu diferite aptitudini și/sau preferințe ar însemna rezultate diferite acolo unde există așteptări scontate.

În ultimele decenii a fost creat încă un mit - cel al maltratării sexuale. Consecințele financiare ale acestui mit sunt impunătoare: proiecte, centre și organizații achitate din fonduri sociale și destinate luptei contra fenomenului maltratării femeilor. Sunt suficiente două - trei lucruri pentru a obține o finanțare din partea unei sau altei fundații (care de fapt se ocupă, în esență, cu diverse forme de spălare a banilor) și anume: o echipă constituită din femei, printre care unul sau mai mulți specialiști în domeniul desemnatei „lupte”, vre-un bărbat rătăcit (pentru respectarea parității de gen), elaborarea și prezentarea unui proiect bine fondat și argumentat, în special cu statistici care să demonstreze cu lux de amănunte „teroarea masculină”.

Cu regret pentru înaintașele mișcărilor feministe, dar și pentru bărbații care suferă din cauza agresivității femeilor, statisticile reale sunt la fel ca și în restul fenomenelor sociale și cele ale naturii - proporționale. Atât în natură cât și în existența umană, fenomenele și procesele generate și/sau asociate acestora tind spre un echilibru: în principal prin intermediul mecanismelor compensării și complementării. Ceea ce ține de defensiva bărbaților în raport cu agresivitatea femeilor, există un obstacol de „nedepășit” de ordin psihologic, de fapt un stereotip: „bărbații sunt puternici, ei nu se plâng”, ca și teama/rușinea de a fi luați în râs de către public în situația organizării unor societăți menite să apere bărbații de agresivitatea femeilor (acestea fiind de regulă, mai sadice în agresivitate decât bărbații, lucru demonstrat și de experimentul lui S. Milgram dar și de comportamentul femeilor în poziția de gardieni la penitenciare).

Mult mai grave sunt, în opinia noastră, efectele teoriilor gender asupra institutului familiei. Spre exemplu, în Franța, a fost adoptată o lege cu privire la înseminarea artificială (PMA), prin care se prevede ca donatorul de spermă să rămână anonim. Această lege stârnește un șir de întrebări, cea mai importantă fiind „dacă are nevoie copilul de un tată?”.

Urmează să vedem despre care tată e vorba. În limbile franceză, rusă și altele există doi termeni pentru a desemna rolul bărbatului în raport cu copilul în familie: tatăl biologic (piere) și tatăl real în familie, sau tatăl social (papa). Poate fi vorba de unul și același bărbat sau bărbați diferiți. Tatăl social poate fi categorisit în termeni de „bun” sau „rău”, „grijuliu” sau „nepăsător” față de copii, tatăl biologic, însă nu cade sub incidența acestor categorisiri. Chiar și sub aspectul gameților, pe care el le investește în copii. Valabil pentru aceștia de la urmă poate fi doar natura aptitudinilor transmise de către tată și moștenite de către copiii lui.

Prin urmare, în calitate de tata social pentru un copil poate fi oricare dintre bărbații care fie adoptă, fie își cresc și educă propriii copii. Tatăl biologic, indiferent cum este el, este însă cel care contribuie, uneori fără să contribuie nemijlocit, la o identificare fundamentală a personalității copilului. Pentru poziția de tată biologic s-ar potrivi termenul

de „eveniment” exprimat prin infinitivul verbului „a fi” (a fi tată) care este atemporal. Iar pentru poziția de tata social ar fi potrivită forma prezentă a verbului respectiv (sunt - tată).

Părinții, mama și tata, sunt un Altul pentru copil. A fi tată în calitate de un Altul e mai puțin sau deloc un fenomen real. E un eveniment care, conform naturii oricărui eveniment, se situează între realitate și plăsmuire. Această constatare deschide calea spre alte fenomene similare evenimentului – cele ale simbolurilor și miturilor. De fapt, acestea de la urmă, sunt la fel evenimente. Astfel tatăl biologic nu este doar un obiect fizic. El e și un eveniment important pentru existența și evoluția copilului. În calitatea sa de simbol, tatăl se prezintă, „se deschide” pentru copil cu o paletă largă de semnificații.

Figura mamei este acel Altul primar care, nolens-volens insuflă copilului un șir de stări emoționale, printre care, nu în ultimul rând anxietatea. Prin prezența și absența sa necontrolată ea, în egală măsură îl încurajează dar și-l frustrează pe copil. Așteptările copilului legate de mama sunt determinate de dorința ei de a fi recunoscută, care în realitate nu este altceva, decât o precondiție de-ași recunoaște propriul copil. Atunci, când cineva este recunoscut de un altul, el este tentat să-l recunoască pe celălalt. În egală măsură, persoană, care recunoaște pe un altul, se așteaptă să fie recunoscută. Astfel, mama „recunoscută” – vom accentua – la nivel emoțional, - își recunoaște propriul copil – la același nivel. Totodată, relația copilului cu mama se sprijină pe simbioză. Formula „copilul e continuare a mamei sau parte din mamă” este percepută de către copil într-o formă inversată. Astfel spus, copilul o percepe pe mama ca pe continuare a propriei sale ființe.

Tatăl, la fel, întruchipează o figură a unui Altul. Altul străin care urmează să devină nu doar apropiat ci și semnificativ. Tatăl este cel care diferențiază, discriminează lucrurile și le dă un nume. Cuvântul tatălui determină locul fiecăruia în familie, dar și în viața. Cuvântul tatălui instaurează legea (norma). Nu doar de conduită. Mai general, norma de a fi, de a exista. Un exemplu elocvent în această privință reprezintă istoria lui Taras Bulba scrisă de către N.V. Gogol. Tatăl este acela, care în calitatea sa de Altul „străin” „întreține” relația simbiotică dintre copil și mamă. El, tatăl, o difuzionează contribuind astfel la evitarea în viitor a unei relații incestuale dintre copil și mamă.

Existența „doi-în-unu” (copil/mama) devine, grație tatălui, existența „în trei”. Cum, în ce mod se stabilește și se edifică această relație deosebită „în trei”? „Triunghiul amoros”, „complexul oedipian”, „dragostea”, „gelozia” sunt doar o parte din paradigmele pe care le instrumentează psihanaliza pentru a explica și/sau interpreta relația respectivă. (1, 2007) Construcțiile respective, chiar dacă sunt utile și/sau adecvate pentru interpretarea relațiilor dintre părinți și copil, ele nu sunt suficiente pentru a înțelege rolul tatălui în viața copilului. Un tată insolvabil în familie nu este identic cu un tată insolvabil în complexul Oedip. (2, 216) Concepția freudiană cu referință la tată nu se sprijină pe ideea de tată fizic, ci pe funcția paternală a tatălui, de care este asociată la rândul său interdicția. Tatăl ocupă funcția respectivă în structură fundamentală trientică a familiei. Funcția paternală a tatălui este prezentă în structura menționată chiar și în lipsa unui tată fizic, real (3, 158).

Apropierea copilului de tatăl social e condiționată preponderent de mamă, de faptul în ce mod este prezent tatăl în vorbirea mamei. Relațiile dintre soț și soție sunt organizate în bază vorbirii și ordonate în limitele legilor limbajului. Ca urmare, copilul, din start se „scaldă” într-o baie de cuvinte. Se reținem că această „baie” de cuvinte este constituită inițial, pentru copil, doar din semnificanți, adică din reprezentări acustice. Mai puțin sau deloc contează cuvintele pentru copil, mai mult, sau totalmente - afectivitatea cuvintelor. În vorbirea mamei se regăsește o dublă „ipostaziere” a tatălui: tatăl bun sau rău și - o indicație, o mărturisire, o recunoaștere a originii copilului (tatăl biologic). Rolul esențial al conștiinței copilului rezidă în efortul lui de a se adapta la condițiile mediului. La modul cel mai frecvent, copilul nu dispune de mijloace cunoscute, și adecvate pentru a face față multiplelor situații în care el se regăsește. Or, conștiința are la dispoziție un mijloc/mecanism universal – analogia. (4,68) La fel procedează și inconștientul. Analogiile sunt oferite conștiinței de către experiența copilului, această regăsindu-se în inconștientul lui individual. Acesta de la urmă, din start este depozitat cu tot felul de fantasmе, grație poveștilor, auzite de către copil de la mamă, bunei, etc. Strict vorbind, a fantasmă este asociată preponderent cu trăirile de frică, spaimă, panică, etc. (5,50) Nu există povești, abolite de personaje înspăimântătoare – pentru copil. Atunci când mama vorbește „de rău” despre tată, ce se întâmplă în conștiința lui? În mod automat se stabilește o analogie cu una din fantasmеle stocate în inconștient. Astfel imaginea tatălui este lesne asociată unei monstruoziități fantasmaticе (adică uneia dintr-o poveste cunoscută!). Într-un sens invers dorințele și fantasmеle copilului „se leagă imediat de cele mai semnificative și apropiate obiecte, de părinți.” (5,50) Trăvialul psihanalitic cu diverse personaje arată, că, asemenea asocieri, cu efecte non adaptive există în viața fantasmatică a multor adulți. O demonstrează, cu lux de amănunte, testele proiective aplicate acestora.

Un tată social înjosit în familie, fie prin vorbirea mamei, fie prin atitudinea afectivă negativă a ei față de tată/soț poate deveni pentru copil – un tată puțin agreeat sau chiar și desconsiderat. Stările psihologice ale mamei în familie în mare măsură sunt condiționate de așteptările ei față de relație de cuplu. Aceste așteptări vizează caracterul, comportamentul, valorile bărbatului în calitate de partener al relației conjugale. Dezamăgirile, parvenite de pe urmă așteptărilor neîmplinite sunt transferate pe „contul” altui rol al bărbatului - a rolului de tată. Incapacitatea de a diferenția aceste două roluri o conduce pe femeie la transformarea nu doar a soțului, ci și a tatălui într-un „țap ispășitor”. Mama reprezintă pentru copil cea mai puternică și cea mai afinată trăire. Tocmai de aceea, credibilitatea vorbelor ei cu greu poate fi pusă la îndoială. Evident, odată cu înaintarea în vârstă respectivă credibilitate poate scădea; însă tatăl, rolul lui constructiv în viața copilului se pot distanța și diminua irecuperabil. Cu siguranță, însă o asemenea stare de lucruri va conduce la instaurarea unei nevroze în psihismul copilului. Oricât s-ar strădui un tată social să fie bun pentru copiii săi, eforturile lui vor fi reduse la minimum de o soție, care nu-l suportă în preajma sa.

Altfel stau lucrurile în cazul tatălui biologic. Puterea de influență a mamei este redusă în raport cu tatăl-simbol, nu ea l-a creat sau îl creează. Un rol esențial în poziționarea tatălui biologic revine numelui tatălui. Anume numele tatălui asigură genealogia individului, familiei, neamului. Este cunoscut faptul că Winston Churchill nu s-a bucurat în copilărie de părinți grijulii, dar a devenit o personalitate politică eminentă grație arborelui genealogic, el fiind descendent din cunoscutul clan Malboro. Evident nevrozat, nu în zadar avea patima alcoolului și a fumatului.

Am menționat anterior rolul mamei în apariția și „incubarea” anxietății la copil. Aceasta anxietate nu trebuie percepută doar ca una negativă pentru copil. În opinia M. Klein un rol esențial în apariția simbolismului revine anxietăți. Anume anxietatea este cea care îl conduce pe copil la echivalarea organelor supuse „interdicției” cu alte lucruri. (5,210) Simbolismul nu este un moft sau o invenție a psihanalizatorilor. Chiar dacă este, la origine o fundație a oricărei fantasmă și sublimări, simbolismul trebuie să devină pentru individ o bază esențială a relației cu realitatea înconjurătoare.

În acest proces de simbolizare figura tatălui este de o importanță majoră. Anume tatăl prin Numele său se impune ca o figura simbolică, care ratifică legea. Tatăl simbolic e un semnificant care instaurează legea. Figura tatălui în calitate sa de funcție simbolică are menirea de a ordona și a atribui sensuri lumii. Lumii dezordonate a comunicării primare cu mama. Definitivarea structurii subiectului copilului, încorporarea lui în cultura din care face parte tatăl, țin de semnificația tatălui. Acelui tată, care dispune de un anume potențial, tatălui generos și, nu în ultimul rând – al tatălui care spune „Da”. Tatăl care spune „Da” devine, pentru copil un „pământ al făgăduinței.”

În cultura noastră, îndeosebi de la țară, genealogia avea semnificații deosebite și, practic, – în toate aspectele vieții - de la alegerea partenerului de viață și până la comportamentul copilului în public. Pentru o faptă în public, copilul putea fi sancționat cu o întrebare simplă de tot: „De-a cui ești?”, „De-al cui?”, adică din ce neam ești. Ceea ce însemna că copilul își face de râs neamul din care provine. Iar neamul copilului se trage din sau de la numele tatălui. Exemplu literar cunoscut fiind „Neamul Șoimăreștilor”. Astăzi, „grație” sovietizării moldovenilor ideea de neam, de arbore genealogic a dispărut în neant.

Simbolul tatălui, semnificațiile acestui, se regăsesc în așa numitul arhetip al tatălui. Acesta, ca formațiune inconștientă este proiectat de către copil asupra propriului tată, chiar și absent, dar cel puțin cunoscut. Imaginea arhetipală a tatălui, care se regăsește în mituri, basme comportă în sine forțe, puterea, autoritatea și nu în ultimul rând înțelepciunea. Imaginea respectivă reprezintă o instanță investită cu autoritate pentru copil.

La timpul său, filosoful german H. Usener, unul din primii a menționat existența unei dispoziții inconștiente în cadrul așa numitei „gândiri inconștiente” [6, 1896]. Aceasta constatare l-a condus pe cunoscutul psiholog elvețian C.G.Jung spre concluzia, că în psihismul uman exista forme inconștiente, care în calitate de mobiluri/inductorii activi

determină gândurile, sentimentele dar și acțiunile omului. (7, 62) Mobilurile respective au fost categorisite, de către C.G.Jung ca arhetipuri.

Fiind abolite de conținuturi concrete, arhetipurile, aidoma unor cristale, care se restabilesc grație sistemului radial, la fel se reproduc neomogen în diverse situații de viață ale individului. Însă „sistemul radial”, care caracterizează arhetipul tatălui, - în cazul nostru – rămâne unul crucial pentru edificarea personalității și identității copilului.

Teama sau frica de tată sunt expresii ce traduc, mai degrabă, existența unor repere importante în mișcarea copilului spre maturitate și, mai puțin, persistența unor trăiri elementare. Atunci când nu există un bărbat în viața copilului, în care el să investească conținuturile arhetipale menționate, copilul crește în lipsa unei persoane superioare lui. Ca urmare, el devine ținta, totodată și sursa unor permanente frustrări și anxietăți. Iar în aspect social el, de regulă, se află în căutarea unei persoane cu autoritate „afișată”: Putin, Trump, Ayatollah sau un simplu cap al unei grupări criminale.

În creștinism tatăl este prezent la un alt nivel și anume - cel duhovnicesc, și/sau spiritual/sufletesc. De la numele tatălui (real) copilul, îndrumat de părinți și sistem educațional urmează să aspire la o altă instanță. Instanță cunoscută ca „Numele Tatălui”. E foarte important să se înțeleagă că „a avea teama de Dumnezeu” înseamnă a respecta normele moralei creștinești, indiferent de circumstanțe și conjuncturi. „A avea teama de Dumnezeu” înseamnă a da dovadă de verticalitate atunci când și acolo unde e mai simplu și mai convenabil să se accepte anumite conjuncturi. Cu regret, nu lăcașele sfinte sunt în prezent acele locuri unde se cultivă această importantă instanță. În ele se regăsesc, în prim planul sărbătorilor politicieni corupți, la fel ca și pungași de tot soiul. Mai important e ca instanța „Numele Tatălui” să devină element inductor/motivațional al spiritului și comportamentului copilului. Iar acest travaliu e mai lesne de realizat atunci când la origini există un tată biologic - tată participativ în viața copilului, un tată discriminat pozitiv în vorbirea mamei . A avea un tată, a-l cunoaște ar însemna pentru viitorul copilului - a reduce din anxietate lui și a cumula încrederea copilului în sine.

Bibliografie

1. Фрейд З. Totem u tabu. пер. с нем А.М. Боковой. М., 2007.
2. Лакан Ж. Образования бессознательного. семинары: Книга V 1957/1958/ пер. с фр. А. Черноглазова. М.: Гнозис, Логос, 2002.
3. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. М.: Гнозис, 1995.
4. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. М-К: ЗАО Совершенство, 1987. 384 с.
5. Klein M. Iubire, vinovație, reparație. Cluj: Editura S. Freud, Binghamton, 1994. 414 p.
6. Usener H. Götternamen. Versuch einer Lehre von der religiösen Begriffsbildung. Bonn: Cohen, 1896.
7. Юнг К.Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее. М.: Мартис, 1995. 320 с.

ASPECTE PRIVIND EFICIENȚA ȘI REMEDIERILE COMUNICĂRII

Maria ȚIFRAC, doctorand, UST

Școala Gimnazială Nr. 5, Sighetu Marmăției, Maramureș, România

Rezumat. A comunica puțin devine sursă de neînțelegere, la fel și comunicarea excesivă: un exces de comunicare –indiferent că este verbală, paraverbală sau nonverbală, ori rezultat din folosirea tuturor din abundență- devine neproductiv și chiar distructiv pentru tema sau relația interpersonală. Remedierile la nivelul grupei sau al preșcolarului ar fi ca acesta să fie disponibil să primească mesajul, să înțeleagă semnele, să recepționeze mesajul, să pună întrebări, să fie explicit în precizarea ideilor, astfel încât să-l facă pe educator să fie permanent cu el și să-l ajute.

Cuvinte-cheie: comunicare, greșeli în comunicare, remedieri, eficiența comunicării, educatoare, preșcolari.

Summary. To communicate little becomes a sources of misunderstanding as well as excessive communication: an exces of communication whether is it verbal, paraverbal, nonverbal, or resulting from the use of all abundance-becomes unproductive and even destructive to the topic or interpersonal relationship. The remedies at the group or preschool level would be to be available to receive the message, to understand the signs, to receive the message to ask questions, to be explicit in specifying ideas, so as to make the educator be with him permanently and help him.

Keywords: communication, communication mistakes, remedies, communication efficiency, educators, preschoolers.

Este eficient să ne gândim la o comunicare nu ca la ceva care este doar ceea ce știm noi că este, ci și ca la o experiență care va sublinia mai multe necunoscute. Astfel, apar greșeli datorită unor idei precum: “Toate semnificațiile stau în cuvinte”. Consecința va fi că fiecare are grijă să spună; cuvintele cu încrederea că ceea ce dorea a fost comunicat. Dar nu întotdeauna cuvântul se regăsește în repertoriul celuilalt cu aceeași semnificație și, mai ales, nu există garanția că i se acordă același sens de către partener.

Așa cum a comunica puțin devine sursă de neînțelegere, la fel și comunicarea excesivă: un exces de comunicare –indiferent că este verbală, paraverbală sau nonverbală, ori rezultat din folosirea tuturor din abundență- devine neproductiv și chiar distructiv pentru tema sau relația interpersonală. O comunicare ce se anunță ineficientă își sporește această carență prin inflație de cuvinte. Este cunoscută reacția vorbitorilor care, din dorința de a fi cât mai expliciti își dau seama că și-au dus auditoriul spre confuzii mai grave și atunci se opresc, invocând “înțelegeți dvs. ce vreau să spun” [3, p. 43].

Copilul învață să comunice în familie, în mediu social general, dar mai ales în cadrul activităților de instruire și de educare organizate instituțional. În grădiniță, educatorul trebuie să cultive și să întărească statutul de interlocutor, de partener al copilului față de propria devenire și să permită copilului să construiască progresiv imaginea pozitivă a sinelui, într-un climat favorabil și adecvat exprimării proprii și comunicării interpersonale reușite. Așadar, echilibrarea balanței cognitivului cu afectivul și motivaționalul trebuie să fie o constantă a activității formatorului [6].

Remedieri pe plan obiectiv se pot realiza dacă se dovedește precizie în gândire, făcând economie de cuvinte, excесе de neologisme, exprimări redundante, printr-o unitate deplină între mijloacele de expresie, între gesturi și cuvinte, printr-o structură riguros elaborată.

Pentru a remedia comunicarea pe plan personal e nevoie de respect pentru informația utilizată din mesaj; fidelitatea față de sursa indicată, pe care trebuie să o precizezi; prioritatea faptelor prezentate; capacitatea de a elabora sau prezenta și o altă idee, opinie, demonstrație despre subiectul dat.

Remedierea pe plan psihologic se poate obține prin exprimarea deschisă a intereselor și etapelor acțiunii pe care le vor iniția; prin cunoașterea exactă a obiectivelor urmărite; anunțarea consecințelor ce pot fi determinate de diferite atitudini; cunoașterea cât mai exactă a așteptărilor grupului de elevi, cunoașterea experienței acestora, întreținându-le sentimentul că suntem preocupați de problemele acestora, cunoscându-le bucuriile, greutățile și particularitățile psihologice.

Remediările la nivelul grupei sau al preșcolarului ar fi ca acesta să fie disponibil să primească mesajul, să înțeleagă semnele, să recepționeze mesajul, să pună întrebări, să fie explicit în precizarea ideilor, astfel încât să-l facă pe educator să fie permanent cu el și să-l ajute. Cunoașterea căilor de remediere este importantă pentru tânăra generație, aceștia necesită să știe să înțeleagă ceea ce vede și ce aude iar apoi să exprime cât mai corect ce i s-a transmis. Cuvintele rostite sunt ascultate de întreaga populație, fiind foarte importante, astfel declanșează probleme. Asumarea responsabilității față de cuvânt, față de mesajul transmis cere conștientizarea necesității efortului în educația pentru comunicare. Înțelegerea semnelor și a simbolurilor folosite- o altă cale de efectuare a remediilor. Grădinița utilizează multe semne și simboluri acum, dar nu și-a asumat sarcina inițierii preșcolarilor în descifrarea și însușirea acestor numeroase achiziții ale mass media. Educația pentru comunicare devine inseparabilă de educația pentru mass media, care au pătruns în învățământ. Aceste mijloace au limbajul lor cu o structură și forță remarcabile, fapt ce le conferă și o anumită independență în procesul educativ [3, p.80-81].

Relațiile interpersonale pot fi interpretate nu numai ca rupere birocratică, dar și ca surse informaționale și de conflict educațional. Preșcolarii din ziua de azi vin la grădiniță cu informații mult mai variate și mai nuanțate. Atunci când extragem elementele sociale și birocratice din procesul de învățământ, când educatorul iese din intimitatea psihologică a procesului de învățare, preșcolarul rămâne singur, atât în fața cunoștințelor, cât și a numeroaselor probleme sociale, morale, religioase sau economice. Uneori impactul este violent, mii de tineri solicită îndrumare de la educatori, profesori, părinți, prieteni. Adaptarea se realizează într-o manieră directă, tinerii experimentându-și aptitudini de a selecta soluții într-un timp scurt și o calitate bună [1, p.186].

Problemele principale care au o influență directă asupra barierelor care apar în procesul comunicării sunt:

-problema încrederii sau a lipsei de încredere; când această încredere există, conținutul mesajului este comunicat mult mai ușor și mai liber, iar receptorul este mult mai deschis în perceperea opiniilor emițătorului;

-problema dezvoltării interdependenței persoanelor; scopuri comune și acorduri în ceea ce privește înțelesul realizării acestora. Atunci când persoanele urmăresc sisteme de scopuri și valori diferite, devine foarte importantă crearea înțelegerii reciproce cu privire la motive și trebuințe;

- problema distribuirii corecte și echitabile a recompenselor pentru ca persoanele să fie motivate să contribuie major la îndeplinirea obiectivelor respectivului grup (nimic nu este mai restrictiv în liberul flux al ideilor și informațiilor, decât sentimentul că nu vei obține ceva pe măsura contribuției la activitatea de grup). Stabilirea tipului de recompensă trebuie să fie în acord și cu ceea ce își doresc membrii grupului – astfel, dacă recompensăm cu o notă maximă activitatea unui grup de elită ai cărui membri oricum obțin această notă, recompensa în această cauză este departe de a deveni motivantă pentru activitatea de grup;

- problema înțelegerii și acordului tuturor membrilor privitor la structura grupului ca atare (definită, de tipul activității, modul de acțiune a autorității, tipul de grup, tipul interrelațiilor și statusul acestora). Necesitatea unui astfel de acord și a unei astfel de acceptări reprezintă un cadru de acțiune deosebit de important.

Adevărul și încrederea sunt două dintre elementele indispensabile unei relații comunicaționale autentice, cu atât mai mult când aceasta se petrece în interiorul spațiului instructiv-educativ, oferit de activitățile din grădiniță [2, p.132].

Unele dintre elementele importante în eficiența comunicării ar fi, în primul rând atunci când mediul comunicațional este propice, atât mediul fizic, în sensul de grădiniță, cât și la un mediu socio-psiho-pedagogic (dacă un preșcolar se va afla într-un grup în care nu se simte bine și dorește să fie în alt grup, atmosfera în grupul în care este la momentul acela nu are cum să fie propice eficienței comunicării). Problema se plasează însă extrem de flexibil, deoarece, dacă ne gândim că educatorul dorește să îmbunătățească abilitățile competiționale ale unui preșcolar mai timid, mutându-l pentru aceasta într-un grup mai dinamic, chiar dacă pentru moment preșcolarul respectiv nu va avea dispoziția necesară pentru comunicare, obiectivele pe termen lung ale acestei opțiuni a educatorului pot să fie benefice din punctul de vedere al dezvoltării abilităților de comunicare; un al doilea element sau indicator devine armonizarea scopurilor și obiectivelor activității pe care ne-o propunem la structura comunicațională prezentă; activitățile de perfecționare a deprinderilor de comunicare la nivelul emițătorului sau receptorului reprezintă un alt factor cu sferă de acțiune evidentă. În ceea ce privește emițătorul, preșcolarii trebuie obișnuiți cu anumite aspecte legate de subiectul pe care vor receptiona mesajul, în ce măsură persoana emițătoare este îndeajuns de motivată și cunoaște subiectul, în ce măsură ocazia este potrivită pentru transmiterea acestui tip de mesaj.

Elementele de forță ale comunicării prin modalitățile în care se pot situa pe un continuum de la spațial barierelor în direcția elementelor ce privesc eficiența sa, aceasta

presupunând inventarierea unor componente ale sistemului de comunicare, a relațiilor dintre acestea, a efectelor și tendințelor de evoluție, dar și a educatorilor de restricționare a demersurilor în direcția unei comunicări eficiente, elemente care să se constituie într-o dimensiune instrumentală pentru activitatea cadrului didactic la grupă. Acest fenomen trebuie tratat în perspectiva sa acțională. Steliana Toma precizează că fie că a reușit să rezolve o problemă de tip abatere, fie una de tip optimizare, educatorul nu trebuie să neglijeze faptul că, în perioada următoare, se va confrunta și cu probleme potențiale, adică probleme care apar după luarea unei decizii [4, p.62].

Educatorea trebuie să aibă o atitudine pozitivă față de toți copiii, să accepte greșelile fără să ridiculizeze sau să permită ridiculizarea, să inițieze și să sensibilizeze individul în raport cu posibilitățile de care dispune, să fie corectă, să fie creativă și inventivă, să felicite, să încurajeze și să-i recompenseze pe copii. Numai așa copilul se deschide sincer către educatoare, devine, mai receptiv la dialog, reușește să pună întrebări, ajunge nestingherit la cooperare comunicațională. Copilul învață în grădiniță să exploreze lumea înconjurătoare, să o analizeze, să pună întrebări în legătură cu aspectele întâlnite, să facă predicții pe baza datelor culese, să își exprime opinii și stări sufletești și să inițieze acțiuni. În acest context, evoluția ulterioară a copilului este determinată cu precădere de măiestria și tactul educatoarei în procesul didactic. Așadar, grădinița influențează dezvoltarea individuală a copilului și acolo unde familia cooperează cu educatoarea, progresele sunt rapide și învățarea este de durată. Învățarea problematizată, aplicată științific, îi ajută pe copii să dobândească cunoștințe, deprinderi și comportamente noi necesare în rezolvarea problemelor multiple cu care vin în contact în procesul de investigare și cunoaștere a mediului înconjurător. Cel mai eficient mijloc prin care copiii iau contact cu lumea, înțeleg evenimentele din jur și învață din ele este, fără îndoială, jocul.

Utilizarea și dezvoltarea limbajului fac parte integrantă din acest proces. Jucându-se, copilul exersează înțelegerea prin comunicare, își dezvoltă capacitatea de discriminare, de judecată, imaginează și formulează verbal atât realul cât și imaginarul.

ibiblioteca poate oferi prilej de a-și îmbogăți cunoștințele, dar și de a cunoaște lucruri noi cu care nu poate intra în contact direct (polul nord, jungla, cosmosul). Copiilor le place să clasifice imaginea unor obiecte, fenomene..Grădinița oferă prilejul satisfacerii curiozității de a descoperi modul în care se dezvoltă o plantă, cerul în diferite momente ale zilei, iar spre sfârșitul preșcolarității, copiii reușesc să-și imagineze făcând diverse predicții (cum ar arăta viața pe alte planete).

Vocabularul copiilor se îmbogățește, se flexibilizează cu denumirea obiectelor, a părților componente, cu noi substantive, adjective, adverbe, iar analizatorii se perfecționează. Acesta este rolul activităților prin care folosim mijloace diferite pentru a realiza o bună comunicare reușind să depășim unele bariere [5].

Copilul comunică în permanență cu educatoarea și invers, îmbogățindu-și vocabularul, devenind mai rafinat în exprimare și în comunicare de aceea consider că educatoarea trebuie să lucreze interdisciplinar de fiecare dată pentru realizarea acestui obiectiv - comunicare.

Important în realizarea sarcinilor și a obiectivelor învățământului preșcolar sunt calitățile și competențele educatoarei. Prin tot ce întreprinde, prin personalitatea sa, educatoarea reprezintă un model pentru copil, un sprijin pentru familie, un factor de cultură în comunitate. Pentru a-și îndeplini rolul cât mai potrivit partenerilor de dialog, educatoarea trebuie să comunice.

O adevărată educatoare trebuie să aibă o vorbire expresivă, gestică potrivită situației respective, capacitatea de a demonstra logic și să folosească un vocabular accesibil copiilor, să aibă capacitatea de a antrena copiii într-un dialog ori de câte ori este nevoie.

Educatoarea trebuie să aibă o atitudine pozitivă față de întreaga grupă, să accepte greșelile, fără a-i ironiza pe copii, să fie creativă, să fie corectă, să-i felicite pe copii, să-i încurajeze și să-i recompenseze așa încât să realizeze o bună cooperare în comunicare.

În cadrul procesului de învățământ, comunicarea mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său; ea este definită ca relația prin care interlocutorii se pot înțelege și se pot influența reciproc prin intermediul schimbului continuu de informații, divers codificate. În activitatea din grădiniță coexistă mai multe forme ale comunicării, care se completează reciproc. Aici nu folosim niciodată un sigur tip de comunicare și nici măcar o singură formă de comunicare. Cunoașterea și stăpânirea tehnicilor de comunicare corespunzătoare diferitelor tipuri de comunicare este indispensabilă în viața profesională. Pentru că noi, educatorii, lucrăm cu sufletul și cu mintea copilului și pentru că la vârsta aceasta copilul este extrem de sensibil afectiv, suntem imperios obligați să utilizăm cele mai diverse forme ale comunicării, toate având drept scop realizarea obiectivelor propuse într-o manieră fină și elegantă, țesând o adevărată dantelărie din corzile sufletului uman, făcându-l să vibreze și să scoată la lumină ceea ce fiecare individ are mai valoros și mai inedit [6].

În creșterea calității actului educațional o mare importanță revine modului în care dascălul reușește să comunice cu copii, modului cum acesta facilitează comunicarea între copii.

Comunicarea didactică are rol hotărâtor în derularea și eficientizarea actului educațional. Constituie o premisă a reușitei actelor pedagogice, dar și o finalitate a acestora, deoarece, un obiectiv general al învățământului îl constituie formarea și dezvoltarea competenței comunicative a preșcolarilor.

Bibliografie

1. Orțan F. Comunicare interpersonală în mediile școlare. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2005. 229 p.
2. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă Iași: Ed. Polirom, 2015. 478 p.
3. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2001. 278 p.
4. Toma S. Profesorul Factor de decizie București: ed. Tehnică, 1994. 105 p.
5. https://www.academia.edu/BLOCAJE_IN_COMUNICAREA_DIDACTICA_%C5%9EI_MODALITATI_DE_DEPASIRE_A_ACESTORA (văzut 09.02.2020, 17:35).
6. <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/pre/pre7.pdf> (18.03.2020).

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI IMPLICAREA EI ÎN ACTIVITĂȚILE DE SUCCES

Lidia TROFAILA, doctor în psihologie, conferențiar universitar
Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Rezumat. Inteligența emoțională este noul tip de inteligență care are un mare impact asupra activității noastre, din cauza influențelor din exterior care au loc asupra omului. Resursele intelectuale depozitate în inconștientul nostru trebuie folosite pentru a avea succes, nu trebuie cheltuite în zadar. Multe din resursele noastre intelectuale rămân nevalorificate. În funcție de faptul cum folosim potențialul nostru putem fi deosebit de eficienți în tot ce ne dorim. Tactica de a munci din greu nu mai este actuală, trebuie să ne impunem gândirea, să ne schimbăm modul de gândire. Inteligența ne ajută să căutăm și să aplicăm căile de succes în activitate. Schimbându-ne modul de gândire ne vom simți mai încrezuți în sine, în tot ce facem.

Cuvinte cheie: inteligența emoțională, succes în activitate, gândire, conștient, inconștient.

Abstract. Emotional intelligence is the new type of intelligence that has a great impact on our activity, because of the external influences that take place on man. The intellectual resources stored in our unconscious should be used to be successful, not be spent in vain. Many of our intellectual resources remain unused. Depending on how we use our potential we can be extremely efficient in everything we want. The tactic of working hard is no longer current, we must impose our thinking, change our thinking. Intelligence helps us to seek and apply the successful ways in the activity. By changing our way of thinking we will feel more confident in everything we do.

Keywords: emotional intelligence, success in activity, thinking, conscious, unconscious.

Inteligența emoțională este noul tip de inteligență căruia în perioada contemporană i se acordă o atenție deosebită, din cauza influențelor din exterior de care este însoțit omul în activitatea sa și care îi pot modifica rezultatele activității.

Activitatea noastră exterioară este o reflectare a tiparelor noastre de gândire. În viață noi creăm echivalentul convingerilor noastre despre aceea cine suntem și posibilitățile noastre. În genere, la majoritatea oamenilor se observă o credință în capacitatea de a învinge obstacolele, de a atinge performanțe înalte. Credința în forțele proprii le dă celor care o posedă puteri pentru a realiza lucruri remarcabile, învingând obstacole, dificultăți [9].

Resursele intelectuale, intelectul, inteligența trebuie dezvoltate și nici într-un caz nu trebuie cheltuite în zadar. Înzestrarea intelectuală este anevoioasă, îndelungată, dificilă și totuși trebuie să ne continuăm drumul, să nu ne cheltuim puterile cu lucruri mărunte, câștiguri de moment. Lucrările savanților psihologi vorbesc despre rezervele depozitate în subconștientul, inconștientul nostru pe care le putem folosi. Există o dimensiune ascunsă a succesului în viață care deseori ne scapă la moment. Cu cât înțelegem mai mult importanța conceptului de sine și că tot ce facem este condiționat de sistemul nostru de convingeri, cu atât mai mult vom simți cât de aproape suntem de obținerea succesului [1, 3, 4].

La soluționarea problemei ne ajută conștientizarea semnificației potențialului, intelectului uman. Se spune că pentru a reuși într-o anumită activitate noi folosim numai

10% din potențialul nostru. Celelalte 90% sunt resursele noastre intelectuale nevalorificate încă. Pentru a putea folosi tot ce este mai bun din noi avem nevoie de a stăpâni aceste rezerve interne. Subconștientul, inconștientul nostru sunt deosebit de puternice. Atunci când le folosim corect, ne pot ajuta să ne realizăm mai repede scopurile, dorințele bune, profitabile și să le îndepărtăm pe cele rele. Reșind din cele spuse putem fi cine dorim, prinț sau cerșetor, în funcție de faptul cum utilizăm puterile inconștientului nostru, rezervele noastre intelectuale. Pentru a ne folosi potențialul trebuie să știm cum să-l accesăm și să-l folosim în propriul interes [2, 4, 9].

Este necesar de a utiliza tehnologiile moderne, computerul, pentru a obține informații relevante activității noastre și a ne îmbunătăți activitatea.. Tactica de a munci din greu ore în șir nu mai duce la nimic. Este necesar de a munci inteligent, să ne folosim mai des puterile mintale, decât cele fizice, pentru a ne atinge scopul în viață. În acest sens oamenii de succes știu cum să-și armonizeze conștientul și inconștientul pentru a obține lucrurile dorite și cu un efort mai mic. Putem folosi mai multe modele de vizualizare a inconștientului pentru a-l face mai accesibil. Vom folosi modele de vizualizare a inconștientului, care ne-ar putea prezenta situația, pentru a ne orienta mai bine în problemă [2, 3, 9]:

1. Modelul două mingi una în alta

Pentru aceasta ne imaginăm două mingi – una de tenis și alta de fotbal, lipite una de alta. Cea de tenis fiind deasupra. Imaginea obținută reprezintă conștientul proiectat pe inconștient. Mingea de fotbal reprezintă inconștientul, cea de tenis conștientul. Conștientul și inconștientul sunt la fel de importante și necesare, dar au zone proprii de activitate. Conștientul este cel care introduce datele în creierul nostru, iar inconștientul prelucrează aceste date. Conștiința de sine determină ce prelucrăm în viață. Aceste componente sunt necesare și interdependente. Totul depinde de faptul cum înțelegem limbajul lor și de îndemânarea cu care îl folosim. Altfel zis avem o idee de realizat, dar pentru asta dispunem de o experiență mare de viață și activitate.

2. Modelul de activare a conștientului

Conștientul este mintea noastră care gândește și este activă în prezent. Această gândire n-are memorie, gândul, ideea aici figurează numai o singură dată. Acestu-i tip de gândire îi revin patru funcții esențiale:

- **Identificarea informațiilor primite** prin cele cinci simțuri de bază – văz, auz, miros, gust, pipăit. Conștientul observă și cataloghează tot ce se întâmplă în jurul nostru. De exemplu, lucrăm intens asupra unui proiect, de odată ușa se deschide și în cabinet intră o persoană necunoscută. Examinăm persoana din cap până în pic ioare, precizăm cum arată. Aceasta este funcția de identificare a informației.

- **Comparația.** Informația primită trece de la conștient la subconștient, inconștient, unde este comparată cu informațiile anterioare, ceea ce ne permite să aflăm dacă suntem în pericol sau nu, cum să ne comportăm în situația dată.

• **Analiza.** Conștientul poate să se ocupe de un gând, idee osingură dată, acceptându-l sau respingându-l. El în permanență sortează impresii pentru noi, hotărând care din ele sunt relevante și care nu. De exemplu, să ascultăm sau nu persoana dată.

• **Luarea deciziei.** Dacă acceptăm informația, decizia instantaneu se transmite la subconștient, inconștient și ascultăm persoana fără a mai sta pe gânduri. Odată ce am dat comanda din conștient spre inconștient, instantaneu toți mușchii au fost puși în funcțiune pentru realizarea deciziei.

S-a constatat că inconștientul funcționează de 30000 de ori mai repede ca conștientul.

3. Modelul de activare a inconștientului. Inconștientul este o bancă de memorie, unde se stochează toată informația, tot ce ni se întâmplă în viață. Sarcina lui de bază este să se asigure că reacționăm așa după cum suntem programați, că tot ce facem este compatibil cu conceptul nostru de sine.

Conștientul și inconștientul corelează și activează în mod specific. Inconștientul este subiectiv, personal. Nu gândește și nu raționează niciodată indepenent, în permanență ascultă comenzile conștientului. Conștientul este ca un grădinar care plantează semințele, iar inconștientul – solul fertil în care semințele încolțesc și dau roadă. Altfel zis, conștientul comandă și inconștientul ascultă. Inconștientul nu pune întrebări dar muncește zi și noapte ca comportamentul nostru să se potrivească modelului gândurilor, emoțiilor, speranțelor și dorințelor noastre. Se spune că inconștientul în intelectul fiecăruia din noi, crește flori sau buruieni în funcție de ceea ce plantăm prin echivalentele mintale pe care le creăm și de care ne conducem [1, 3, 8].

Inconștientul are efect homeostazic, adică menține temperatura corpului constantă, ritmul respirației și bătăile inimii în normă. Prin sistemul nervos păstrează acest echilibru pentru ca tot organismul să funcționeze normal. Aceeași homeostază a inconștientului observăm și pe plan mintal, făcându-ne să gândim și să acționăm în corespundere cu ceea ce am gândit, am spus și făcut în trecut.

Obișnuințele, deprinderile noastre de a gândi și acționa sunt depozitate în inconștient. Inconștientul memorează și reține toate zonele noastre de confort și acționează ca să ne păstreze acolo, iar când încercăm să facem ceva nou, deosebit ne simțim incomod emoțional și fizic. Inconștientul ne menține în echilibru pe calea trasată anterior. Tot timpul simțim cum subconștientul, inconștientul ne trage spre zona de confort, când încercăm să facem ceva nou, neobișnuit și ne crează o stare de neliniște și tensiune. Încercăm să ieșim din starea de confort atunci când căutăm un alt loc de muncă, când angajăm noi persoane, luăm o sarcină nouă de lucru etc.

Persoanele de succes în asemenea situații acționează tot timpul și se străduie să părăsească zona de confort. Totul se explică prin aceea că zona de confort cu timpul devine o rutină, iar mulțumirea de sine este dușmanul creativității, al unor noi posibilități [1, 2, 9].

Pentru a depăși zona de confort, vom accepta faptul, că chiar de la primele încercări de a face ceva nou, neobișnuit ne vom simți incomod. Atunci când un lucru trebuie făcut bine,

la început se poate întâmpla ca totul să nu fie atât de bine, până când ne acomodăm cu lucrul dat și stabilim o nouă zonă de confort, la un nou nivel, mai superior de cunoaștere.

În cazul când nu suntem dispuși să ne simțim neîndemânatici, stângaci riscăm să rămânem blocați la un nivel scăzut de reușită. Cea mai mare bătălie se dă aproape întotdeauna cu noi înșine. Este deosebit de important să ne debarasăm de modurile obișnuite de gândire și acțiune [7, 8].

Inteligența ne ajută să căutăm și să aplicăm căile de succes în activitatea noastră. Trebuie să ținem cont de nivelul actual de dezvoltare pentru a putea depăși obstacolele și a înainta cu succes. Vom respecta legile activității inconștientului, concentrării, inconștiinței. Conform primei legi fiecare caz ne va face sensibili la orice informație de același fel. Legea activității inconștientului susține că orice idee sau gând pe care le acceptăm ca adevărate vor fi imediat acceptate de inconștient, care începe a le transforma în realitate. Este vorba despre aceea că atunci când credem cu adevărat că suntem în stare de a face ceva, inconștientul transmite energii mentale și începem să atragem persoanele, împrejurările corespunzătoare ideilor noastre. Aranjăm în ordine toate ideile, informațiile pe care le primim din mediu. Inconștientul în acest caz ne va alerta asupra lucrurilor pe care le putem face pentru a transforma ideea dată în realitate. Gândirea inconștientă ne aduce în atenție lucrurile de care avem nevoie pentru a ne transforma dorințele în realitate [4, 7, 8].

Schimbându-ne conceptul de sine, gândirea ne vom simți mai confortabil, mai încrezuți în sine ca persoană nouă, mai bună, care suntem pe cale să devenim. Ne creăm o zonă nouă de confort pentru un nivel mai bun, mai înalt de performanță [9].

Inteligența ne va cere să ținem sub control și legea concentrării, care susține că orice lucru asupra căruia ne concentrăm insistent are șanse de izbândă. Ceea ce este caracteristic pentru oamenii de succes este aceea că au dezvoltată abilitatea de a se concentra asupra unui lucru până nu-l realizează. Ei se disciplinează să gândească și să vorbească numai despre aceea ce doresc și nu se referă la ceea ce nu-i interesează [6, 9].

Oamenii de succes își păstrează cu grijă judecata, se concentrează numai asupra lucrurilor pe care le consideră cu adevărat importante, insistă asupra acestor lucruri fără teamă și îndoieli. Ei realizează lucruri extraordinare, în timp ce o persoană obișnuită își duce viața de azi pe mâine.

În perioada tinereții, de obicei, ne implicăm în prea multe activități, putem alege o cale de realizare personală sau alta, dar o sfârșim irațional, deoarece nu putem face mai multe lucruri concomitent și să le facem pe toate la fel de bine. Este necesar să ne concentrăm asupra unei activități pe care o considerăm mai importantă și 24 de ore zilnic să vorbim numai despre lucrurile pe care le dorim.

Conștientul menține un gând numai o singură dată, fiindcă este substituit de altul. În așa situație ușor putem înlocui un gând negativ cu unul pozitiv. Legea inconștiinței este cheia spre fericire, spre o atitudine mentală pozitivă, libertate personală. Ca rezultat se

schimbă relațiile și temele de conversație, conținutul predominant al conștientului. Mulți oameni susțin că legea dată le-a schimbat viața.

Inconștientul niciodată nu este gol. El permanent este ocupat, încărcat cu informație. În cazul când vrem să trecem de la gândirea negativă la una pozitivă este mai bine să încetăm de a ne gândi la problemă, dar mai bine să discutăm, să ne gândim la soluție, la ceea ce putem face, la ceea ce am făcut în trecut și cum ar fi mai bine să procedăm în viitor. Când ne gândim la soluție mintea noastră devine limpede și liniștită. Este mai bine să repetăm că ne place de noi înșine, repetând cu glas tare și cu încredere, convingător. Inconștientul acceptă această informație ca pe o comandă, făcând abatere de la orice informație din trecut referitoare la situația dată.

Inteligent, cult ne vom satura mintea cu mesaje, informații care corespund tipului de persoană care dorim să devenim. Mai multe activități: vizualizarea, afirmațiile, exprimările în glas, jucarea rolurilor, asocierea cu oamenii potriviți, îmbogățirea minții (citind cărți, literatură corespunzătoare la temă, casete, filme etc.) ne pot schimba gândirea referitor la persoana noastră, la posibilitățile de care dispunem. Trebuie să ne obișnuim de a le practica pe parcursul zilei ca ceva normal, obișnuit [1, 3, 9].

Când urmăm calea spre succes în activitate tehnicile de programare mintală sunt necesare, cu toate că nu sunt suficiente. Și totuși aceste tehnici ne ajută să ne schimbăm conceptul de sine, atitudinea mintală deseori cu o viteză uimitoare. Schimbările din lumea noastră interioară vor duce neapărat și la schimbări în lumea exterioară.

Este adevărat și acel moment că multe din aceste principii de activitate, tehnici sunt secretizate și puse la dispoziția unui număr redus de persoane. Tehnicile de reprogramare rapidă au devenit cunoscute publicului în ultimii ani și s-au dovedit a fi eficiente pentru mii de oameni. Totul constă în aceea că ele dețin secretul schimbării personale.

Inteligenta ne cere să facem schimbări pentru a progresa, a avea succes în activitatea personală. Totul depinde de noi înșine. Putem începe de la cel mai simplu lucru, ne spunem că totul este bine, că ne simțim bine. Pe zi ce trece așa și ne vom simți. Psihologii din domeniul psihologiei aplicate susțin că prin activarea resurselor interioare și folosind autosugestia, fiecare persoană își poate îmbunătăți existența. Deoarece inconștientul este acel în care sunt depozitate multe rele din viața noastră, tot el este acela care poate aduce vindecarea de aceste rele. Instrumentul propriei noastre vindecări îl avem în noi înșine [1, 3].

Autosugestia este frecvent folosită de psihologii clinici pentru a-i ajuta pe bolnavi să depășească depresiile, nevrozele, anxietatea și alte afecțiuni mintale care îi împiedică să fie fericiți. Cu cât persoana este mai relaxată când spune pe zi ce trece că se simte tot mai bine, cu atât mai repede va depăși aceste afecțiuni. Această informație trece în inconștient și fiind acceptată poate duce la îmbunătățiri evidente a stării fizice și mintale a persoanei. Procesul de condiționare autogenică este foarte important în acest caz și se utilizează în diferite domenii ale vieții sociale [2, 9].

Unul din motivele prin care se explică funcționarea reușită a acestei metode, este folosirea legii relaxării, care susține că în orice muncă mintală efortul se blochează pe sine însuși. Cu cât suntem mai relaxați cu atât mai repede gândul, ideea va fi acceptată de inconștient și cu atât mai repede vor apărea rezultatele. Tehnica bazată pe principiul condiționării autogenice și pe relaxare poate avea un impact incredibil în viața multor persoane la obținerea succesului personal. Tehnica dată poate fi recomandată oricărei persoane, deoarece nu dă greș niciodată la atingerea scopului propus. Totodată ne ajută să învingem teama, îngrijorarea și ne permite să fim calmi, să avem încredere în forțele proprii, să păstrăm autocontrolul. Tehnica dată are legea sa de bază, legea reversibilității. Conform acestei legi, după cum sentimentele generează acțiuni, tot așa și acțiunile generează noi sentimente. Vom da naștere sentimentelor, iar sentimentele vor genera acțiuni compatibile cu ele, regenerându-se reciproc. În rezultat se va include mintea superioară, intelectul superior care va descătușa potențialul nostru [3, 5, 9].

Atunci când putem crea sentimentul sau emoția pe care îl trăim în momentul în care ne atingem scopul rezolvăm problema și dacă menținem sentimentul, atunci el va crea în lumea noastră fizică, în mediul nostru social rezultatul care îi corespunde, care ar fi declanșat această emoție, aceste sentimente, dacă se materializează cu adevărat.

Bibliografie

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligența emoțională. București: Litera, 2016. 207 p.
2. Corotchih E., Trofaiila L. Enigma succesului. Descoperă tainele succesului. Chișinău: Tip.UST, 2019. 120 p.
3. Covey S.R. Cum să rezolvăm cele mai dificile probleme ale vieții. București: ALL, 2016. 488 p.
4. Goleman D. Inteligența emoțională: cheia succesului în viață. București: Curtea veche, 2008. 432 p.
5. Hill N., Carnegie D., Murphy J. Secretele celor trei maieștri ai succesului pentru ați schimba viața. București: Curtea veche, 2015. 384 p.
6. Hill N., Stone W.C. Cheia succesului: gândirea pozitivă. București: Curtea veche, 2012. 360 p.
7. Hughes J., Bradford T.J. Inteligența emoțională în acțiune. București: Curtea veche, 2017. 480 p.
8. Stein S.J., Book H.E. Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru. București: ALL, 2011. 288 p.
9. Tracy B. Schimbând gândirea îți schimbi viața. București: Curtea veche, 2011. 336 p.

IMPACTUL PARTENERIATULUI FAMILIE-ȘCOALĂ ÎN EDUCAȚIA PENTRU TOLERANȚĂ A ELEVILOR MICI

Lilia ȚURCAN-BALȚAT, dr., conf. univ.

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Natalia GÎNCU, student, UST

Rezumat. Cercetarea este determinată de importanța parteneriatului familie-școală în educația pentru toleranța elevilor. Conținutul articolului demonstrează necesitatea dezvoltării relației de parteneriat pentru a desfășura cu succes educația pentru toleranța elevilor, deoarece cultura toleranței devine un deziderat al educației și o lege nescrisă care trebuie respectată de membrii unei comunități sociale, inclusiv comunitatea pedagogică, în condițiile în care comunicarea este instrumentul spiritual al omului în procesul de socializare.

Cuvinte cheie: parteneriat, familie, școală, elevi, toleranță.

Abstract. Research is determined by the importance of the family-school partnership in the education for tolerance of the students. The content of the article demonstrates the need to develop the partnership relationship in order to successfully carry out education for tolerance of students, because the culture of tolerance is becoming a desideratum of education and an unwritten law to be respected by members of a social community, including the pedagogical community, in the conditions in which communication is the man's spiritual instrument in the process of socialization.

Keywords: partnership, family, school, students, tolerance.

Parteneriatul este o formă de colaborare între două sau mai multe entități, persoane fizice și/sau juridice care au interese comune, acționează asumat prin valorificarea tuturor resurselor de care dispun, pentru atingerea unor scopuri comune.

Parteneriatul educațional rezultă din presiunile actuale ale societății contemporane asupra condiției școlare a elevilor mici. În aceste circumstanțe socio-educative crește valoarea pedagogică a parteneriatului școală-familie în vederea acordării unui sprijin permanent și durabil în educația elevilor mici. *Comunicarea tolerantă în mediul școlar și familial* trebuie să ocupe un loc important, în acest sens, relația profesor-elevi fiind deosebit de semnificativă și importantă.

Elevii mici au nevoie de consiliere și îndrumare în procesul de formare a personalității. În condițiile în care comunicarea pedagogică în cadrul parteneriatului educațional este optimă, elevii mici fiind sprijiniți pentru a depăși situațiile de criză în dezvoltarea școlară, aceștia pot parcurge cu ușurință multiplele dificultăți caracteristice parcursului școlar. În acest scop pedagogic, pentru a găsi soluții la problemele școlare și personale ale elevilor parteneri sociali: părinții, elevii și profesorul trebuie să interacționeze, să comunice și să interrelaționeze în baza valorilor culturii, în general și a culturii toleranței, în special [5, p. 56].

Reforma învățământului aduce o schimbare semnificativă în ceea ce privește relația învățătorului cu ceilalți factori implicați în educarea elevului, îndeosebi cu familia. Poziția familiei este aceea de partener într-un proces de dezvoltare, de conturare a drumului și rolului social pe care îl va alege copilul. Familia are dreptul de a se implica în alegerea ofertei educaționale, a carierei de mai târziu, dar și obligația de a urmări și sprijini eforturile copilului și

ale școlii. Expresia parteneriat cu familia nu înseamnă doar o altă denumire a unei relații mai vechi în care familia era informată periodic ori la cerere, asupra evoluției copilului în activitatea școlară. Este vorba de o schimbare de statut a familiei în raport cu școala. Familiei îi revin acum mai multe drepturi- pe care noi trebuie să-i ajutăm, să-i conștientizăm și să beneficieze de ele, dar și sarcini sporite [1, p. 97].

Caracterul oportun al parteneriatului educațional rezultă din problematica elevilor mici și a părinților care nu știu cum să intervină în educația acestora. Din aceste considerente actualizăm afirmația autoarei El. Vrășmaș (2002) „*schimbarea pozitivă în conduita elevilor mici vizează achiziția de informații, modificarea reprezentărilor asupra realității educaționale, formarea și refacerea unor percepții asupra realității interne/externe a familiei/școlii, procesele cognitive atitudinile și comportamentele noi, toate acestea fiind necesare pentru înțelegerea fundamentală a omului*”. Una din problemele discutate an de an de către profesori este faptul că *părinții nu se implică în procesul educativ* atât școlar cât și extrașcolar. Se întâmplă ca părinții să se intereseze de copil atunci când problemele sunt mai mari, când dirigintele sau profesorul reușește să ia legătura cu el și astfel ajunge părintele la școală. Dacă evoluția copilului nu este observată permanent, acel copil poate să întâmpine probleme la clasă. Motive ca ”nu am timp”, “sunt obosit din cauza programului încărcat”, nu sunt valabile pentru a justifica nepăsarea și neimplicarea părinților [apud; 6].

Nivelul scăzut de educație și cultură a părinților generează dezinteres față de rezultatele școlare ale elevilor mici constituind o barieră de comunicare eficientă între profesor și elev. Un profesor interesat să afle cât mai multe despre clasa cu care lucrează, despre elevul pe care îl are la clasă, caută informații despre acesta. Acesta este și motivul pentru care parteneriatul școlii cu familia poate fi un prilej de colectare a informațiilor care să ajute la excluderea intoleranței și a barierelor de comunicare profesor-elevi. Frecvența și consistența acestor informații despre copil, se dovedește de cele mai multe ori a fi un test dificil de trecut pentru fiecare în acest parteneriat. Colaborarea școlii cu familia trebuie să asigure unitatea influențelor educative asupra elevilor, precum și o continuitate, în ceea ce privește evoluția de la o etapă la alta, a clasei și a fiecărui elev în parte [5, p. 67].

Responsabilitatea pedagogică a profesorilor este de a informa părinții cu privire la modul în care se pot implica activ în viața și modul de lucru al copiilor. Sistemul educativ poate îmbunătăți performanța elevilor și strategiile de educație doar implicarea activă a părinților. Familia a avut întotdeauna o influență decisivă asupra educației, capabilă să reacționeze și să contribuie la dezvoltarea personalității elevilor, căreia datorăm virtuțile neamului, în familie se consolidează relațiile între generații, care sunt de o importanță deosebită pentru societatea umană. Observând sistematic copilul acasă sau în mediul școlar se poate depista din timp problemele de comportament sau de adaptare la sarcinile școlare. Cunoașterea acestor probleme poate conduce la adoptarea unui program educațional adecvat fiind mai ușor să previi decât să corectezi problemele de educație.

În investigațiile contemporane se menționează necesitatea sporirii culturii pedagogice a părinților și importanța formării continue a culturii emoționale a profesorilor *în scopul educației*

pentru toleranță a elevilor; se menționează că de nivelul de cultură pedagogică a profesorilor și a părinților depinde eficiența educației copiilor începând cu primii ani de viață. Devine tot mai importantă integrarea educației pentru toleranță în școală, educarea copiilor în spiritul toleranței și a respectului.

Educația pentru toleranță derivă din ideile: „toleranța este salvarea societății” care degradează treptat, „Cultura emoțională a profesorilor conduce la învățarea de către elevi a valorilor autentice”, „Atât părinții, cât și profesorii au nevoie de sprijin în educația elevilor mici” ș. a. Respectul și înțelegerea reciprocă, conviețuirea în armonie sunt cele mai actuale probleme ale timpurilor noastre. De aceea, este necesar a vorbi despre toleranță. “Cum educăm la copii toleranța? Îi formăm oare într-adevăr în spiritul toleranței? Cum îi învățăm să-și respecte colegii, părinții, profesorii?” Prin a-ți iubi propria limbă, istorie și cultură, prin a manifesta interes față de alte popoare, alte limbi. Studiind relațiile dintre copii în școală, înțeleg că educația toleranței este un obiectiv de primă importanță. Necesitatea de a educa toleranța comunicării devine o condiție necesară coeziunii pedagogice pentru educația copiilor de diferite confesiuni, orientări politice, tradiții culturale [3, p. 51].

Educația pentru toleranță, un nou tip de educație, poate fi integrată prin intermediul disciplinelor, poate fi studiată ca disciplină opțională sau prin activități extrașcolare desfășurate cu copiii. Utilizarea unor metode de învățământ adecvate, precum și îmbinarea celor tradiționale cu cele moderne în educarea copiilor prin toleranță și contribuția noastră, a cadrelor didactice, au efecte benefice în ceea ce privește tolerarea reciprocă a copiilor și combaterea violenței în școală. Comunicarea eficientă părinți-profesor-elevi presupune existența unor relații de intercunoaștere, de inter-comunicare, precum și a unor relații socio-afective bazate pe cultură emoțională și încredere reciprocă [7, p. 19].

Relația profesor-elev reprezintă o „sinteză a relațiilor interpersonale” pe fundalul cărora se dezvoltă cunoștințe și atitudini. Ele sunt generate de natura relațiilor interumane și se amplifică prin educație”. „Omul este rodul educației pe care o primește” (Helvetius). Comunicarea tolerantă în învățământul primar este un punct de plecare al elevilor mici pentru a depăși conflictele intra- și interpersonale. Comunicarea tolerantă conduce la înțelegerea situației, la acceptarea unui punct de vedere. Școala este instituția care formează noi personalități iar profesorul modelează aceste personalități și de aceea relația dintre profesor și elev este foarte importantă. Relația profesor-elev este una de colaborare, de încredere și de respect reciproc. Elevul nu trebuie să se simtă „controlat”, ci sprijinit. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație. În comunicarea didactică profesorul trebuie să-i facă pe elevi să simtă că el are o vocație în această direcție, că este un partener de încredere, care dorește un dialog autentic. Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simtă judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, ci cei care le oferă sentimentul de siguranță și libertate a comunicării [6, p. 34].

Partenerii sociali implicați în procesul educativ (profesor, elev, părinte), trebuie să interacționeze prin comunicare ca să cunoască problemele cu care se confruntă în vederea propunerii unor soluții de interes comun. Parteneriatul familie-școală este un context pedagogic în cadrul căruia elevii pot învăța cultura socială, cultura emoțională și cultura toleranței. Valorificarea parteneriatului presupune în primul rând consilierea părinților pentru a-i ajuta să înțeleagă specificul vârstei copiilor.

Parteneriatul școală- familie este unul dintre aspectele cele mai importante, îndeosebi pentru că în cadrul acestui parteneriat toți actorii pot fi mobilizați și pot acționa pentru a sprijini elevii lor pentru a depăși problemele cu care se confruntă, fie ele sociale, economice sau culturale. Școala este unul dintre cele mai importante locuri în care colaborarea cu familia se poate realiza, tocmai datorită faptului că ea se află în contact permanent atât cu elevii și familiile lor cât și cu ceilalți actori sociali.

Prin urmare, părinții trebuie să mai lucreze la capitolul toleranță, deoarece toți copii sunt diferiți, și ei trebuie să-i accepte așa cum sunt ei. Trebuie să-i motiveze, să le trezească entuziasmul de carte și școală dar să nu le formeze dezgust. Părinții sunt modele pentru copii. De ei depinde succesul elevului. Profesorii și părinții sunt cei care cresc la elevi nivelul de toleranță, sunt cei care formează în ei și dezvoltă valorile toleranței. În cadrul școlii, dacă apar unele conflicte cu tentă de intoleranță, sunt curmate în stadiul embrionar de către profesori. Profesorul tolerant formează la elevii lui această valoare foarte ușor. Ei devin personalități integre care acceptă și sunt acceptați de cei din jur. Interacționează foarte ușor în mediul social și repede resping toate barierele. A fi tolerant este o artă, iar această artă o pictează profesorul.

În această ordine de idei, perspectivele comunicării orientate spre dezvoltarea educației pentru toleranță pentru optimizarea interacțiunii comunicative în mediul educațional, comunicarea tolerantă fiind posibilă prin sincronie interacțională, prin intrare simultană în vibrație afectivă a emițătorului și receptorului, dificil de atins din cauza unor dificultăți afective care subminează compatibilitatea psihologică a partenerilor comunicării.

În relația profesor-elev trebuie avut în vedere, nu în ultimul rând, și personalitatea elevilor. Desigur, comportarea profesorului în clasă este condiționată, în mare măsură, și de atmosfera existentă, de comportarea elevilor. Contează, totodată, și opiniile, valorile, atitudinile și caracteristicile personale ale profesorului.

Prioritatea de bază a societății contemporane este educația și dezvoltarea complexă a copiilor în spiritul valorilor culturii toleranței. *Responsabilitatea profesorilor* este să demonstreze *un înalt nivel de cultură profesională*. Toleranța pedagogică este o competență necesară nu doar profesorilor, ci și părinților deoarece într-o lume care este din ce în ce mai agresivă, intolerantă, unde violența verbală se manifestă mereu, educația pentru toleranță trebuie începută de acasă, pentru a oferi copiilor noțiuni elementare privind conduita socială civilizată. Ajungând în școală, ei vor cunoaște ABC-ul unui comportament tolerant și cult [2, p. 45].

Cred că putem prelua anumite aspecte din practica mondială: să abordăm educația pentru toleranță din perspectiva responsabilității, să promovăm în școală empatia și toleranța.

Profesorii nu întotdeauna știu ce este empatia și rostul acesteia pentru un demers didactic eficient. Puțin se cunosc între ei pentru a ajunge la cunoaștere reciprocă și înțelegere, trebuie să pornim de la autocunoaștere: cunoscându-mă mai bine, acceptându-mă așa cum sunt, voi fi în stare să accept pe alții.

Comunicarea tolerantă în familie este un rezultat al educației pentru toleranță a copiilor în școală și comunitate. Oamenii sunt ființe sociabile, ce interacționează în situații inedite. Din aceste considerente elevii au nevoie de sprijinul părinților și al profesorilor pentru a face față dificultăților școlarizării. Comunicarea este un mod fundamental de interacțiune psiho-socială a persoanelor, realizată fie prin limbaj sau prin alte coduri, cu ajutorul cărora se pot transmite informații. Iar noi oamenii avem nevoi esențiale, nevoia de a spune, de a fi înțeles, de a fi recunoscut/valorizat, de a influența și de intimitate.

Expresivitatea emoțională a adulților devine un model pentru copii, în ceea ce privește exprimarea emoțională. Experimentarea unor situații emoționale diferite și discuțiile cu părinții ajută copiii în înțelegerea situațiilor emoționale și în reacționarea adecvată în astfel de situații. Modul în care adulții discută problemele legate de emoții poate transmite sprijinul și acceptarea lor și poate contribui la conștientizarea de către copil a diferitelor stări emoționale pe care le experimentează [3, p. 6].

În concluzie, credem că putem prelua anumite aspecte din practica mondială: să abordăm educația pentru toleranță din perspectiva responsabilității, să promovăm în școală empatia și toleranța. Profesorii nu întotdeauna știu ce este empatia și rostul acesteia pentru un demers didactic eficient. În acest context nu trebuie să uităm că expresivitatea emoțională a adulților devine un model pentru copii, în ceea ce privește exprimarea emoțională. Experimentarea unor situații emoționale diferite și discuțiile cu părinții ajută copiii în înțelegerea situațiilor emoționale și în reacționarea adecvată în astfel de situații. Modul în care adulții discută problemele legate de emoții poate transmite sprijinul și acceptarea lor și poate contribui la conștientizarea de către copil a diferitelor stări emoționale pe care le experimentează, or parteneriatul se bazează pe încredere reciprocă, discuții constructive și dorința de colaborare.

Bibliografie

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație - familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004. 371 p.
2. Boroș M. Profesorul și elevii. București: Ed. Gutinul, 1994. 245 p.
3. Cojocaru M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2010. 239 p.
4. Gonciar V. Dezvoltarea competențelor de comunicare. Chișinău: USM, 2009. p.72-74.
5. Stăiculescu C. Managementul parteneriatului școală – familie. În: Managementul grupului educat. București: ASE, 2007. 314 p.
6. Țurcan L. Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice. Chișinău, 2015. 196 p.
7. Țurcan L. Pedagogia toleranței. Chișinău: UPS " Ion Creangă", 2013. 150 p.
8. Verza F. E. Afectivitate și comunicare. București: Humanitas, 2004. 369 p.

GENERAȚIA Z- PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN SOCIETATEA POSTMODERNĂ

Diana ȚUREA-BANDALAC, prof. de istorie

Catedra științe socio-umane, Centrul de Excelență în Transporturi, Chișinău

Rezumat. În articol se descrie generația Z, conform literaturii de specialitate. Se identifică deosebirile de generația anterioară și se scot în evidență problemele care apar în legătură cu educația tinerei generații.

Cuvinte cheie: educație, generație Z, Tehnologii Informaționale.

Summary. The article describes Z generation, according to the scientific literature. The differences from the previous generation are identified and the problems that arise in connection with the education of the young generation are highlighted.

Keywords: education, generation Z, Information Technologies.

La etapa actuală societatea postmodernă se află în plină campanie de schimbare, în special în urma apariției tehnologiilor digitale. Aceste schimbări se datorează și dezvoltării semnificative a tehnologiilor, ce au un impact vădit asupra tinerilor ce se răsfrânge ulterior asupra sferei educative și cuprinde nemijlocit toate celelalte domenii ale societății.

Astfel, în societatea actuală, potențialul noilor tehnologii reprezintă o permanentă provocare pentru educație care trebuie să se adapteze din mers unor noi realități [1].

S-au efectuat numeroase cercetări științifice care au studiat influența Rețelei internetului, tehnologiilor informaționale asupra generației de tinerii născuți după 1995, identificându-i cu noi caractere psihosociale. Studiile au demonstrat că utilizarea intensivă a tehnologiilor, de tânăra generație, ar avea un impact pozitiv asupra dezvoltării aspectului cultural, social, făcând mai accesibil procesului de învățare [5].

În baza studiilor cercetătorii au identificat o nouă generație, **Generația Z**-conectată, educată, pragmatică, independentă, încăpăținată și care ia decizii mai mult emoțional decât rațional. Aceasta, reprezintă o nouă provocare a societății, tinerii născuți în perioada anilor 1995-2010, sunt o generație conectată permanent și cu alese priorități spre comunicare, colaborare, conexiune și creativitate. Generația Z, în 2019, a reprezentat 32% din populația globală depășindu-i pe Milenii (Generația Y) ce a constituit 31,5%, estimarea a fost făcută de Bloomberg, în baza datelor publicate de ONU. Aproximativ două miliarde de tineri au crescut odată cu rețeaua internet și sunt deciziși să își construiască o viață în corelația cu aceasta, departe de codurile și aspirațiile predecesorilor lor.

Sunt niște ”mutanți”, spun unii dintre oamenii de știință, fascinați de fuziunea aproape complexă a acestor tineri cu universal digital. Încă de la vârsta de 16 ani, mai mult de jumătate dintre ”tinerii Z” consideră că adevărata viață socială se petrece pe rețelele online, unde 84% dintre ei sunt înscriși, potrivit unui studiu efectuat de agentia de publicitate JWT, SUA.

Îi face diferiți de generațiile anterioare faptul că sunt ”născuți digital”, că au avut acces la tehnologii de comunicare și informare încă din primii ani de formare, faptul că au avut acces la toate cunoștințele lumii la câteva click-uri distanță, aproape oricând și oriunde. Se adaugă la aceasta, faptul că sunt o generație care a crescut într-o lume mai stabilă economic și politic, fără războaie și fără amenințări majore, cel puțin nu în lumea occidentală. Au crescut într-o lume mai sigură, mai prosperă, mai pașnică și asta i-a făcut mai liberi și mai îndrăzneți, mai ireverențioși, mai dispuși la risc și schimbare, mai nestatornici și mai degrabă căutători ai gratificării rapide. Au crescut fără frică și așa se manifestă în relațiile de muncă din fiecare zi. Analizând aceste caracteristici deduc că li s-a creat și o faimă și negativă.

Generația părinților lor, chemată să-i conducă spre performanță, s-a trezit conducând persoane pe care nu le înțelege și ale căror resorturi de motivație sunt paradoxale și adeseori foarte diferite de cele cu care erau obișnuiți. Părinții sunt de părere că este important să-și implice copiii în luarea deciziilor ca să poată învăța să facă alegeri și să-și dezvolte identitatea. Mottoul părinților s-a schimbat din „fii cuminte” în „fii tu însuți” [3].

Nevoile acestei generații nu sunt diferite de nevoile oricărei generații dinaintea ei, ei sunt doar mai capabili să le exprime și să le articuleze. Din această perspectivă, aceasta e generația care are cea mai mare șansă să schimbe în bine peisajul relațiilor de muncă din lume.

Ei au o abordare de viață diferită față de generațiile anterioare și își pun toată încrederea în educație, dar diferit decât în trecut. Generația Z se bazează pe educație pentru a fi pregătiți de o viață profesională și de a-și asigura o carieră pe un termen îndelungat. În acest sens, acestea diferă de Milenii (Generația Y), pentru care educația se referă la cunoștințe generale și nu la abilități de pregătire profesională, iar cariera nu mai este importantă, deoarece au văzut că modelul de carieră nu mai funcționează pentru ei, punând accent spre reîntoarcerea la cariera corporativă pentru a munci din greu asigurându-și un venit stabil pe toată durata vieții lor. Statul la rândul său are datoria de a contribui la realizarea acestui proiect educațional asigurând tuturor cetățenilor prin gratuitatea învățământului, posibilitatea de a-și valorifica prin educație, resursele de inteligență de care dispun [2].

Tot mai mult se vorbește despre slăbiciunile sistemului de învățământ actual și mai mulți profesori sau specialiști se plâng de calitatea tinerilor generații de elevi [6].

În acest context, primul pas urmează a fi inițiat de autoritățile publice centrale responsabile pentru educație, ulterior de instituțiile de învățământ și conștientizate de cadrele didactice pentru a le oferi elevilor mai multe abilități de analiză de text și imagine, dar și de a crea ei înșiși astfel de produse, pentru a fi ei proprii inițiatori. Cadrele didactice trebuie și să faciliteze situații în care elevii să exerseze scrierea de texte argumentative, texte consistente punând accent vădit pe autenticitate.

Don Tapscott, a studiat aprofundat caracteristicile generației actuale și impactul pe care noile tehnologii îl au asupra organizării sociale cât și a mediului de afaceri. El pledează cu convingere pentru un nou tip de educație în care elevul nu învață prin acumulare de cunoștințe ci tinerii trebuie învățați cum să caute o anumită informație, să o analizeze, să o sintetizeze și să o interpreteze critic. Se pleacă de la nevoia individuală a fiecăruia și nu de la un corpus general de cunoștințe pe care trebuie să îl asimileze fiecare [4].

Viitorul social pentru Generația Z se reflectă de la bun început spre resetarea domeniului educațional. Dar cum trebuie să procedăm? ar fi întrebarea majorității celor responsabili în domeniul vizat. Am considerat că soluția ar veni tocmai de la cei implicați în acest proces social-educational, tinerii Generației Z.

În urma rezultatelor analizei răspunsurilor la chestionarului aplicat elevilor privind schimbările din sistemul educațional din Republica Moldova în raport cu școala, cu societatea spre o bună funcționare au enumerat:

- preluarea experienței inovative din alte țări cu un vădit progres în sistemul educațional de ex. Filanda, Japonia;
- curricula revăzută și punerea accentului pe partea practică, formarea experiențelor, cursurilor utile care sunt necesare și se regăsesc în era în care trăim;
- colaborarea dintre profesori și elevi pentru implimentarea a noi scheme de educație;
- să pună la dispoziția viitorilor studenți diverse parteneriate cu mediul de afaceri ce oferă stagii de practică de specialitate;
- extinderea de noi profiluri în cadrul liceului pentru a oferi studii mai aprofundate în domeniul de competențe vocaționale;
- dotarea instituțiilor cu utilaj tehnologic-informațional pentru a se aplica diverse aplicații și de a se lucra interactive și în mediu online;
- instruire și schimb de experiență;
- interacțiunea permanent a elevului-profesor prin realizarea proiectelor educaționale și cele de voluntariat;
- profesori bine informați și ancorați în realitatea contemporană;
- înlocuirea materiilor opționale sau inutile din programa școlară cu materie ce ar contribui la dezvoltarea personal și pregătirea de viață;
- organizarea mai multor activități extrașcolare care să încurajeze elevul să fie un spirit liber și deschis;
- conținutul studiat la universitate să fie unul actual și necesar atunci când se încadrează la serviciu;
- diploma de licență să fie înlocuită cu o activitate practică în domeniul selectat.

Pentru „genul Z” educația nu mai este doar liceul sau colegiu, ci intenționează să meargă la universitate iar majoritatea dintre ei doresc să depășească diploma de licență. O altă parte dintre aceștea sunt interesați de un colegiu comunitar sau din cauza factorului economic la o școală comercială sau tehnică. Domeniile care tind să le îmbrățișeze sunt și

ele diverse de celor din generația anterioară, manifestând interes pentru business, management, economie și finanțe, marketing și publicitate, tehnologii informaționale, relații internaționale, medicină, biotehnologie etc.

Tinerii Generația Z sunt cu mult diferiți ca mentalitate și abordare ceea ce privește și sectorul muncii, mult mai flexibili, nu vor să se simtă constrânși, au nevoie de libertate, fără ca toate acestea să-i facă mai puțin responsabili.

O schimbare importantă pe care au aduce pe piața muncii este cea legată de nevoia permanent de comunicare și de a primi feedback. Altfel se simt demotivați, ignoranți, neluați în seamă, lucru ce nu trebuie neglijat de către angajatori.

Alt punct important ce îi caracterizează este, prima generație pentru care salariul nu mai este cel mai important criteriu în funcție de care își aleg locul de muncă. Pun accent să lucreze într-un loc în care să le placă echipa, să le convină proiectele la care lucrează, să aibă un spațiu de lucru armonios și creativ, și în care să se simtă mai degrabă parteneri decât angajați. Pentru ei este important să lucreze într-o companie care are o reputație bună, axată pe fericirea angajaților, dar care are și capacitatea de a ieși din anonimat prin proiecte inovatoare.

Un alt aspect al Generației Z este și deschiderea spre reconversia profesională.

Vor să încerce lucruri noi și să învețe de la zero, dacă înțeleg că este o oportunitate într-un alt domeniu decât cel pentru care s-au pregătit în facultate. Bogdan Badea a afirmat că este generația care a început să schimbe complet felul în care este privită munca, felul în care se raportează companiile la angajați și angajații unii la ceilalți.

În aspect teoretic pare o generație foarte interesantă și relaxantă, dar este una dintre cele mai "delicate" generații de până acum, deoarece sunt foarte de digitalizați și conectați ceea ce îi face și foarte pretențioși. De aceea trebuie să le instruiem abilități pentru a fi cetățeni ai lumii, responsabili care să se conecteze prin intermediul încrederii și al colaborării, să reacționeze la schimbările din societate.

Bibliografie

1. Dalu A.-M. Internetul și mediile de socializare virtual în viața elevilor. București, 2017. p. 26.
2. Sabău G. Sistemul de educație și lumea digitală. Revista de studii medii, 2015. nr.4, p. 55.
3. Valkenburg P. M., Taylor J. Generația digital și dependența de media. Niculescu, 2017. p. 28.
4. Tapscott D. Crescuți digital. Generația Net îți schimbă lumea. Publica, 2011. p. 241.
5. Toma A.-C. Generația Z în fața provocărilor sec. XXI. Implicații psihologice, Sesiunea națională de comunicări științifice. universitatea de Stat, Chisinau, 2018. p. 93.
6. Sartori G. Imbecilizarea prin televiziune și post-gândirea. București: editura Humanitas, 2008. p. 146.