ISSN 1857-0119

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău

Revista de ştiinţe socioumane

Nr. 1 (17), 2011

Chişinău 2011

Dragi cititori,

Aveţi în faţă numărul 1 (17) al ***Revistei de ştiinţe socioumane***, *fondată de* UPSC „Ion Creangă”.

Considerăm că şi acest număr al publicaţiei noastre periodice le va fi util tuturor celor interesaţi de activitatea ştiinţifică, profesorilor, studenţilor, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări ştiinţifice recent editate în R. Moldova şi peste hotarele ei, comunicări despre conferinţe, simpozioane naţionale şi internaţionale, materiale didactice. Aşteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conţinutului revistei noastre.

Pe site-ul http://www.upsc.md sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, Colegiul de redacţie al *Revistei de ştiinţe socioumane*.

Recomandări pentru autori

Revista de ştiinţe socioumane, fondată de UPSC „Ion Creangă”, este un mijloc de informare şi formare în domeniul ştiinţelor soccoumane.

În vederea unei colaborări fructuoase şi pentru a facilita munca redactorilor şi editarea revistei în condiţii bune, autorii sunt rugaţi să respecte anumite cerinţe faţă de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe dischetă sau pe JetFlash în forma A 4, cu font 12, Times New Roman, spaţiu 1,5, şi una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conţină (în conformitate cu cerinţele CNAA):

- ✓ numele şi prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12);
- ✓ date despre recenzenţi;
- ✓ textul lucrării propriu-zise;
- ✓ un rezumat în limba engleză;
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerinţele actuale – vezi documentele CNAA);
- ✓ două recenzii în formă scrisă, A 4.

Considerăm că Revista de ştiinţe socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul ştiinţelor socioumane, profesorilor, studenţilor, masteranzilor. Revista se adresează şi publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranţa unei colaborări cât mai eficiente, aşteptăm contribuţia Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici ştiinţifice, recenzii etc.

Cu respect, Colegiul de redacţie.

Colegiul de redacţie:

Redactor-şef : Mihai Grosu, conf. univ., dr.

rectorul UPSC „ I. Creangă”

Redactor ştiinţific: Igor Racu, dr. hab., prof. univ., prorector pentru ştiinţă

Redactor-şef adjunct: Al. Zgardan, conf. univ., dr., şef Catedră limbă română şi filologie clasică

Dumitru Vitcu, dr., prof. univ., Universitatea „Ştefan cel Mare” din Suceava

Nicolae Chicuş, conf. univ., dr.

Valentin Cuşcă, conf. univ., dr.

Alexandru Vatavu, conf. univ., dr.

Gabriela Topor, conf. univ., dr.

Larisa Sadovei, conf. univ., dr.

Carolina Perjan, conf. univ., dr.

Tamara Gogu, conf. univ., dr.

Ludmila Branişte, conf. univ., dr., Departamentul de limbă şi literatură română şi literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

Gina Namigean, conf. univ., dr., Departamentul de limbă şi literatură română şi literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

CUPRINS

CAP. II. RECUNOAŞTEREA INTERNAŢIONALĂ A UNIRII BASARABIEI CU ROMÂNIA. TRATATUL DE PACE DE LA PARIS DIN 28 OCTOMBRIE 1920

Boris Vizer, Gheorghe Bordeiu …….....1

UNIFICAREA BISERICII DIN BASARABIA CU BISERICA ORTODOXĂ

Nicolae Jelihovschi ……9

LA FORMAZIONE A DISTANZA NELLA PRATICA PROFESSIONALE:L'ESPERIENZA DEL TIROCINIO ON LINE PER LA PREPARAZIONE INIZIALEDEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA PRESSO L'UNIVERSITÀ DI PADOVA

Ettore Felisatti, Università di Padova ……18

PEDAGOGIA LIBERTĂŢII – O ABORDARE DE ACTUALITATE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL CONTEMPORAN

Grigore Dan Iordăchescu……30

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Наталия Репина……34

REPERE ISTORICE ALE TERMINOLOGIEI

Svetlana Caterenciuc……..42

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ДОБУКВЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В 1 КЛАССЕ

Гуцул В. Ф.....51

EVALUAREA REZULTATELOR EXPERIMENTALE PRIN STUDIEREA ŞI APLICAREA ELEMENTELOR LIMBAJULUI PLASTIC ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII CREATIVITĂŢII ARTISTICE LA STUDENŢI

Olimpiada Arbuz-Spatari ……59

ПРАКТИКА СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ БЕССАРАБСКОГО ЗЕМСТВА И ПЕНЕТЕНЦИАРНЫХ ИНСТИТУТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Евгений Ника …….73

CONSIDERAŢII ASUPRA UNOR ASPECTE DE CONTINUT ÎN ARTA PLASTICĂ

R. Ursachi 76

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКА НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ
Мария Пасларь……80

COMUNICĂRI

РЕЧЕВЫЕ СРЕДСТВА КОМИЧЕСКОГО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Жанна Греку……...……88
СИТУАТИВНЫЕ КЛИШЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ
Tatiana Kononova ……...…..93
TEHNICI DE RELAXARE
Gabriela Mitrofan …….…97
МЕРОПРИЯТИЯ, ПРЕДПРИНЯТЫЕ БЕССАРАБСКИМ ЗЕМСТВОМ ДЛЯ ИСКОРЕНЕНИЯ ИЗЛИШНИХ ПРАЗДНИЧНЫХ ДНЕЙ
Евгений Ника
……...……..100

CUPRINS

Provocări actuale privind integrarea competenţelor emoţionale în standardele de formare a cadrelor didactice. …… Maia Cojocaru 3

Repere teoretice despre evoluţia şi definirea conceptului de educaţie ecologică. ……..... Liliana Saranciuc-Gordea 10

On linguistic impairment and abnormality. ……..... Paulo Sérgio de SOUZA Jr. 35

Planificarea acţiunilor educative zilnice în grădiniţa de copii. .....Natalia Carabet 39

Acutizarea şi evoluţia *stărilor de conflict* în contextul renaşterii naţionale în RSSM. …….....…... Ovidiu Turtureanu 45

Rolul de clitic al semiadverbului în limba română. …….....… Olga Boz 63

Das konstruktivistische Lernen als Grundlage für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache. ……...…. Daniela Coseac 70

Scrierea dictărilor: pro şi contra. …….....…Raisa Guidea 73

The process of writing academic papers. ..... E. Sagoian, I. Torpan 77

Importanţa includerii frazeologismelor în curriculumul universitar. ..... Tatiana Bushnaq 85

Factorii generatori ai agresivităţii la adolescenţi. ……...……..….Galina Focşa 92

Momente discutabile în predarea scrisului în limba engleză. …….....….Raisa Guidea 96

Condiţiile psihopedagogiceşi metodologia aplicării aprobării şi dezaprobării în cadrul educaţiei familiale. ……..…….…. Maria Margine 99

Методические основы формирования речевой компетенции учащихся начальных классов …….....… Оксана Куртева 105

Integrarea tehnologiilor comunicative de predare – învăţare – evaluare a frazeologismelor engleze în învăţământul superior. …….. Tatiana Bushnaq 112

Particularităţile dezvoltării aptitudinilor la elevii mici. ……... Maria Margine 118

Evaluarea curricula de formare a cadrelor didactice din perspectiva impactului în dezvoltarea culturii emoţionale…… Maia Cojocaru 125

Provocări actuale privind integrarea competenţelor emoţionale în standardele de formare a cadrelor didactice

Maia Cojocaru, *conf. univ., dr.,*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article presents arguments regarding the predictive value of the emotional culture in social integration and successful adaptation to the professional domain, claiming the inclusion of the emotional competences in the standards of teachers' professional training.

Noua paradigmă a educaţiei, bazată pe cultură emoţională, generată de provocările lumii contemporane, amplifică accentuat exigenţele privind calitatea cadrelor didactice. Dovezile ştiinţifice ale valorii de predicţie a culturii emoţionale demonstrează necesitatea dezvoltării competenţelor emoţionale ca cerinţă indispensabilă a profesionalizării didactice la nivelul standardelor profesionale, asigurând adaptarea de succes, păstrarea sănătăţii mentale şi a rezistenţei la situaţii de stres ocupaţional.

Integrată în categoria umanismului, subliniază И.Н. Андреева, *cultura emoţională facilitează consolidarea profesionalismului pedagogic, creează oportunităţi pentru adaptarea socială de succes prin intermediul competenţelor emoţionale, generând sporirea nivelului de cultură profesională*. Din acest unghi de vedere, umanizarea învăţământului pedagogic, în opinia lui A. Neculau, presupune asigurarea corelaţiei dintre cultură şi învăţământ [5, pp. 43-45]**.**

Raportată la vechea paradigmă a educaţiei, considerată ideală prin faptul că susţinea existenţa unei posibile raţiuni fără emoţie, noul model al educaţiei bazată pe inteligenţa emoţională demonstrează necesitatea armonizării IQ şi a coeficientului de emoţionalitate (QE), deoarece exagerarea importanţei raţionalităţii în dauna sensibilităţii conduce la promovarea tacită a unui model neadecvat şi artificial de personalitate, declanşând probleme intra- şi interpersonale. În orizontul noii paradigme a educaţiei, exprimăm convingerea privind necesitatea dezvoltării CEP, deşi tradiţia culturală conduce la disocierea aspectelor cognitive ale educaţiei de cele emoţionale şi, ca urmare, învăţământul tradiţional se interesează preponderent de aspectele raţionalităţii şi mai puţin de

emoţionalitate. Această segmentare ar putea fi evitată, dacă interesul pentru dezvoltarea emoţională a pedagogilor, în scopul educaţiei emoţionale a elevilor, ar deveni o preocupare serioasă a cadrelor didactice.

Pentru cercetările contemporane, este caracteristică examinarea rolului culturii emoţionale în asigurarea succesului profesional, acesta devenind modul suprem de a aprecia calitatea unei persoane [6, p. 72]. Dimensiunea socioafectivă a cadrelor didactice însă, afirmă I. Neacşu, nu este luată în considerare, decât rareori, în evaluarea calităţii mediilor educaţionale [6, p. 56], specialiştii în domeniul educaţiei nu beneficiază de o pregătire aparte pentru **munca emoţională,** ce ar asigura gestionarea competentă a energiei afective, autoinducerea unor trăiri emoţionale constructive, în scopul menţinerii unei prezenţe fizice, intelectuale şi afective adecvate pentru a le produce educaţilor o stare de spirit favorizantă învăţării. ***Principalele dimensiuni ale muncii emoţionale,*** în viziunea lui B. Downey şi H. Jones (1997, 1999), C. Zapf (1999), sunt *suprimarea trăirilor negative, reglarea emoţională, exprimarea trăirilor afective pozitive.* În acest sens, subliniem necesitatea pregătirii profesionale în vederea formării competenţelor emoţionale menţionate, specifice pentru munca emoţională în context educaţional.

Deşi mereu supusă redescoperirilor, structura compoziţională a culturii emoţionale include următoarele elemente principiale: competenţe personale *(autoconştientizare, acurateţea autoevaluării, adaptabilitate, orientarea realizărilor, iniţiativă*); competenţe sociale *(conştientizare socială, empatie, conştiinţă organizaţională, orientare în profesie, adaptabilitate*).

Propunem un nou model al conceptului de cultură emoţională (figura 1).

Figura 1. Modelul structural al culturii emoţionale a profesorului

Cultura emoţională a cadrelor didactice constituie o formaţiune dinamică a personalităţii, reflectată în unitatea dimensiunilor *intrapersonală şi comunicativ-relaţională,* prezentate într-un sistem de variabile afective, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienţei profesionale/sociale, exprimate prin competenţe emoţionale, integrându-se într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional şi valori emoţionale.

În aceste condiţii, dezvoltarea inteligenţei *(IQ)* are ca finalitate reuşita academică, *fiind un factor predictiv al reuşitei profesionale, ce variază între 10% şi 20%.* **Cultura emoţională creează premise pentru reuşita socioprofesională.** După cum afirmă D. Goleman, restul 80% se datorează coeficientului de emoţionalitate (QE), aşa-numitor **competenţe emoţionale,** ca: *automotivarea, capacitatea de a depăşi frustrările, controlul impulsurilor negative, empatizarea, capacitatea de a spera* etc. [4, p. 79]. Competenţele emoţionale constituie metacapacităţi de care depinde eficienţa valorizării inteligenţei cognitive (IQ).

Definim *competenţa emoţională* ca fiind rezultanta sporirii QE, un sistem de convingeri privind importanţa disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoştinţelor despre viaţa afectivă a individului, ansamblul de capacităţi ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoţionale, integrarea de succes în orice mediu social şi crearea unei cariere de rezonanţă. Calitatea competenţelor emoţionale reflectă nivelul culturii emoţionale a personalităţii. **Competenţele emoţionale specifice profesiunii de cadru didactic** integrează: *implicarea emoţională, contaminarea emoţională, mobilitatea emoţională, orientarea emoţională pozitivă, compasiunea emoţională, activismul emoţional, expresivitatea emoţională, rezistenţa emoţională la stres, profunzimea percepţiei emoţionale, flexibilitate emoţională, creativitate emoţională.*

Caleidoscopul iniţiat al evoluţiei termenului ***competenţă emoţională*** oferă imaginea liniilor de gândire ce au apărut treptat în procesul studiului emoţiei, în general, şi al culturii emoţionale, în special. În cadrul turului de orizont, ne-am limitat să menţionăm doar ideile care au avut impact pozitiv pentru clarificarea argumentelor privind avantajele integrării competenţelor emoţionale în standardele de formare profesională a cadrelor didactice.

Interesul pentru studiul culturii emoţionale se atestă încă în lucrarea lui C. Darwin din 1872, care menţiona că expresiile faciale sunt acţiuni riziduale ale unor răspunsuri complexe de comportament afectiv. În studiul *Expresiile emoţionale la oameni şi la animale,* C. Darwin menţiona că oamenii au fost creaţi cu muşchi faciali unici pentru a exprima emoţiile; indiferent de rasă şi cultură, aceştia posedă abilitatea de a exprima emoţii prin manifestări faciale. Ceea ce îi diferenţiază este calitatea acestora, determinată de nivelul de cultură. Astfel, trăirile afective au grad de complexitate variat, după cum arată P.P. Neveanu (1978), şi se exprimă prin reactivitate

emoţională, situată la diverse niveluri biologice şi culturale. ***Cultura emoţională este percepută*** ca fiind constituită din *competenţe ce asigură gestionarea energiei emoţionale* (S. Kumar, L. Klimiski et al., 2002); ca *fiind sistemul capacităţilor emoţionale de conducere* (*leadershipul*) (N. Ashkanasy, 2002); ca *performanţă managerială* (*management performance*) (Slaski şi Cartwright, 2002); ca ceea ce asigură *recunoaşterea şi stăpânirea stresului la locul de muncă* (*perceiving occupational stress*) (Nickolaou şi Tsaousis, 2002; Oginska-Bulik, 2005) *şi ca determinantă a satisfacţiei de viaţă* (*life satisfaction*), relevată de Palmer, Donaldson şi Stough (2002).

În cercetarea lui А.Я. Чебыкин (1999), ***competenţele emoţionale au valoare de constructe structurale ale culturii emoţionale.*** Potrivit opiniei sale, „cultura emoţională întruneşte constructele: *autoreglarea emoţională,* ce implică reacţionarea adecvată în situaţii emoţionante, *dinamica expresivităţii comunicative, orientarea umanistă a personalităţii şi activismul emoţional cognitiv.* Competenţa emoţională este ceea ce îmbunătăţeşte performanţele personale, relaţionale şi profesionale şi, în cele din urmă, ceea ce ne ajută să atingem o creştere generală a calităţii vieţii noastre [13, p. 72].

În ştiinţa contemporană **nu există o viziune univocă asupra conceptului de *competenţă emoţională a cadrelor didactice.*** În analiza culturii emoţionale şi a coeficientului de emoţionalitate, se acordă importanţă substanţială ***competenţelor emoţionale,*** ce determină măsura în care persoana poate utiliza ansamblul capacităţilor individuale pentru a-şi gestiona comportamentul emoţional. Cercetările din aria francofonă şi anglofonă valorifică conceptul *competenţă emoţională*, utilizând şi pluralul acestuia, cu semnificaţia de *capacităţi sau aptitudini care, prin sinergia lor, la nivel de repertoriu comun, asigură succesul uman*.

Componenţa competenţei emoţionale a devenit obiectul investigaţiilor semnate de Г.В. Юсупова (2006), care defineşte *competenţa emoţională ca fiind un construct ce reflectă maturitatea afectivă a individului, integrând componentele: emoţională, intelectuală şi reglatoare, convertite în procesul de realizare a scopurilor profesionale şi aspiraţiilor personale.* Componentele de bază ale competenţei emoţionale sunt *autoreglarea, monitorizarea relaţiilor interpersonale, reflecţia şi empatia,* care formează blocurile funcţionale: comportamental, cognitiv intrapersonal şi interpersonal" [12, p. 13]. Este demonstrat faptul că dezvoltarea competenţelor emoţionale şi intelectuale se realizează pe diverse dimensiuni, iar succesul personal şi eficienţa profesională sunt asigurate, de fapt, de funcţionalitatea competenţei emoţionale şi anume de blocul comportamental, la nivelul constructelor *autoreglarea* şi *reglarea relaţiilor interpersonale*. Г. Юсупова stabileşte dinamica de vârstă a competenţei emoţionale pentru diferite categorii socioprofesionale, validează testul pentru evaluarea competenţei emoţionale ce creează posibilităţi de pronosticare a evoluţiei

sferei afective [12, p. 19]. G. Azzopardi relevă două competenţe emoţionale esenţiale, de care depinde un bun coeficient de emoţionalitate (EQ): *autocontrolul emoţional* şi *capacitatea de a descifra semnificaţia sentimentelor proprii şi ale altora.* Autocontrolul vizează dozarea emoţiilor, deoarece creierul funcţionează pe baza curentului alternativ; dacă emisfera stângă este logică, rezonabilă, „pesimistă" prin natură, atunci emisfera dreaptă este intuitivă, creativă, „optimistă" [1, p. 25]. În mod normal, se trece în permanenţă de la una la alta, din care cauză, pentru a întări autocontrolul, trebuie să te branşezi mai des pe emisfera dreaptă [1, pp. 104-109]. Întrucât centrii emoţionali şi raţionali au evoluat împreună, aceştia se află într-o relaţie de interdependenţă, atât din punct de vedere structural, cât şi din punctul de vedere al proceselor biochimice, între ei existând un permanent schimb de informaţii. Modul cum ne descurcăm în viaţă depinde de calitatea acestui schimb, iar rezultatul acestui feed-back permanent, aşa cum afirmă J. Segal (1999), este apariţia unor abilităţi rafinate, definite în literatura ştiinţifică drept ***competenţe emoţionale,*** precum ***stabilitatea emoţională, creativitatea, empatia, sociabilitatea şi autocunoaşterea*** [10, p. 29].

Oamenii de succes se deosebesc de cei cu mai puţin succes nu atât prin coeficientul lor de inteligenţă (QI), cât, mai ales, prin coeficientul emoţional (QE), susţine D. Goleman, demonstrând ştiinţific, pe baza cercetărilor moderne ale creierului, efectele coeficientului scăzut de emoţionalitate şi asupra calităţii comunicării. Deducem, în acest context ştiinţific, că, în linii generale, ***competenţa emoţională se exprimă prin capacităţi de autodisciplinare a vieţii afective, iar cultura emoţională mobilizează întreg potenţialul necesar pentru adecvarea strategiilor de reacţionare emoţională bazate pe valori morale.***

Homo communicans al secolului XXI e în strânsă prietenie cu calculatoarele, după cum demonstrează cognitivismul contemporan, dar este, în acelaşi timp, un organism dotat cu afectivitate, fapt ce îl poate califica drept inferior sau superior. Cei care împărtăşesc prima părere speră că afectivitatea va dispărea şi că domnirea gândirii operatorii este aproape; ceilalţi, dimpotrivă, doresc ca, într-o lume din ce în ce mai informatizată, afectele să nu reprezinte o specie pe cale de dispariţie, ci să fie chemate să joace un rol major pentru salvgardarea umanităţii [11, pp. 23-24]. Din aceste raţiuni, analizând impactul progresului material asupra omului, Dalai Lama menţiona faptul că, pentru avansarea omenirii spre culmile perfecţiunii, în cazul în care se va acorda prea multă atenţie aspectelor exterioare şi prea puţină, evoluţiei interioare, dezechilibrul rezultat va da naştere la probleme cu efect devastator asupra personalităţii. În acest context, afirmă I. Neacşu [6, p. 15], se introduce o distincţie esenţială între superioritatea poziţiei cognitivităţii, a clasicului coeficient de inteligenţă (IQ) şi poziţia metacognitivităţii, ca simbioză şi sinergie a cognitivităţii şi afectivităţii, explicabilă prin prioritatea competenţelor asigurate de culturalizarea

emoţionalităţii umanului şi definită sintetic de coeficientul emoţional (EQ). De exemplu, în luarea deciziilor şi trecerea la acţiune, trăirile emoţionale contează la fel de mult şi, adesea, chiar mai mult decât gândurile, astfel încât supremaţia raţiunii – măsurată prin IQ – pierde teren. Inteligenţa poate să nu ducă la nimic, atunci când emoţiile ne stăpânesc, deoarece, în ciuda constrângerilor sociale, de multe ori, pasiunile copleşesc raţiunea.

Sintetizând, menţionăm că educatorul modern trebuie să manifeste responsabilitate versus relaţiile pe care le cumulează în activitatea sa (*organizator* şi *animator*), să fie persoană-resursă *(expert* şi *metodolog*), cercetător (*coordonator* şi *experimentalist),* tehnician (*realizator* şi *utilizator),* evaluator (*consultant* şi *controlor)* (Andre de Peretti, 2000); *expert al procesului de predare – învăţare; agent motivator, ce declanşează şi menţine interesul elevului pentru activitatea de învăţare; lider al clasei de elevi; consilier pentru elevi; model pentru elevi; profesionist reflexiv; manager al clasei de elevi* (I. Nicola, 2006).

I. Cerghit (2002) completează acest şir cu rolurile de: *planificator, organizator, conducător şi stimulator al elevilor, controlor şi factor de decizie, orientator în învăţare, proiectator al actului didactic, inovator al educaţiei*. Examinarea rolurilor profesionale ale cadrelor didactice permite constatarea faptului că competenţele necesare pentru exercitarea acestora sunt de natură afectivă şi presupun dezvoltarea competenţelor emoţionale.

Implicit, particularitatea distinctă a dinamicii sferei afective a cadrelor didactice este forţa de ***contagiune emoţională*** în cadrul relaţiilor interpersonale, ce constă în transmiterea trăirilor emoţionale situaţionale – pozitive sau negative –, până la cuprinderea întregului grup şi creşterea intensităţii trăirilor într-o traiectorie de tipul feed-back-ului, fenomen numit de către psihologii sociali ***amplificare afectivă.*** Un aspect important pentru studiul culturii emoţionale a profesorului, luat în dezbatere ştiinţifică de către E. Forger şi M. Cropanzano (1998) – ***disciplinarea emoţională –*** **,** este competenţa ce facilitează dezvoltarea culturii emoţionale constructive, definită drept *cultură organizaţională* şi apreciată ca o condiţie importantă ce oferă posibilitatea de a evalua confortul emoţional la locul de muncă. И.Н. Андреева accentuează valoarea competenţelor emoţionale, demonstrând importanţa ***maturităţii afective*** în cazul dezvoltării culturii emoţionale. Dacă cultura emoţională poate fi abordată ca factor de adaptare la condiţiile interne şi la influenţele sociale, atunci ***competenţele emoţionale*** asigură eficienţă socială a personalităţii, argument pentru care considerăm necesară introducerea acestora în standardele de formare a cadrelor didactice.

Concluzii:

- În condiţiile în care lumea noastră devine tot mai complexă, mai complicată şi mai greu de controlat, competenţele emoţionale devin din ce în ce mai importante, întrucât manifestarea unor

emoţii necontrolate, negative, afirmate fără tact, generează blocaje şi disconfort; controlul pozitiv al emoţiilor şi al stărilor afective, intrarea în rezonanţă afectivă cu stările altora şi comunicarea acestor trăiri induc, indiscutabil, creşterea fluxului comunicării şi a motivaţiei şcolare şi sociale, dezvăluind, astfel, strânsele legături între cultura emoţională şi performanţa individuală în adaptarea la schimbări sociale.

- Valorile culturii emoţionale care sunt promovate în lumea contemporană ca exigenţe ale conduitei didactice presupun: interacţiuni optime şi echilibrare între emoţionalitate, raţionalitate, reactivitate emoţională, implicare şi contaminare emoţională, dispoziţie generală pozitivă şi satisfacţie profesională.
- Munca emoţională este parte integrantă a prestaţiei didactice, ceea ce explică prezenţa în cadrul standardelor de calitate ale profesiunii didactice a **competenţelor emoţionale** ca exigenţe normative la care profesorii trebuie să se raporteze şi în funcţie de care să fie evaluată şi recompensată activitatea lor profesională. Argumentele relevate capătă amploare şi revendică **includerea competenţelor emoţionale în şirul competenţelor de bază ale şcolarizării obligatorii, cu atât mai mult integrarea în sistemul obiectivelor formării cadrelor didactice, care, în prezent, sunt recunoscute în spaţiul european al învăţământului superior şi, respectiv, implică învăţarea emoţională pe parcursul vieţii.**

Bibliografie

1. Azzopardi, G., *Dezvoltaţi-vă inteligenţa*, Bucureşti, Teora, 2008.
2. Андреева, И.Н., „Эмоциональная компетентность в работе учителя”, în *Народное образование*, 2006, nr. 2, p. 216-223.
3. Cosnier, J., *Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor*, Iaşi, Polirom, 2002.
4. Goleman, D., *Inteligenţa emoţională*, Bucureşti, Curtea veche, 2008.
5. Neculau, A., *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*, Iaşi, Polirom, 1997.
6. Neacşu, I., „Empatia şi modelarea competenţelor pentru profesia didactică – perspectivă psihoeducaţională”, în: Păun, E., Potolea, D. (coord.) *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Iaşi, Polirom, 2002.
7. Popa, I., *Profesorul eficient. Necesitatea şi posibilitatea formării lui*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, 2002.
8. Sunil, K., *Role of Emotional Intelligence in Managing Stress and Anxiety at workplace*, volume 16, nr. 1, India, Proceedings of ASBBS, 2003.

9. Sartre, J-P., *Psihologia emoţiei*, Bucureşti, Univers enciclopedic gold, 2010.
10. Segal, J., *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale*, Bucureşti, 2008.
11. Saarni, C., *The development of emotional competence*, Guilford Press, 1999, Family & Relationships.
12. Юсупова, Г.В., *Состав и измерения эмоциональной компетентности*. Автореферат Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Казань 2006.
13. Чербыкин, А.Я., *Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятелъности*, Одесса, Астро Принт, 1999.

Repere teoretice despre evoluţia şi definirea conceptului de *educaţie ecologică*

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr. în pedagogie, conf. univ., Laboratorul ştiinţific Ecoeducaţie, UPSC „Ion Creangă”*

Summary

This article highlights the development of ecological education concept with emphasis on the growth of teacher`s responsibility in order to realize the pupil`s ecological education.

De-a lungul istoriei sale, societatea umană a avut de înfruntat în repetate rânduri adversitatea naturii. Pentru a o învinge, oamenii i-au adus prejudicii care s-au întors adesea împotriva civilizaţiei: până acum, omenirea a reuşit să neutralizeze şi să depăşească greutăţile ivite în calea sa printr-un spirit comunitar şi un consens moral, care, din păcate, nu se regăseşte în contemporaneitate.

De aceea, în timpul actual, la trecerea spre o nouă epocă, se cere o revizuire a căilor de gândire, de comportament, în crearea noilor instituţii sociale. Situaţia dată a pus societatea în faţa necesităţii formării unei noi concepţii sociale [14, 15, 35].

Până la începutul secolului al XXI-lea, la baza societăţii s-a poziţionat concepţia despre lume, consolidată timp de 400 de ani datorită lui Newton, Bacon şi Descartes [apud 51, p. 127]. Poziţia dată a fost interpretată de mulţi cercetători ca o gândire „veche”; aceasta „impune o mişcare, o tendinţă a omului incorectă cum că el poate şi trebuie să gestioneze gândirea” [4].

F. Capra (1983), G. Bateson (1972) au promovat ideea despre necesitatea schimbării acestei paradigme, trecerii de la o gândire „veche” la „una nouă” [4, 6]. În special savantul F. Capra (1983) propune să fie folosit cuvântul „paradigmă” pentru caracteristica concepţiei despre lume şi a modului de viaţă al omului, menţionând că paradigma este un ansamblu de idei, percepţii şi orientări valorice care determină forma relaţiilor faţă de actualitate [6]. Modelul propus de F. Capra (1983) se caracterizează prin unicitate şi prezintă corelaţia dintre toate fenomenele în natură – ceea ce şi caracterizează modelul nou conceptual. Analizând conceptul „gândire nouă”, G. Bateson (1972) ajunge la concluzia că „omul îşi asumă responsabilitatea pentru tot ce se întâmplă pe planetă. Omul trebuie să renunţe la modalităţile de comportare incompatibile cu păstrarea naturii şi să ia în considerare varietatea cauzelor şi urmărilor, conducându-se de formula „dragostea faţă de om şi natură”. Capacitatea de a iubi trebuie să devină „baza” în educaţie” [4, 6].

Această nouă paradigmă a fost numită *concepţie holistică* sau *ecologie adâncă,* prin prisma căreia actualitatea este percepută ca un întreg, dar nu ca o adunare de elemente şi fragmente dispersate. După A. Naess, *ecologia adâncă* nu-l separă pe om de natură, nu-l evidenţiază din mediul natural; ea percepe lumea ca pe o legătură a fenomenelor interconexe. Toate fiinţele vii sunt valoroase în sine, iar oamenii sunt o specie din aceste fiinţe [31].

Procesul conştientizării faptului că omenirea este ameninţată de catastrofa ecologică a început în anii `70 ai sec. XX, la Conferinţa Internaţională asupra mediului ambiant (Stocholm, 1972), când s-a atras atenţia asupra caracterului prioritar al problemelor ecologice, unde pentru prima dată s-a menţionat că depăşirea crizei ecologice este imposibilă fără ca societatea să se transforme pe sine însăşi, să-şi schimbe moralitatea şi mentalitatea. Protecţia mediului şi dezvoltarea economică au fost considerate preocupări complementare, sărăcia fiind una dintre cauzele principale ale distrugerii mediului. În acest context, strategiile economice, tehnologice şi juridice trebuie să fie bazate pe strategii educaţionale, menite să formeze o conştiinţă socială de tip ecocentric, pentru ca în viaţa socială şi în viaţa personală a fiecărui om să pătrundă ideile şi imperativele ecologice, ceea ce a marcat ideea holismului ecosistemic (din greacă *holos* – „întreg”): este logic că se tinde spre o păstrare a întregului, a stabilităţii, a perfecţionării comunităţii biologice.

Pe un asemenea fundal, la începutul anilor `70 ai secolului trecut, se răspândeşte ideea unei educaţii relative de mediu/ecologice, graţie conştientizării pericolelor ce ameninţă umanitatea şi patrimoniul său natural [8, p. 9]. Biologul american B. Commoner constată, în acelaşi timp, o lipsă de maturitate în abordarea problemei şi multă confuzie în perceperea

cauzelor: ecologii îi acuzau pe oamenii politici, oamenii politici dădeau vina pe tehnică, un istoric învinovăţea religia, unii învinovăţeau capitalismul, iar … un observator subtil îi viza pe toţi [ibidem].

Abordarea ecologică în pedagogie, în a doua jumătate a sec. XX, vizează o privire sistemică asupra tuturor interlegăturilor şi interdependenţelor existente în lume. O atare opinie se bazează pe holism, care cere abordarea oricărei probleme, a oricărui fenomen ca pe o parte componentă din sistem (А.Н. Захлебный, М.Н. Моисеев, О.К. Дрейер, В.А. Лосев, I. Bertrand, A. Giordan ş.a.).

Prin prisma dată, educaţia, învăţământul necesită o permanentă restructurare, pentru a ţine pasul cu dezvoltarea ştiinţei şi a societăţii. De aceea conferinţa interguvernamentală desfăşurată sub egida UNESCO la Tbilisi, în 1977, preciza sensul educaţiei referitor la mediu: „educaţia relativă la mediu trebuie, înainte de toate, să urmărească dezvoltarea gradului de conştiinţă şi a simţului responsabilităţii tuturor oamenilor faţă de mediu şi problemele sale. Oamenii trebuie să dobândească atitudinile, cunoştinţele, motivaţia, angajarea şi instrumentele necesare pentru a acţiona, individual sau în colectiv, în vederea soluţionării problemelor actuale şi prevenirii apariţiei unor noi probleme” [37].

Ultimele secole de progres ştiinţific şi intelectual au reliefat o fundamentare coerentă a structurilor cunoştinţelor acumulate de om, care au dus la ideea unei concepţii ecologice şi a dialecticii interdependenţelor [50], iar ultimele două decenii au fost marcate de evenimente care ne-au atenţionat asupra relaţiei dintre problemele mediului şi cele de natură economică, socială, politică. La cea de-a XXV-a Conferinţă generală, în 1989, directorul general UNESCO a insistat pe aceste interdependenţe, arătând că bătălia pentru mediu va fi câştigată numai în măsura în care fa fi fundamentată pe o nouă etică a raporturilor omului cu natura. Ultimele decenii au adus un progres semnificativ în perceperea implicaţiilor socioeconomice ale problematicii mediului şi a relaţiei esenţiale dintre protejarea mediului şi dezvoltare [apud 28, p. 133].

Un alt argument pentru necesitatea unei educaţii ecologice îl constituie prejudecăţile care alterează relaţia dintre individ şi mediul său de viaţă [47, p. 128; 40, p. 47].

De aceea, una dintre întrebările de bază la care au tins să răspundă în pedagogia contemporană cercetătorii în limitele educaţiei de mediu a fost: Cum poate fi caracterizată educaţia care este chemată să contribuie la formarea unei gândiri noi şi a poziţionării în conştiinţa noastră a reprezentărilor despre natură şi omenire ca părţi ale lumii naturale?

Răspunsul la această întrebare a parvenit din mai multe direcţii, atât la nivel de politică educaţională, cât şi la nivel de proces educaţional. În legătură cu caracterul global al problemelor

de criză ecologică, au apărut şi s-au dezvoltat organizaţii naţionale şi internaţionale, guvernamentale şi nongurvernamentale, care au ca obiectiv cercetarea stării ecologice şi propunerea unor acţiuni de prevenire sau soluţionare a dezechilibrelor ecologice. V. de Landsheere [26, p. 331] constată că, începând din anii `70 ai sec. XX, marile organizaţii internaţionale guvernamentale s-au mobilizat pentru a susţine acţiuni având caracter educativ:

- programele comune UNESCO – Naţiunile Unite, lansate la sfârşitul anilor `70 ai sec. XX: Le Programme International d'Education relative a l'Environnement (Education environnementale) – PIEE şi Le Programme des Nations Unies pour l'environnement – PNUE;
- Programul UNICEF Copiii şi mediul;
- acţiunile Agenţiei internaţionale pentru energia atomică;
- proiectele desfăşurate de Centre for Educational Research and Innovation (CERI) al Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE), care încurajează acţiunile şcolare în favoarea mediului;
- iniţiativa dezvoltării de reţele şcolare interesate de educaţia relativă la mediu a copiilor între 4 şi 14 ani etc.

Alte instituţii mondiale sau regionale interesate de problematica mediului şi de aspectul pedagogic al acestei problematici sunt: Uniunea Internaţională pentru Conservarea Naturii; Fondul Mondial pentru Natură, Fundaţia Europeană de Educaţie şi Cultură Ecologică etc.

În cheia conceptului „educaţie ecologică” au fost elaborate mai multe lucrări de către savanţii А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, А.Т. Суровегина, M. Momanu, G. Văideanu .

Educaţia ecologică este latura de bază în educaţia personalităţii, deoarece atitudinea personalităţii faţă de natură, după И.Д. Зверев, А.Ф. Лиходиевский, M. Momanu, este un indice al bazei morale a omului. În aceeaşi interpretare, educaţia ecologică este considerată o „acţiune sistematic planificată asupra conştiinţei şi comportamentului oamenilor în scopul educării la ei a culturii ecologice, care se exprimă printr-o relaţie prudentă cu natura ca o valoare social-morală de bază în viaţa societăţii [3].

Schimbările sociale şi evoluţia obiceiurilor determină raporturi mai suple între om şi mediu, conferindu-le acestora un caracter indirect. Cu cât mai multe dintre aceste raporturi sunt indirecte, cu atât complexitatea problemelor ecologice pe plan social creşte. Înţelegerea

importanţei complexului social pentru identificarea, studierea şi soluţionarea problemelor ecologice este evidentă în mediile ştiinţifice şi în dezvoltarea opiniei publice, ceea ce denotă şi o conştiinţă socială superioară [14, p. 190].

Introducerea unor elemente de ecologie – în primul rând, a celor privind protecţia mediului, coordonarea raţională a resurselor naturale printr-o educaţie ecologică edificată pe valori axiologice universale (ca dreptatea, respectul faţă de mediul înconjurător, simţul valorii, modestia, înţelepciunea şi curajul) – constituie o componentă a contemporaneităţii: mai mult ca atât, ea tinde să creeze o bioetică universală [ibidem, p. 192].

Pentru echilibrarea şi armonizarea tandemului *ecologie – societate,* este necesar să se formeze şi să se răspândească o educaţie ecologică prin care, pe de o parte, să se înlăture concepţiile eronate despre natură; pe de altă parte, să se clădească o gândire ecologică cu solide valenţe sistemice, cibernetice, polifuncţionale şi nelineare, care să se desfăşoare într-un anume orizont de timp.

În acest sens, problema macroecologiei (Y. Bertrand, P. Valois, F. Justas), care s-a conturat odată cu interesele individuale şi prin căutarea dominării unora asupra altora, este privită de autori printr-un proces de eliberare şi rezolvare a cesteia prin: a) a se debarasa de privirea îngustă a realităţii, învăţând căile dinamice de cunoaştere; b) a depune efort pentru practicarea filosofiilor ecologice combinate; c) a elabora o reevaluare a eticii tuturor convieţuitoarelor Terrei.

Anume un aşa proces, în aceeaşi interpretare, duce la apariţia comunităţilor unice de viaţă şi educaţie, unde fiecare personalitate poate să se actualizeze şi să devină real ceea ce este. Aceste comunităţi vitale, care creează o plasă în proporţie planetară, se ridică la nivelul valorii senergetice a relaţiilor de unitate a tuturor şi a diferenţelor acestora [22].

De aceea, o atenţie deosebită a fost acordată de către cercetători şi de către diverse foruri internaţionale definirii conceptului „educaţie ecologică” şi accepţiunii „educaţie ecologică”. Primele abordări, concomitent cu cele filosofice (Heraclit, Socrate), ale relaţiei dintre educaţie şi natură le găsim la Democrit (460-370 î. Hr.), care a pledat pentru o educaţie în armonie cu natura; natura fiind creată prin transformarea omului în procesul de educaţie.

Renaşterea marchează momentul de conexiune explicită a educaţiei cu studiul naturii, profilând două aspecte principale: creşterea liberă în natură şi educarea conformă cu natura.

- I.A. Comenius (1592-1670) este autorul primelor generalizări despre necesitatea familiarizării cu natura pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor. Comenius a fost primul care a elaborat un sistem desfăşurat de instruire şi educaţie a omului de la naştere până la maturitate, în

baza principiilor educaţiei conforme cu natura: omul este o parte a naturii; educaţia se bazează pe *natură – viaţă*; există legi generale care acţionează pe parcursul întregii vieţi, atât în natură, cât şi în societate [7]. Astfel, Comenius a anticipat postulatul primar al ecologiei despre legătura inseparabilă a omului cu natura.

- D. Cantemir (1673-1723) a transpus ideile lui J.J. Rousseau, proclamând ca scop al educaţiei pregătirea unor oameni înţelepţi, care să aspire la liniştea sufletească pe calea cunoaşterii naturii [5].
- J.J. Rousseau (1712-1778) a lansat un sistem pedagogic care îi atribuia naturii rolul principal în educaţia copiilor, avansând în prim-plan experienţa senzorială ca unica sursă veridică a cunoaşterii, dezvoltării cognitive, curiozităţii şi activismului. El vedea în natură un important stimul al educaţiei morale, estetice şi prin muncă [34].

Secolele XVIII-XIX se caracterizează prin preluarea şi dezvoltarea principiului conformităţii educaţiei cu natura, profilând al treilea aspect al acestuia – respectul faţă de natură.

- I.G. Pestalozzi (1781-1787) a tins spre construcţia unei teorii ştiinţifice a educaţiei întemeiate pe legile naturii. Studierea fenomenelor naturii trebuie să aibă loc cu ajutorul observărilor. Evidenţierea particularităţilor esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor aflate în câmpul observărilor, verbalizarea celor percepute conştient constituie temelia gândirii logice [33].
- F.A. Diesterweg (1790-1866) a considerat conformitatea cu natura un ideal către care tinde omul [12].
- Gh. Asachi (1788-1869) a fondat primul Muzeu al Ştiinţelor Naturii pe meleagurile moldave, propunându-şi, prin intermediul exponatelor şi materialelor, să realizeze educaţia tinerilor în conformitate cu natura [11].
- В.Г. Белинский (1811-1848), А.И. Герцен (1812-1870), Н.А. Добролюбов (1836-1861), Н.Г. Чернышевский (1828-1889) s-au opus studiului formal al naturii, promovării atitudinilor utilitariste şi nemiloase faţă de natură. Ei au argumentat necesitatea introducerii în instruirea şcolară a unor cunoştinţe ample despre natură, cu un impact decisiv asupra formării calităţilor morale şi a comportamentului individului [11].
- К.Д. Ушинский (1824-1870) a emis principiul educării prin mijloacele naturii, important pentru constituirea educaţiei ecologice. El susţinea că natura are un rol deosebit în dezvoltarea gândirii logice şi vorbirii coerente, iar cunoaşterea naturii trezeşte gândirea copilului, contribuie la dezvoltarea capacităţilor creatoare, îl face să mediteze asupra fenomenelor şi

corpurilor ce-l înconjoară. El considera logica naturii drept cea mai accesibilă, elocventă şi folositoare pentru copil [ibidem].

- M. Montessori (1870-1952) a elaborat un sistem de educaţie a copiilor centrat pe educaţia senzorială mijlocită de mediul natural. Ea recunoştea influenţa majoră a mediului natural asupra educaţiei fizice a copilului şi a dezvoltării curiozităţii lui şi susţinea că, în procesul observărilor şi al muncii în sânul naturii, copiilor li se cultivă calităţi morale semnificative, de exemplu, atitudinea grijulie faţă de fiinţele vii [29].

Prima jumătate a secolului XX s-a remarcat prin profilarea unui nou aspect al educaţiei conforme cu natura – cel al studiului activ.

- Д.Н. Кайгородов (1846-1924) a înaintat trei principii relevante în direcţia dată: studierea naturii pe habitate, în bază de excursii şi pe principiul sezonier [45]. В.В. Половцев a propus (1907) metoda biologică, conform căreia studiul naturii nu se rezumă la demersuri descriptive, dar necesită descoperirea de relaţii în natură, observabile şi accesibile subiecţilor [46].
- P. Şpan (1860-1911) a delimitat direcţiile şi scopul studierii ştiinţelor naturii în baza principiului regional [11].
- O. Ghibu (1883-1972) consideră frumuseţea naturii drept un cadru eficient pentru educaţie [17].
- В. А. Сухомлинский (1918-1970) a promovat atitudinea protectoare faţă de natură în educaţia copiilor, susţinând că natura, în sine, nu educă, educă doar activitatea de impact în natură [49].

Din reformarea capitalismului şi prăbuşirea comunismului, în a doua jumătate a sec. XX, decurge proiectul unui nou tip de societate, ce poate fi denumita *capitalism social*. Există deci posibilitatea ca omenirea să evolueze convergent pe a treia cale – „*tertium datur*”.

Din perspectiva sociologiei acţionaliste, A. Touraine constată apariţia societăţilor postindustriale, proces ce prefigurează viitorul omenirii. „Societăţi de un nou tip se formează sub ochii noştri”, spune el. Acestea se vor numi: a. **societăţi postindustriale**; b. **societăţi tehnocratice**; c. **societăţi programate** [apud 13].

Indiferent de denumire şi tip, aceste societăţi vor fi în pericol atât timp cât succesul economic va avea prioritate asupra justiţiei sociale şi a protecţiei ecosferei. Toate priorităţile trebuie sa se subordoneze exigenţelor protecţiei mediului înconjurător – poluarea artificială (deteriorarea ecosistemelor prin eroziune, deteriorarea prin supraexploatarea resurselor biologice: defrişarea pădurilor, suprapăşunat; supraexploatarea resurselor oceanice; deteriorarea

prin introducerea de noi specii în ecosistem, deteriorarea prin construcţii de baraje şi canale; deteriorarea prin poluare artificială, ca urmare a dezvoltării industriei şi transporturilor), poluarea naturală (erupţiile vulcanice, cutremurele, inundaţiile, alunecările de teren, eroziunea solului produsa de vânt şi apă, cometele şi meteoriţii, reziduurile vegetale şi animale, incendiile spontane datorate temperaturilor înalte).

În secolul XX, omenirea a conştientizat o serie de probleme grave: deteriorarea continuă a mediului, limitarea resurselor naturale, creşterea demografică vertiginoasă, războaiele, pandemiile ş.a. Aceste probleme au depăşit domeniul de competenţă a specialiştilor, de acţiune a liderilor din diferite domenii şi au devenit probleme concrete pentru toată omenirea. Astfel, s-a profilat conceptul de *problematică a lumii contemporane*, stimulat şi oficializat de UNESCO, care a generat o serie de imperative bine definite: apărarea păcii, protecţia mediului, promovarea unei noi ordini economice etc. În mod firesc, sistemele de educaţie au răspuns prin inovaţie în conceperea conţinuturilor educative. Astfel, au apărut, *Noile educaţii*, printre care şi *educaţia ecologică* (EE). Noile educaţii, numite şi *discipline educative* (R. Hubert, 1965), *laturi ale educaţiei* (V. Ţârcovnicu, 1975), *dimensiuni ale educaţiei* (D. Teodoran, 1982; D. Salade, 1997), *componente ale educaţiei* (I. Nicola, 1990), au fost anexate la conţinuturile generale ale educaţiei ca nişte complementarităţi pe axele prezent – viitor, teoretic – practic, conţinut – strategie.

Accepţiunile actuale asupra educaţiei ecologice (EE) s-au cristalizat în cadrul următoarelor foruri:

- *1948 – Conferinţa IUCN, Paris,* a fost introdus termenul *EE*.
- *1960* – Termenul *educaţie ecologică* a fost lansat în SUA, în anii `60 ai sec. XX, reluat mai apoi în anii `70 de reprezentanţii clubului de la Roma şi de UNESCO. Conceptul dat a fost propus de Aurelio Peccei ca răspuns la una dintre problemele lumii contemporane [32, 39].
- *1970 – Reuniunea IUCN, Nevada,* a fost formulată definiţia: „EE este procesul prin care sunt recunoscute valori şi clarificate concepte, pentru a se putea dezvolta abilităţi şi atitudini necesare înţelegerii şi aprecierii relaţiilor dintre om, cultura din care face parte şi mediul biofizic. EE include, de asemenea, exersarea luării unei decizii şi formularea unui cod propriu de conduită privind calitatea mediului”[25].
- *1972 – Conferinţa ONU privind mediul urban, Stokholm,* a fost remarcată importanţa EE.
- *1975 – Atelier de lucru internaţional UNESCO/UNEP asupra EE, Belgrad,* a fost elaborată Carta de la Belgrad , un cadru de referinţă pentru educaţia privind protecţia mediului. În acest context, un loc aparte în eforturile UNESCO de apărare a mediului l-a avut bine-cunoscutul Marele Program X al UNESCO, care a fost structurat pe mai multe direcţii

(resursele de apă, patrimoniul natural, sisteme urbane etc.), dintre care şi Programul 9 – educaţia şi informaţia relative la mediul înconjurător –, care are o largă deschidere spre factorul decisiv ce poate apăra mediul: cunoştinţele şi conştiinţa omului.

Este evident că apărarea mediului înconjurător presupune o schimbare în mentalitatea oamenilor şi în această direcţie se înregistrează progrese. O mentalitate adecvată presupune cunoaşterea sporită a mecanismului *natură – dezvoltare – poluare – viaţă – om* şi educarea tinerei generaţii, a oamenilor, în general, în spiritul armonizării imperativelor dezvoltării cu rigorile vieţii. În acest sens, UNESCO desfăşoară şi o strânsă colaborare cu Programul Naţiunilor Unite pentru Mediu în cadrul Programului internaţional de educaţie relativă la mediul înconjurător, pus în practică începând din anul 1975. Aceasta este, de fapt, principalul mecanism de cooperare internaţională în domeniu. Se urmăreşte ca rezultatele cercetării interdisciplinare asupra mediului să depăşească cercurile înguste ale savanţilor şi specialiştilor şi să fie difuzate în toate formele de învăţământ, precum şi în rândul marelui public, în general [apud 22].

- *1977 – Conferinţa interguvernamentală UNESCO pe tema EE, Tbilisi,* a fost adoptată Declaraţia de la Tbilisi, în care s-a constatat că EE a fost definită (1970) în mod simplificat, fiind echivalentă cu învăţământul formal. Recomandările acesteia şi Declaraţia finală au pus bazele, au precizat obiectivele şi au definit principiile pedagogice ale educaţiei legate de protecţia mediului ambiant. De aceea s-a completat cu un nou concept – „educaţia pentru protecţia mediului”, menită „să urmărească dezvoltarea gradului de conştiinţă şi a simţului responsabilităţii tuturor oamenilor fată de mediu şi problemele sale. Oamenii trebuie să dobândească cunoştinţele, atitudinile, motivaţia, angajarea şi instrumentele necesare pentru a acţiona, individual şi în colectiv, în vederea soluţionării problemelor actuale şi prevenirii apariţiei unor noi probleme” [37].
- *1980 – IUCN/ UNEP/WWF*, a fost adoptată Strategia mondială pentru conservarea mediului.
- *1987 – Conferinţa Internaţională asupra educării şi formării relative la mediul înconjurător, Moscova,* au fost definite prioritătile în educaţia ecologică pentru viitorii 10-15 ani. S-a reliefat caracterul interdisciplinar al educaţiei relative la mediu şi oportunitatea integrării conţinutului său în cel al diferitor discipline existente, fără a se institui un nou obiect de învăţământ distinct [22, p. 147].
- *1987 – Conferinţa ONU, Rio de Janeiro,* Raportul Brundtland „Viitorul nostru comun”, a fost introdus conceptul de *dezvoltare durabilă* ca „un nou gen de strategie umană, concepută în viziunea reconcilierii dintre economie şi mediul înconjurător, pe o nouă cale de dezvoltare,

care să susţină progresul uman nu numai în câteva locuri şi pentru câţiva ani, dar pentru întreaga planetă şi pentru un viitor îndelungat" [36].

- *1988 – Rezoluţia europeană asupra EE* a proclamat EE drept „un instrument în serviciul conservării pe termen lung a mediului în contextul dezvoltării durabile, rezultate dintr-un consens al domeniilor economic, social şi ecologic ce permit gestionarea diversităţii bioculturale." [15].
- *1991, IUCN,* a fost adoptat documentul „Grija pentru Pământ: o strategie pentru viaţă durabilă".
- *1992 – Conferinţa Naţiunilor Unite asupra mediului şi dezvoltării, Rio de Janeiro,* a fost semnat *Planul Global Agenda 21* referitor la dezvoltarea durabilă, care stipulează drept principiu fundamental al acestuia „ecologizarea cunoştinţelor, remodelarea mentalităţilor, reorientarea sistemului educaţional, etico-moral, cultural, ştiinţific şi tehnologic spre noi valori intelectuale şi spirituale" [1].
- *1997 – Colocviul internaţional Montréal,* a fost redefinit raportul dintre EE şi formarea în domeniul mediului, prin formularea scopului EE în învăţământul general (acest scop „să nu reprezinte o cunoaştere ecotehnicista a relaţiilor de cauzalitate proximale, ci să promoveze o lărgire a viziunii formării generale din perspectiva imperativului ecologic") şi în învăţământul superior („formarea, instruirea specializată în domeniul mediului pun accentul pe transmiterea de cunoştinţe şi deprinderi specifice, având ca obiect pregătirea de specialişti pentru un nou sector socioeconomic în plina afirmare şi un inedit segment de cercetare ştiinţifică.") [30].
- *2003 – Fundaţia Europeană de Educaţie şi Cultură Ecologică,* a fost redefinit scopul EE dintr-unul ştiinţific-conservator în unul sociopolitic: „Scopul EE este dezvoltarea conştiinţei ecologice, a simţului responsabilităţii, a solidarităţii dintre indivizi pentru păstrarea şi ameliorarea mediului; dezvoltarea capacităţii de a lua decizii, de a identifica şi a pune în practică soluţii pentru prevenirea şi rezolvarea problemelor concrete legate de relaţia individului cu mediul său de viaţă; pregătirea cetăţeanului actual şi viitor pentru a influenţa pozitiv deciziile politice, economice şi sociale cu privire la mediu" [16].
- *2007 – Reuniunea miniştrilor educaţiei şi mediului ai statelor UE, Belgrad,* adoptarea Declaraţiei comune pentru dezvoltare durabilă.
- *2008 – Reuniunea miniştrilor educaţiei şi mediului ai statelor UE, Vilnus,* lansarea Strategiei UNECE de Educaţie pentru Dezvoltare Durabilă.

Treptat, s-au cristalizat următoarele caracteristici de bază ale EE (C. Mihăilescu, 2006) :

- constituie o componentă integrală a planificării de mediu şi a managementului ecologic;
- se referă la toate componentele mediului înconjurător: naturale sau artificiale, personale şi sociale, locale şi globale, culturale şi economice etc.;
- în mare măsură, determină orizontul şi evoluţia gândirii ştiinţifice;
- schimbă modalităţile estetice şi etice de abordare şi înţelegere a realităţii, precum şi motivele predominante de comportare a fiecărei persoane în parte;
- nu este doar o necesitate obligatorie a zilei de azi, ci este criteriul principal al stilului de viaţă durabil şi unica modalitate de supravieţuire a omenirii în viitor.

Evoluţia accepţiunilor despre ***scopul*** EE este arătată în literatura de specialitate ca o schimbare de la educaţia *despre* şi *în* mediul natural la educaţia *pentru* mediul înconjurător (C. Bucovală, M. Cândea, 2003):

- *Educaţia despre mediu* asigură înţelegerea modului de funcţionare a sistemelor naturale, a impactului activităţilor umane asupra sistemelor naturale; dezvoltă capacităţile investigative şi gândirea critică; stă la baza formării unui suport cognitiv care să permită, apoi, participarea la luarea deciziilor de mediu.
- *Educaţia în mediu* asigură experienţa practică a învăţării, prin contactul direct cu componentele mediului; dezvoltă abilităţi de culegere a datelor şi de investigaţie pe teren; stimulează preocuparea faţă de mediu.
- *Educaţia pentru mediu* finalizează educaţia *în* şi *despre* mediu, dezvoltând sensul responsabilităţii faţă de mediu, motivaţia şi abilităţile de a participa la îmbunătăţirea stării mediului; promovează dorinţa şi capacitatea de a aborda un stil de viaţa compatibil cu conceptul dezvoltării durabile; le oferă profesorilor şanse să contribuie, cu elevii, la buna gospodărire a resurselor naturale, abordând, astfel, componente ale educaţiei morale, estetice, politice.

J. Desinger (1983) analizează trei perspective ce se includ in scopul EE: evoluţie comportamentală, evoluţie individuală, evoluţie schimbare socială. Fiecare perspectivă se regăseşte în procesul de ecologizare a populaţiei prin cunoştinţe acumulate *despre* mediul natural şi conservarea lui, sensibilitate şi responsabilitate pentru acţiunile *în* şi *pentru mediul înconjurător* [apud 13].

Dezvoltarea accepţiunilor despre scopul EE nu a finalizat cu educaţia *pentru* mediu. De exemplu, M. Jickling (1992) argumentează că educaţia pentru mediu este un instrument în schimbarea societăţii în favoarea mediului natural, şi nu un rezultat al conştiinţei umane, iar C. Hopkins (1993) critică prevederile Agendei 21, susţinând că educaţia pentru mediu este eronată:

„educaţia pentru un scop particular nu poate mult timp fi considerat educaţională, pentru că educaţia nu este particulară” [1].

În ultimul timp, au început să se consolideze şi alte accepţiuni asupra scopului EE, în cadrul unor noi abordări (I. Dragomir, 2008; M. Bleahu, 2008):

- *Educaţia în perspectiva ecologică* – o dimensiune esenţială a educaţiei fundamentale, care implică dezvoltarea personală şi socială; urmăreşte inducerea unei dinamici sociale, stimulând abordarea colaborativă şi critică a realităţilor socioeconomice şi de mediu, dar şi căutarea autonomă şi creativă a soluţiilor pertinente.
- *Educaţia pentru conservarea naturii* – recunoaşte rolul central al omului în eforturile de conservare, ţinta conservativă fiind focalizată pe problemele biologice şi strategiile conservative; asigură îmbunătăţirea cunoştinţelor membrilor unei comunităţi şi suportul lor consecvent pentru dezvoltarea unor politici conservaţioniste şi a unui management adecvat al mediului, formarea continuă a abilităţilor tehnice ale managerilor care administrează resursele naturale.
- ***Educaţie în spiritul democraţiei biocentrice*** – se centrează pe viziunea biocentrică, bazată pe ideea că toate formele de viaţă au valoare; urmăreşte încurajarea subiecţilor de a adopta un comportament ecoprotector individual şi comunitar, formându-le competenţe de participare şi iniţiativă în acţiuni comunitare ecoprotectoare, de mobilizare, stimulare şi angajare a membrilor comunităţii la acţiuni ecoprotectoare.

Scopul EE determină compendiul de ***obiective*** ale EE, care subscriu la un proces de eliberare de sub centrarea excesivă asupra cunoştinţelor faptice în favoarea însuşirii de valori. Obiectivele EE cunosc formulări diferite, toate întrunind componente comprehensive, comportamentale şi valorice, de exemplu:

V. Landsheere, 1992; T. Cozma, 1996; M. Călin, 1996; G. Văideanu, 1996; Z. Chac, 1998; S. Hong, 1998:

- „alfabetizarea” în materie de mediu: dobândirea cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor pe care fiecare cetăţean trebuie să le stăpânească;
- conştientizarea diversităţii şi importanţei problemelor ecologice şi a diversităţii comportamentelor umane care afectează mediul;
- înţelegerea corectă a raportului *individ – mediu*;
- dezvoltarea respectului faţă de mediu şi a responsabilităţii – ca elemente definitorii pentru stilul individual de viaţă;
- analiza critică a problemelor de mediu la scară locală şi mondială;

- dezvoltarea capacităţii de a lua decizii care să influenţeze pozitiv raportul *individ – mediu* (apud 28, p. 138).

I. Botgros, N. Odoleanu, L. Ursu, V. Bocancea, 2007:

- însuşirea unor noţiuni, idei, teorii referitoare la mediu;
- dezvoltarea competenţelor de explorare/investigare a mediului şi a problemelor de mediu;
- formarea unor comportamente active, favorabile echilibrului între calitatea mediului şi a vieţii.

Finalităţile EE se proiectează pe cinci elemente – domenii de impact educaţional [13].

1) Conştiinţa. Regulile de comportare se formulează prin prisma juridicului, deontologicului şi eticului, iar educaţia are rolul de a îngloba regulile de comportare sub formă de conştiinţă, valorile educative fiind ecouri spirituale ale comportamentelor. EE vizează formarea conştiinţei ecocentrice: „viziune ecologică asupra lumii, în care valoarea supremă o reprezintă dezvoltarea armonioasă a omului şi naturii; perceperea omului şi a naturii ca parteneri echitabili în interacţiune; echilibrul interacţiunilor pragmatice şi nepragmatice cu natura” [43, p. 37].

2) Cunoştinţele. Dobândirea de cunoştinţe încurajează subiecţii la înţelegerea interrelaţiilor din natură, inclusiv a modului personal de interacţiune cu mediul, să sesizeze şi să prevadă problemele de mediu şi căile de prevenire şi de soluţionare a acestora. „Cunoştinţele creează suportul cognitiv pentru însuşirea valorilor ecologice, care, prin reflecţie, în viaţa cotidiană vor genera comportamente ecologice” [38, p. 13].

3) Atitudinile. Formarea atitudinilor ecologice este un proces dinamic, ce se desfăşoară pe parcursul întregii vieţi. Atitudinile ecologice motivează subiecţii să renunţe la neglijenţă şi indiferenţă, să adopte responsabilitatea şi implicarea. EE este o activitate pedagogică convergentă în formarea atitudini ecologice prin argumente ştiinţifice, educaţionale, juridice etc. Atitudinile superioare de sensibilitate ecologică, responsabilitate ecologică, solidaritate ecologică, iniţiativă ecologică reprezintă rezultatul evoluţiei atitudinilor primare de respect şi grijă faţă de natură [ibidem].

4) Abilităţile şi aptitudinile. Este vorba despre dezvoltarea unor abilităţi de a folosi mediul înconjurător în cotidian cu grijă şi într-o manieră durabilă, de a deveni eficienţi în luarea deciziilor de mediu (gândire critică, abstractizare, abilităţi analitice, capacitate de comunicare şi de observare, capacitate de a negocia şi de a lua decizii în situaţii conflictuale etc.). Dezvoltarea aptitudinilor se poate realiza în cadrul unor programe sau proiecte ecologice [ibidem, p. 14-15].

5) Implicarea. Implicarea încurajează tinerii să-şi aplice cunoştinţele dobândite, să participe la luarea deciziilor care determină schimbarea comportamentului individual şi social, contribuind la rezolvarea unor probleme de mediu. „Disponibilitatea de a participa la administrarea durabilă a mediului provine atât din experienţa practică, ce poate fi legată de necesitatea fizică de a asigura hrană, apă, resurse energetice adecvate, cât si din anumite reacţii la nivel intelectual si emoţional" [27].

Toate finalităţile EE au încărcătură valorică, indiferent de natura lor comprehensivă sau comportamentală (H. Bayrhuber, 2000), iar valorile însuşite se exprimă prin comportamente ecologice, într-un mod progresiv, corelat cu puterea stimulului (J. Wilson, 2001). Trinitatea comprehensivitate – valoare – comportament a obiectivelor EE determină trei ***etape*** ale EE: instruirea ecologică; formarea convingerilor ecologice; formarea comportamentelor ecologice.

EE devine, astfel, una din cheile rezolvării problemelor marilor sfidări ecologice globale actuale şi se profilează, în mod intercondiţionat, pe următoarele ***direcţii,*** concretizate din direcţiile generale ale educaţiei (S. Cristea, 2008):

- *Direcţia prospectivă*. EE, ca teorie şi practică, nu poate rămâne în limitele realităţii imediate. Ea trebuie să se lanseze în prospectarea viitorului, în adoptarea unei viziuni sistematice inter- şi pluridisciplinare, în proiectarea unor strategii şi modele. „Sistemele educative viabile vor fi cele care, bazându-se pe prospectarea evoluţiei sociale, vor pregăti omul pentru viitor şi în viitor" [10, p.173].
- *Direcţia socială.* EE comportă un caracter deschis, în condiţiile în care educaţia se resimte în societatea modernă şi postmodernă, ca urmare a acţiunii unor factori de natură economică, politică, culturală.
- *Direcţie permanentă.* EE trebuie extinsă ca o aplicaţie a educaţiei permanente, ca o direcţie de evoluţie şi valorificare a activităţii de formare – dezvoltare a personalităţii.
- *Direcţie deschisă.* EE constituie un domeniu de conţinut integrat în componentele şi dimensiunile generale ale educaţiei, ca specializare a educaţiei morale, intelectuale, tehnologice, artistice, la nivelul instrumental-operaţional, relaţional-valoric, cognitiv [40].

Realizarea EE se preconizează sub toate formele: formal, nonformal şi informal. Realizarea EE în cadrul formal se bazează pe următoarele ***principii*** de natură globală, holistică şi sistemică [9, p. 11]:

• *Principiul orientării axiologice.* EE ţinteşte un set de valori de maximă generalitate:

- respectul şi aprecierea tuturor formelor de viaţă, a fragilităţii şi calităţilor estetice ale mediului;
- acceptarea dependenţei vieţii umane de resursele finite ale planetei;

- recunoaşterea importanţei şi a rolului creativităţii umane în eforturile de fundamentare a dezvoltării durabile.

- *Principiul orientării pragmatice.* EE presupune, în egală măsură, finalităţi de ordin subiectiv, dar şi finalităţi de acţiune, adică dezvoltarea unor abilităţi, priceperi, deprinderi care să sprijine transformarea eficientă a mediului.
- *Principiul inter-/transdisciplinarităţii.* Deoarece EE este un domeniul care implică multe conexiuni între ştiinţe (biologie, fizică, chimie, geografie, psihologie, pedagogie, sociologie), între sectoarele sociale (învăţământ, economie, industrie, sănătate), este recomandabilă utilizarea datelor furnizate de toate aceste domenii şi identificarea conexiunilor *Educaţiei pentru mediu* cu disciplinele date. Fără utilizarea datelor furnizate de aceste domenii, educaţia pentru mediu nu este posibilă. Este recomandabilă şi identificarea conexiunilor EE cu artele plastice, muzica, literatura. În acest context, Б.Ф. Хильм menţionează că „nicio ştiinţă în parte nu poate da o descriere completă a biosferei", iar Б.Г. Ананьев prezintă legătura interdisciplinară prin prisma studierii problemelor legate de „natură – om", „omenire – natură" şi menţionează faptul că numai în ansamblu ele pot rezolva probleme legate de biosferă, iar acestea, interpretate filosofic, metodologic şi conceptual, vor permite înţelegerea locului fiecărei componente din domeniile cunoaşterii şi de a evidenţia formele lor de interdependenţă [41, 22].

Trebuie subliniat însă faptul că în domeniul protecţiei mediului împotriva poluării, degradării solului, alterării calităţii alimentare, al stabilirii echilibrului biologic în diferite zone, al amenajării teritoriale, al protecţiei faunei şi florei etc. ecologia este doar pivotul acestor acţiuni. Ea poate fi o apărătoare a naturii numai în măsura în care în opinia publică există o solidă educaţie în favoarea protecţiei mediului înconjurător. Calea principală pentru ca opinia publică să aibă această educaţie o reprezintă, desigur, şcoala, deşi, aşa cum vom remarca, această şcoală se va adresa nu numai copiilor şi tineretului, ci tuturor cetăţenilor, inclusiv factorilor de răspundere [ibidem, p. 121].

La toate nivelurile procesului educativ, educaţia relativă la mediu – care nu este o materie suplimentară ce trebuie să se alăture programei existente – pretinde interdisciplinaritate, adică o cooperare între disciplinele tradiţionale, indispensabilă înţelegerii complexităţii problemei mediului şi formulării de soluţii pentru rezolvarea acesteia [23].

Educaţia relativă la mediu trebuie să fie globală, să se extindă pe toată durata existenţei umane şi să reflecte schimbările într-un univers în transformare rapidă. Ea trebuie să pregătească individul pentru viaţă graţie înţelegerii marilor probleme ale lumii contemporane şi să-i cultive

calităţile necesare pentru a juca un rol productiv în vederea ameliorării condiţiilor de viaţă şi a protejării mediului, ţinând seama de valorile etice. Adoptând o formulare holistică, fondată pe o înţelegere larg interdisciplinară, o astfel de educaţie creează o viziune de ansamblu conformă realităţii interdependenţei dintre mediul natural şi mediul social [ibidem, 122].

- *Principiul învăţării experienţiale* presupune experimentarea de către educaţi a unor situaţii (pozitive sau negative), în vederea formării şi dezvoltării:

- abilităţilor intra-/interpersonale: de identificare a informaţiilor şi a conexiunilor dintre acestea; de comunicare; de reflecţie, de exprimare a emoţiilor etc.;
- competenţelor de lucru în echipă, de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor, conducere, rezolvare a conflictelor etc.;
- capacităţi de identificare a nevoilor de instruire/educaţie şi autoinstruire/autoeducaţie.

- *Principiul actualizării curriculare* se referă la revizuirea, extinderea şi adaptarea permanentă a conţinuturilor, metodologiilor implicate în EE. Problematica EE este în continuă expansiune, iar instrumentele acţionale trebuie să fie pe măsură, deci să corespundă principiilor referitoare la natura unui curriculum (al orientării filozofice, al individualizării, realismului si echilibrului) şi principiilor de dezvoltare a unui curriculum (al colaborării, evaluării, asigurării şi al testării) [11].

Educaţia relativă la mediu constituie o componentă esenţială a activităţii în domeniu în diferite ţări, pentru a da educaţiei o mai mare eficienţă şi a face din ea un factor de dezvoltare naţională. Acest scop va fi atins pe deplin numai în măsura în care mijloacele necesare implicării unei educaţii relative la mediu vor fi clar incluse în politicile şi în planificarea generală a educaţiei. Astfel, educaţia relativă la mediu nu va fi limitată la un anume grup de oameni, instituiţi sau programe, ci va deveni un element esenţial al procesului educativ.

Includerea educaţiei relative la mediu în educaţia formală este, astfel, tratată potrivit unor modalităţi diverse, care implică în grad diferit o abordare interdisciplinară. Aceste modalităţi merg de la simpla introducere de noţiuni asupra mediului, în disciplinele tradiţionale, până la totala integrare a acestora la nivelul unui proiect de acţiune comună asupra mediului, trecând prin convergenţele disciplinelor care prezintă unele afinităţi de structură şi metodologie. În felul acesta, concepţia de a face din educaţia relativă la mediu o materie distinctă, care să se alăture celorlalte deja predate în şcoli, devine neoperantă, acest tip de educaţie sprijinindu-se în mod permanent tocmai pe implementarea problematicii mediului în disciplinele clasice [21].

Dezvoltarea educaţiei relative la mediu necesită o metodologie pedagogică specifică. Într-adevăr, unele programe educative actuale sunt lipsite de o viziune globală asupra EE şi au

tendinţa să accentueze specializarea şi să favorizeze percepţia îngustă a realităţii. Adesea ele nu ţin seama de concepţiile educative moderne fondate pe participare, pe cercetare şi experimentare şi nici de metodele de evaluare indispensabile unei pedagogii centrate pe practică [18].

O manieră eficientă şi recomandabilă de a introduce concepţia interdisciplinară este pedagogia, prin elaborarea de proiecte care pot consta din cercetarea diferitor soluţii posibile referitoare la o problemă de igienă, de alimentaţie, de poluare, de amenajare a unui spaţiu verde etc. [ibidem].

Există caracteristici metodologice specifice pentru diferitele niveluri ale învăţământului formal. Pentru şcoala generală, studiul mediului înconjurător al copilului are o importanţă deosebită. El trebuie să-i dezvolte simţul de responsabilitate şi să fie în permanenţă constructiv. Elevii trebuie să fie puşi cât mai devreme în faţa unor probleme relativ complexe, să li se ceară să propună soluţii, să participe la activităţi de protecţie a mediului (amenajarea terenurilor, plantări, curăţenie etc.). La nivelul şcolii secundare, elevii trebuie să cunoască noţiunea de *ecosistem* şi, de asemenea, legăturile dintre anumiţi factori socioeconomici care conduc raportul dintre om şi mediu. La nivel universitar, studenţii trebuie să cunoască funcţionarea fluxurilor de energie din ecosisteme, tehnicile de analiză a sistemelor, inclusiv implicaţiile economice şi sociale ale protecţiei mediului [ibidem].

Se cuvine, de asemenea, ca educaţia relativă la mediu, educaţia ecologică să se găsească şi în structura educaţiei neformale (extrapolare); ea trebuie să formeze cetăţeni capabili să înţeleagă responsabilitatea lor faţă de mediul înconjurător, ţinând seama de diferite particularităţi; în oraşe, printre altele, trebuie să-i incite pe citadini să analizeze calitatea produselor oferite şi să evalueze efectele acesteia asupra existenţei lor. În mediul rural, trebuie să contribuie la conservarea şi utilizarea raţională a pământului, a resurselor fiziologice, a calităţii alimentelor primare. În ambele zone, educaţia relativă la mediu trebuie să contribuie la formarea de cetăţeni capabili să judece cu spirit critic calitatea serviciilor publice; totodată, aceştia trebuie să susţină activităţile care răspund cu adevărat nevoilor ameliorării mediului înconjurător [ibidem, 18].

Prin raportarea EE la nivelul sistemelor moderne de învăţământ, s-au profilat mai multe ***demersuri pedagogice instituţionalizate***. După G. Văideanu, 1986, V. de Landsheere, 1992, introducerea unor module specifice în cadrul disciplinelor tradiţionale, care au caracter interdisciplinar; introducerea sau infuzarea unor domenii ale EE în cadrul disciplinelor tradiţionale; introducerea EE ca disciplină distinctă.

După S. Cristea (2008), se realizează patru demersuri:

- *Demersul infuzional* angajează EE în aria diferitor discipline şi dimensiuni ale educaţiei prin: integrarea informaţiilor aferente EE în structura programelor şcolare, eliminând juxtapunerea acesteia doar ca o anexă, la sfârşit de capitol sau manual; realizarea unei sinteze curriculare între diferite tipuri şi circuite informaţionale.
- *Demersul modular/disciplinar* angajează EE în cadrul unor discipline de studiu integrate la nivelul unor trepte şcolare, dar şi la nivelul unor dimensiuni ale educaţiei, de exemplu, prin module separate, în cadrul unei discipline şcolare, la o anumită treaptă de învăţământ, cu obiective specifice unei dimensiuni a educaţiei.
- *Demersul disciplinar* angajează EE în cadrul unei discipline şcolare distincte integrate în cadrul planului respectiv de învăţământ.
- *Demersul transdisciplinar* angajează EE la nivelul unor sinteze propuse periodic de echipe de profesori în cadrul unor conferinţe tematice, dezbateri, concursuri şcolare etc. [10, p. 254-256].

Sistemele educaţionale naţionale caută soluţii pentru a realiza EE în mod original, respectând condiţiile evoluţiei prezente şi viitoare ale propriilor sisteme economice-sociale. De exemplu:

- India a optat pentru demersuri disciplinare de EE : disciplina obligatorie *Educaţia ecologică* se predă la toate treptele sistemului de învăţământ.
- În SUA, se realizează un demers disciplinar de EE: disciplina obligatorie *Ecologie şi protecţia mediului* se predă zilnic în toţi anii de liceu. La celelalte trepte ale învăţământului preuniversitar şi universitare se optează pentru demersuri modulare.
- În ţările Europei de Est, sunt acceptate demersuri disciplinare prin introducerea unor discipline opţionale de EE în învăţământul preuniversitar şi universitar: *Education embientelle, Environmental education, Ecoeconomics, Sustainable development, Cunoaşterea mediului, Educaţie ecologică şi protecţia mediului* ş.a.
- În Anglia, funcţionează programul „Green box”, care prevede demersuri modulare: introducerea EE în fiecare disciplină preuniversitară şi universitară, ca anexă sau capitol separat.
- În Rusia, s-a optat pentru cursuri opţionale integrate: *Методы экологических исследований* (cl. V-VI), *Экологическая экспертиза* (cl. VII-VIII), *Антропоэкология* (cl. IX), *Экологическое проэктирование* (cl. XI-XII); la treapta universitară – *Экопедагогика, Экопсихология, Эколого-хозяйственная оценка территории, Экология человека*.

În Republica Moldova, EE se realizează, actualmente, având ca suport legal Concepţia dezvoltării învăţământului în RM, Curricula disciplinară şi Curricula de dirigenţie :

- la treapta preşcolară – printr-un demers disciplinar în cadrul ariei curriculare *Ştiinţe, cunoaşterea mediului şi cultură ecologică*;
- la treapta primară – prin demersuri infuzionale şi modulare în cadrul disciplinei *Ştiinţe*; prin demersuri infuzionale în cadrul curriculumului de dirigenţie; curricula şcolară propune cursurile opţionale *Educaţie ecologică* şi *Omul şi natura*, care încă nu sunt acoperite prin programe adoptate la nivel naţional;
- la treptele gimnazială şi liceală – prin demersuri infuzionale şi modulare în cadrul disciplinelor *Geografie, Biologie, Fizică, Chimie*; prin demersuri infuzionale în cadrul curriculumului de dirigenţie;
- la treapta universitară, principiul intra- şi transdisciplinarităţii se realizează sub două aspecte: al conceperii conţinuturilor şi al proiectării proceselor didactice. Aceste aspecte presupun că fiecare disciplină inclusă în planul de învăţământ universitar ţine seama de disciplinele cu care se află în conexiune încă de la momentul structurării, când se stabilesc capitolele ce vor fi incluse pentru predare.

I. Bumbu (2009) arată că planul de învăţământ al studenţilor UTM, prin prisma ecologizării sistemului educaţional, la specializarea *Ingineria mediului*, cuprinde o serie de discipline biologice şi inginereşti (*Biologia generală, Ecologia generală, Ecologia aplicată, Depoluarea reziduurilor gazoase şi protecţia aerului, Ingineria sistemelor de producţie* ş.a.). Parcurgând aceste discipline, studentul îşi poate crea o viziune globală asupra a ceea ce înseamnă interdependenţa între materie, organisme vii şi factori de mediu, asupra complexităţii interacţiunilor dintre elementele troposferei, precum şi asupra relaţiilor acestora cu componentele biosferei. De asemenea, se pune în evidenţă aportul incontestabil pe care ecologia îl poate aduce la menţinerea şi ameliorarea factorilor de mediu, asigurând condiţiile de existenţă pentru generaţiile prezente şi viitoare. În ceea ce priveşte ecologizarea sistemului educaţional, au fost elaborate şi incluse discipline privind problemele actuale ale mediului (*Dezvoltarea durabilă, Legislaţia ecologică, Controlul şi monitoringul mediului* ş.a.) [2].

La Facultatea de Pedagogie a UPSC „Ion Creangă”, la ciclul I, licenţă, studenţilor de la toate specialităţile li se oferă pachetul de discipline opţionale *Protecţia mediului/Educaţia ecologică*, iar la ciclul II, masterat, este studiată, obligatoriu, disciplina *Teoria şi metodologia educaţiei ambientale* [38, p. 14]. Aici, ţinem să menţionăm că la treapta universitară situaţia se deosebeşte de la o instituţie de învăţământ la alta. La majoritatea universităţilor din Republica Moldova se studiază discipline legate de mediu, ca cele remarcate anterior.

Se întâlnesc diferite ***moduri de abordare interdisciplinară în proiectarea programelor de studiu*** pentru EE (В.И. Загвизанский, 2000) [apud 43, p.13]:

- *de orientare socială:* se acordă prioritate cerinţelor sociale faţă de om – ca cetăţean şi membru al unor comunităţi; finalităţile vizează adaptarea la munca social-utilă şi convieţuire în comunitate, formarea unor atitudini conştiente şi responsabile faţă de natură;
- *de orientare conţinutală:* se acordă prioritate conţinuturilor de învăţare, care cuprind segmente ştiinţifice şi general-culturale; finalităţile ţin de formarea unei concepţii ecologice despre lume şi înţelegerea proceselor din natură;
- *de orientare procesuală:* se acordă prioritate activizării subiecţilor în procesul de formare prin soluţionarea practică a unor probleme de mediu la nivel local; finalităţile ţin de formarea unei atitudini active faţă de mediu;
- *de orientare personalizată:* se acordă prioritate individualizării şi diferenţierii, considerând predispoziţiile fiecărui subiect; finalităţile ţin de formarea unor atitudini faţă de natură şi faţă de rolul omului în natură, înţelegând omul ca parte a naturii.

În urma studierii mai multor programe de învăţământ pentru disciplinele aferente EE, am constatat următoarele ***abordări metodologice***:

- *conservatoare* – învaţă subiecţii despre importanţa folosirii inteligente a resurselor naturale, managementul ştiinţific şi necesitatea prevenirii degradării mediului; se utilizează metode cu predominare a acţiunii de comunicare: orală expozitivă (expunerea, naraţiunea, explicaţia); orală interogativă (conversaţia euristică, problematizarea, brainstorming); scrisă (lectura explicativă dirijată, lucrul cu suporturi tipărite); la nivelul limbajului intern (reflecţia);
- *praxiologice* – aplică principiul „învaţă prin practică”, aprofundând holistic conceptul de *învăţare*; se bazează preponderent pe metode cu predominare a acţiunii practice: reale (exerciţiul, lucrările practice, studiul de caz); simulate (jocul didactic, jocul de roluri/dramatizarea);
- *explorativ-investigaţionale* – este mai recentă şi constă într-o aprofundare educativă a metodelor ce încurajează folosirea spaţiului din natură ca o alternativă a spaţiului din clasă; se bazează pe metode cu predominare a acţiunii de cercetare a realităţii: directă (observaţia sistematică şi independentă, experimentul, cercetarea izvoarelor documentare); indirectă (demonstraţia, modelarea).

Studiind opiniile existente (Н.Д. Зверев, Э.Г. Кучин, Т.В. Кучер, А.Н. Захлебный), s-a constatat că scopul EE este de a le forma subiecţilor cultura ecologice, care, prin intermediul aplicării cunoştinţelor reale, umanitare, economice şi juridice, contribuie la crearea unei noi etici ecologice în relaţie cu natura. În acest context, diverse cercetări ale specialiştilor din filosofie,

pedagogie şi sociologie (В.Г. Афанасьев, Э. Дюргейм, F. Cara et. al.) în domeniul ecologiei şi educaţiei acordă o atenţie deosebită problemei de formare a concepţiei ecologice despre lume şi însuşirea de către indivizi a unei noi culturi, a unei noi etici în interrelaţii, în ceea ce priveşte relaţiile dintre persoane, dar şi relaţiile dintre oameni şi mediul înconjurător. Patru par a fi valorile cele mai semnificative care se cer asociate pentru a crea un climat favorabil de desfăşurare a educaţiei ecologice, şi anume: competenţa, seriozitatea, adevărul şi curajul [19, p. 37-45].

Într-o societate, pentru a reduce aria de aplicabilitate a valorilor discutate într-o disciplină, competenţa este determinată pentru supravieţuire şi progres. Pe baza ei, se consolidează realizări trecute şi se imaginează structuri care n-au existat vreodată şi care sunt benefice pentru umanitate. Datorită competenţei, ecologia va găsi în toate disciplinele limitrofe sau contingente profesionalism şi eficienţă; cum ea este – în mare măsură – o ştiinţă de sinteză, lucrurile de asamblat vor veni din lumi sigure, create de maeştri, fiind deopotrivă impulsuri şi exemple [ibidem].

Competenţa se capătă încă din şcoală, prin însuşirea a diverse materii, a cunoştinţelor practice şi a teoriilor care le însoţesc, le premerg sau apar drept concluzii; însuşirea se face într-un climat de emulaţie, de datorie, de exigenţă. Nu este însă vorba de competenţa profesională, ci de siguranţa pe care un univers cunoscut ţi-o poate imprima, de înţelegerea felului în care se naşte competenţa. La acest nivel, intervine seriozitatea, pentru a înţelege că orice lucru făcut, orice cunoştinţă stocată trebuie să aibă durabilitate în timp, o importanţă ierarhizată.

Competenţa şi seriozitatea încep în şcoală, se dezvoltă în şcoală, pentru a se manifesta la toate nivelurile societăţii şi pentru a se întoarce din nou în şcoală, ca valoare educativă [ibidem].

Strâns legată de profesionalitate şi de seriozitate este capacitatea de a milita pentru adevăr şi de a avea curajul promovării acestuia, în condiţiile în care calea pe care o indică adevărul este totdeauna mai aridă şi mai plină de obstacole decât celelalte [apud 24].

Aflarea adevărului presupune studii intense şi de durată, rezultate cu totul neprevăzute şi uneori dificil de digerat; adevărul îi deranjează pe cei care se cred predestinaţi a avea monopolul cunoaşterii sau al revelaţiei divine a lucrurilor; el irită şi pare inutil. Dar o ştiinţă fără adevăr nu există; deci n-ar exista nici ecologia, iar „ştiinţele” cu jumătate de adevăr sunt la fel inoperante ca şi cele fără adevăr. Sistemul de valori care formează o etică este intrinsec. Profesionismul se capătă într-o şcoală de calitate, prin seriozitate şi selecţie; profesionalismul devine eficient şi creează valori descoperind adevărul şi promovându-l cu curaj. Valorile astfel create devin bunuri ale societăţii şi permit diversificarea asociaţiilor de valori în etici remarcabile, la care se poate

ajunge printr-o multitudine de educaţii, inclusiv cea ecologică, din nou ca parte a unei vaste educaţii – de data aceasta, de o calitate net superioară.

În concluzii, putem menţiona că identificarea şi definirea educaţiei ecologice sunt dificile, dat fiind faptul că ele constituie adesea părţi ale educaţiei clasice sau ale unor alte tipuri de educaţie, cum ar fi educaţia tehnică şi profesională, educaţia morală, estetică etc. Cu toate acestea, încercăm să subliniem unele trăsături caracteristice şi repere care fac parte, în viziunea noastră, din materialul-matrice al unei educaţii ecologice.

- Permanentă actualitate.
- Promptitudinea în ceea ce priveşte acţiunile antiecologice.
- Cultivarea conexiunilor disciplinare şi ecologizarea disciplinelor tradiţionale.
- Instrucţia teoretică şi ilustrarea ei în practică.
- Educarea educatorilor ca modele.
- Ameliorarea îndrumărilor pedagogice prin experimentarea soluţiilor propuse.
- Planificarea şi coordonarea – alături de sprijinul eficient, acordat liberei iniţiative.
- Promovarea valorii cunoaşterii interdisciplinare şi a viziunii globale.
- Educaţia relativă la mediu este holistică, se extinde pe toată durata existenţei umane şi reflectă schimbările într-un univers aflat în transformare rapidă.

Educaţia ecologică:

- Se desfăşoară la toate nivelurile culturale ale societăţii.
- Este ubicvistică, adresându-se tuturor vârstelor.
- Cuprinde ecologizarea programelor de instrucţie şi interferează cu sistemul educaţional clasic din şcoli şi instituţii.
- Combate prejudecăţile, înlocuindu-le cu mentalităţi ecologice.
- Creează gândirea sistemică dialectică.
- Pune problemele mediului deopotrivă în contextul dezvoltării umane şi în contextul dezvoltării social-economice naţionale [20].

Referinţele ştiinţifice analizate anterior relevă faptul că, pentru a corespunde ideii noii paradigme, bazată pe gândirea în spiritul holismului şi „ecologiei profunde”, educaţia se poate baza pe principiile care caracterizează unicitatea intelectului uman şi a naturii, elaborate de savanţii francezi Y. Bertrand, P. Valois, R. Legendre: interdependenţa; energia ascunsă; circularea informaţiei şi acţiunea ei asupra conştiinţei; codarea informaţiei; clasificarea; societatea ecologică; dezvoltarea echilibrată. Înaintarea spre o societate ecologică nu are sens

fără formarea economiei, care asigură stabilitatea producerii şi schimbului de produse, având în vedere particularităţile specifice ale mediului natural regional. Societatea trebuie să ţină cont de necesitatea unei echităţi economice şi ecologice. Percepând lumea ca o pe casă comună, locuitorii diverselor ţări şi regiuni vor gestiona gospodăria pe placul lor, în legătură cu reprezentările personale despre o dezvoltare echilibrată. Din fragmentele locale, se va forma o unitate care se va deosebi de celelalte, existente până acum. Aceste predispoziţii de trecere de la tipul de conştiinţă antropocentric la cel ecocentric îi înaintează educaţiei o cerinţă de formare, de creştere a unui „specialist competent" în o nouă perioadă de cunoaştere economică [42, 44]. Constituită astfel, educaţia ecologică va pune în prim-plan necesitatea păstrării curate a mediului ambiant, avantajele reciclării şi refolosirii deşeurilor şi importanţa unui studiu cumpănit, atunci când este vorba de amenajarea mediului şi de progresul societăţii [21]. Această etapă marchează pregătirea cadrelor didactice competente şi cu competenţe de educaţie pentru societate în vederea formării personalităţii educatorului şi ne va da posibilitate să determinăm componentele de bază ale procesului de pregătire a viitoarelor cadre didactice pentru activitatea în schimbare [19]. Situaţia actuală socioculturală şi ecologică determină creşterea esenţială a responsabilităţii cadrelor didactice, mai ales a celor din clasele primare, pentru rezultatele educaţiei ecologice a tinerei generaţii; în felul acesta, se profilează necesitatea constituirii unui model de competenţă profesională a învăţătorului – competenţa de educaţie ecologică a elevilor.

Bibliografie

1. Agenda 21 – www.unep.org/documents/default.asp?...
2. Bumbu, I., *Ecologizarea sistemului educaţional*, în Făclia, 21 noiembrie, 2009.
3. Barna, A., Pop, I., Moldovan, A., *Predarea biologiei în învăţământul gimnazial*, Bucureşti, EDP, 1998, 119 p.
4. Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mindt*, New York, Ballantine, 1972, 340 p.
5. Cantemir, D., *Divanul, sau Gâlceava înţeleptului cu lumea, sau Giudeţul sufletului cu trupul*, Bucureşti, Minerva, 1990, 406 p.
6. Capra, F., *The tao of Physics*: *An Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mysticism*, London, Fontana, 1983, 435 p.
7. Comenius, I.A., *Didactica magna*, Bucureşti, EDP, 1970, 170 p.
8. Commoner, B., *Cercul care se închide. Natura, omul şi tehnica*, Bucureşti, Editura Politică, 1980, 314 p.
9. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti, Litera, 2000, 398 p.
10. Cristea, S., *Curriculum pedagogic*, Bucureşti, EDP, 2008, 556 p.

11. Cucoş, C., *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale*, Iaşi, Polirom, 2001, 288 p.
12. Disterweg, F.A., *Texte pedagogice alese*, Bucureşti, EDP, 1963, 362 p.
13. Dietz, T., Stern, P., *New Tools for Enviroumental Protection. Education, Information and Voluntary Measures*, Washington, National Academy Press, 2002, 356 p.
14. Donea, V., Dediu, I., Andon, C., Roşcovan, D., Caliman, I., *Ecologia şi protecţia mediului*, Chişinău, Centrul editorial al UASM, 2002, 208 p.
15. *European Resolution on Environmental Education* – www.unice.org/env/documents /2002/wgso/...wgso.execom.42002.4e.pdf
16. *Fundaţia Europeană de Educaţie şi Cultură ecologică* – www.european-esd.net/index .../pagel 1201.htm
17. Ghibu, O., *Despre educaţie*, Bucureşti, Editura Inspectoratului pentru cultură al Municipiului Bucureşti, 1995, 78 p.
18. Gordea-Saranciuc, L., *Perspective de educaţie ecologică în procesul pregătirii iniţiale a cadrelor didactice pentru învăţământul primar*, în materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Abordarea prin competenţe a formării universitare: probleme, soluţii, perspective”, 8-9 octombrie, Bălţi, USB „Al. Russo”, 2010.
19. Gordea-Saranciuc, L., *Conexiuni ale Educaţiei ecologice şi Educaţiei axiologice*, în Sinteze Ecoeducaţionale. Retrospectivă, actualitate şi perspectivă a Educaţiei Ecologice. Aplicaţii metodologice inter-/transdisciplinare, L. Ursu (coord.), Chişinău, Garomond-Studio, 2010, 210 p.
20. Gordea-Saranciuc, L., *Educaţia ecologică – premisă pentru o personalitate integrată*, în materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Personalitatea Integrală – un deziderat al educaţiei moderne”, 29-30 octombrie, Chişinău, IŞE, 2010.
21. Gordea-Saranciuc, L., *Formarea competenţei de educaţie ecologică la studenţii viitori învăţători în vizorul educaţiei de calitate*, în materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Priorităţi actuale în procesul educaţional”, 3 decembrie, Chişinău, USM, 2010.
22. Ionescu, A., Săhleanu, V., Bândiu, C., *Protecţia mediului înconjurător şi educaţia ecologică*, Bucureşti, Cereş, 1989, 288 p.
23. Ionescu, A. (coord.), *Ecologia şi protecţia mediului*, Târgovişte, Tipografia centrală, 1990, 249 p.
24. Ionescu, A. (coord.), *Ecologie şi societate*, Bucureşti, Cereş, 1991, 174 p.

25. *International Working Meeting on Environmenntal Education* (1970), Nevada – http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sql/content-storage-01/0000019b/80/36/7e/fc.pdf
26. Landsheere, V. de, *L'education et la formation. Science et pratique*, Paris, PUF, 1992, 370 p.
27. Mihăileascu, C., *Spicuiri succinte despre educaţia ecologică*. – http://www.scritube.com
28. Momanu, M., *Introducere în teoria educaţiei*, Iaşi, Polirom, 2002, 176 p.
29. Montessori, M., *Descoperirea copilului*, Bucureşti, EDP, 1977, 316 p.
30. *Montreal Declaration on Environmental Education* (1977) – http://ec.gc.ca/education/default.asp?lang=En&n=616D4080-1&offset=16&toc=show
31. Naess, A., Rothenberg, D., *Ecology, Community and Lifestyle*: *Ontline of an Ecosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
32. Pâslaru, Vl., *Valoare şi educaţie axiologică: definiţie şi structurare*, în Didactica Pro, 2006, nr. 1, p. 3-8.
33. Pestalozzi, I.H., *Cum învaţă Gertruda copiii*, Bucureşti, EDP, 1977, 151 p.
34. Rousseau, J.J., *Emil, sau despre educaţie*, Bucureşti, EDP, 1937, 468 p.
35. Sauve, L., *Pour une education relative a L'enveronnement*, Paris, ESKA, 1994, 730 p.
36. *The Brundtland Report*, www.ourcommon-future.org./
37. *UNESCO – Intergovermental Conference on Environmental Education*, Tbilisi, 1977, www.gdrc.org/com/el/EE - Tbilisi-1977.pdf.
38. Ursu, L., *Educaţia pentru mediu – obiectiv al strategiei de Dezvoltare durabilă al Uniunii Europene*, în materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Pregătirea şi perfecţionarea cadrelor didactice în domeniul învăţământului primar şi preşcolar”, Chişinău, UPSC „Ion Creangă”, 2008, p. 12-20.
39. Văideanu, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Editura Politică, 1988, 165 p.
40. Văideanu, G., *UNESCO – 50. Educaţie*, Bucureşti, EDP, 1996, 146 p.
41. Ананьев, Б.Г., *Становление системы человекознания*, в Избранные психологические труды, ТІМ, 1980, с. 76-84.
42. Вудкок, М., Френсис, А., *Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика*, Москва, Дело, 1991, 320 с.
43. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А., *Экологическая педагогика и психология*, Ростов-на-Дону, Феникс, 1996, 476 с.

44. Жирова, В.П., *Проблема формирования индивидуально-психологических качеств компетентного работника в современной педагогике США*: Автореф. дисс. канд. пед. наук, Москва, 1992, 17 с.
45. Кайгородов, Д., *На разные темы, преимущественно педагогические*, СПб, Изд. А.С. Суворина, 1907, 146 с.
46. Половцев, В.В., *Основы общей методики естествознания*, Москва, 1907, 190 с.
47. Сикорская, Г.П., *Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации*, дисс. докт. пед. наук, Екатеринбург, 1999, 426 с.
48. Соколова, Э.С. (коорд.), Митина, В.С. (состав.), *Приоритеты современной педагогики*, в Мир – Экология – Сотрудничество. Матер. международного педагогического проекта, Москва, EACE, 1993, 425 с.
49. Сухомлинский, В.А., *Сердце отдаю детям*, Киев, Род. Шк., 1983, 557 с.
50. Ясвин, В.А., *Психология отношения к природе*, Москва, Изд. Смысл, 2000, 430 с.
51. Яковлева, Е.Л., *Психология развития творческого потенциала личности*, Москва, Изд. Флинт, 1997, 258 с.

On linguistic impairment and abnormality

Paulo Sérgio de SOUZA Jr., *mr.*,

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Brazil

Résumé

L'histoire des approches conceptuelles du «pathologique» nous invite à mettre en place, par l'ouverture des cadavres — comment a montrée Michel Foucault (1963) — un bouleversement dans les conditions de production pour comprendre ce que nous pouvons appeler une maladie: spatialisé dans l'organisme, conformément à leurs propres lignes et zones, les phénomènes pathologiques prennent l'apparence de processus vivants. La maladie est, donc, une déviation de la vie. (Foucault). Ainsi, nous avons non seulement l'occasion de nous pencher sur la tension entre normal et pathologique: nous avons même l'obligation de porter notre attention sur la maladie selon les modes de vie — et non pas seulement en tant qu'un événement, ou comme une nature importées de l'extérieur (Foucault).

The history of conceptual approaches to what is named *pathological* calls us to place, simultaneously with the 'opening of corpses' — as shown by Michel Foucault in his "The Birth of the Clinic," 1963 — an overturn in the proper conditions of production[1] of what pertains to the understanding of what might be called to be a disease: "... we must replace (...) the idea of a disease that would attack life for the much denser notion of pathological life. The morbid phenomena are to be understood on the basis of the same text of life, and not as a nosological essence." *(Foucault, 2003 [1963]:188).*

Then, not only the excuse for discussing the tension between normal and pathological is presented to us; we are especially urged to focus our attention on what that measuring of disease through life tells us, as well — not as an "event or a nature imported from the outside." (Foucault, 2003 [1963]: 188), because (Foucault, 2003 [1963]: 6).

Through the *vitalism* of Bichat, Foucault (2003 [1963]: 189) sets out the new considerations on the pathological, and points that "life, with its finite, definite margins of variation, was to play the same role in pathological anatomy as the broad notion of nature played in nosology: it was the inexhaustible, but closed basis in which disease finds the ordered resources of its disorders." In other words, the disease is no more than a manifestation of life; *i.e.* the disease moves in a sample space ruled by a syntax given by life — obviously, since it is life what will guarantee its own genesis and sustenance.

Thus we can, thinking of disorders of language, note that the phenomena seen as symptoms. Central to the idea of sickness is the diagnostic element of the symptom. Although many cultures have unique ideologies regarding sickness, healing, and efficacy, these cultures use the symptom as the primary instrument to maintain their culturally constructed idea of health. Regardless of the healing system or society, globally, people tend to use the symptom as a tool to communicate illness to the appropriate medical practitioner. In seeking the healing action of practitioners and the advice of friends and family, the sick communicate their symptoms as a way of receiving social legitimization for their illness. Thus, symptoms are also used by the sick to gain legitimization of the sick role from society (Delea, 2004).

---

[1] „In science, just as in art and in life, only that which is true to culture is true to nature." (Fleck, 1979: 35) As mentioned by Safatle Vladimir (2006) "The pathological have no proper grammar. The way he talks depends on how we organize what is to be seen and heard. " For Foucault and Canguilhem that matters.

and the things to which they relate, are inside the linguistic reality, since it is language — but in its pathological form. We cannot, however, speak about absence of normality, at least because the body that carries the disease on it cannot be compared with the so called normal body[2]. "When we classify isolated symptoms or functional mechanisms as pathological, we forget that what makes them pathological is their relationship of insertion to the indivisible whole of an individual behavior." (Canguilhem, 1995: 65). And that leads us to think that normality is sometimes what could be seen as pathological. After all, even when you have a sign

The sign is the larger truth that announces and "indicates that which is further away" (Foucault, 1973: 91). Every culture has rules for "translating signs into symptoms, for linking symptomatologies to etiologies and interventions, and for using the evidence provided by interventions to confirm translation and legitimate outcomes" (Telles and Pollack 1981: 245). The presence and interpretation of these signs indicates underlying truths regarding the symptoms present (Delea, 2004).

to recognize a disease — *e.g.* intermittence —, the scaling of their degrees, for example, which will allow us to separate the normal from the illness, can indeed vary.[3]

If we think of aphasia, we see that "their" symptoms are not so "their" as well: they are not exclusive to aphasic people. Paraphasias, hesitations, problems of understanding: we are, as speakers, attacked by them all the time. We also see that even in people who have severe aphasia we still perceive the role of phonotactics and prosodic rules of language performing strongly in the production of meaning — in short, the semiotic prospecting by/with which the human being constructs itself is also intruded in pathology.

If we understand, then, the body devoted to disease as another body, as Canguilhem did (1995), — since each body is presented as the "indivisible totality of a individual conduct" — we might deal with difficulties to understand disease as a delimited entity (detachable, isolatable from body), especially if we understand that trying to separate the pathology of the diseased

---

[2] For Canguilhem (1995), being ill guarantees a kind of another body to the person.

[3] Freud gives us an example: "Creative writing and daydreaming" (1908 [1907]), "[...] the victims of nervous illness, forced to reveal their fantasies, among other things, to the doctor by whom they expect to be cured through mental treatment. This is our best source of knowledge, and since then we feel justified in assuming that our patients tell us nothing that we cannot also hear from healthy people.

body does not give us the answer about pathology; *i.e.* that the equation "sick body less healthy body" is not equivalent to the disease.

An organism is sick only in relation to the solicitations of the external world, or of alterations in its functioning or anatomy. 'After many hesitant steps, medicine is pursuing at least the only road that can lead it to the truth: observation of the relations between man and external modifications, and between men's organs' (2003 [1963]: 232).

Those impossibilities of i) by comparison with the supposedly-healthy body, isolating what would be the disease and of ii) considering the fact that disease would be, in the strict sense, regarded as characteristic for the so considered sick people deny us the guarantee of an alleged univocal concept of pathological. Concerning to it, Foucault (2003 [1963]: 189) will mention his belief in the "striking and decisive" way with which that changes affects the clinical perception. In fact, that new epistemological status of pathological phenomena erases the guarantee of seeing the truth of the disease on their symptoms: "Life is the immediate, the present and the perceptible beyond disease", Foucault says. Furthermore. The abnormal is not synonymous with the pathological, the ill, or the diseased. The condition is the beginning of the invention of a medicine of the abnormal, that is, the invention of a paradoxical kind of medical treatment of those who are not ill, but deviate from a norm (*apud* Mader, 2010: 8).

Based on that understanding of pathological, death itself shall be presented differently — understood as something with which life catches an everyday struggle: "Fundamentally, it is because he may die that a man may fall ill" (Foucault, 2003 [1963]: 191). And the disease will be seen as being driven by those rules that are not excrescent of life. Thus, now normality plays, observed in its innermost, the ambiguity of *pharmakós*: breaking the univocal concept of disease, what used to be certainly called pathological questions us now, when we see a so considered healthy body. And what used to be called *a priori*, standard ... well ... let it go!

References

1. Canguilhem, G., *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

2. Delea, Maryann. "Symptoms: signs and symbolism in medical discourse". In: *Discourse*. Spring 2004. <http://smu.edu/ecenter/discourse/Symptoms.htm> Last access: 10/07/2010.

3. Foucault, Michel. (1963) *The birth of the clinic*. London: Routledge.

4. Fleck, L., *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

5. Freud, S., "Der Dichter und das Phantasieren". In: *GW* VII. Germany: Fischer Verlag, 1908; pp. 213-223.

6. Mader, Mary Beth. " Foucault's 'Metabody'". In: *Journal of Bioethical Inquiry*, v. 7, n. 7, june 2010; pp.187-203. http://www.europhilosophie.eu/mundus/IMG/pdf/4._MADER_Foucault_s_Metabody_.pdf Last access: 11/07/2010.

7. Telles, J.L., and M.H. Pollack. "Feeling sick: The experience and legitimization of illness". In: *Social Science and Medicine*, 15A, 1981; pp. 243-251.

8. Safatle, V., "O que significa estar doente? Repensar Georges Canguilhem". In: *Revista „Cult"*. São Paulo: Editora Bregantini, p. 45-48, 1 jun. 2006 <http://www.geocities.com/vladimirsafatle>.

Planificarea acţiunilor educative zilnice în grădiniţa de copii

Natalia Carabet, *dr., conf. univ.,*

Catedra de pedagogie preşcolară,

UPSC „Ion Creangă"

Summary

Article argues the importance of planning kindergarten activities. kindergarten educational activities should be attractive recreational and cognitive. This mission is the educator who will steer the preschool curriculum.

Grădiniţa este mediul care intervine în educaţia timpurie a copilului. Copilul, la intrarea în grădiniţă, are de înfruntat dificultatea integrării într-un colectiv mare, diferit de cel familial; trebuie să înveţe să acţioneze alături de copiii de aceeaşi vârstă şi să ţină seama de indicaţiile educatoarei. Fiind îndrumat de educator, el se obişnuieşte să se joace tot mai mult cu ceilalţi, învăţând prin joc şi comunicare. Copilul trebuie să găsească la grădiniţă un climat de siguranţă, ca să se poată simţi bine. Dificultăţile începutului sunt absolut normale. Ele nu trebuie nici

negate, nici minimalizate. De obicei, obiectivele socializării copiilor în grădiniţă urmăresc familiarizarea copilului cu joaca şi cu lucrul în echipă şi vizează interiorizarea unor valori morale şi a unor comportamente specifice altor grupuri sociale decât familia. Este important ca în cadrul grupului de preşcolari să se creeze un climat psihoafectiv benefic pentru valorificarea potenţialului fiecărui copil în parte, iar acest lucru trebuie realizat încă de la intrarea copilului în învăţământul preşcolar.

Cum arată o zi la grădiniţă?

ÎNTÂLNIREA DE DIMINEAŢĂ	Este o acţiune dirijată de educator, marcată de bunăvoinţă, de dorinţa de a se întâlni cu copiii, de a comunica şi realiza schimb de informaţii, impresii.
AGENDA ZILEI	Ea reprezintă planificarea activităţilor zilei de azi. Se pun întrebări şi se fac precizări până când se constată că planul de activităţi a fost însuşit şi acceptat.
MESAJUL ZILEI	Un mesaj conceput de educator pentru a introduce cunoştinţele sau deprinderile noi de achiziţionat şi de prelucrat pe Centre de activităţi.
NOUTĂŢILE	Copiii se înscriu, în genere, prin scrierea numelor lor pe şevaletul de prezentare, pentru a comunica celorlalţi noutăţile sau experienţele personale deosebite. (De la ce i s-a întâmplat ieri, la ce a visat sau la ce a citit nou, ce experienţe de cunoaştere ori emoţionale a avut – orice este posibil.) Noutăţile sunt comunicate celorlalţi din „**Scaunul autorului**”, unde copilul va fi valorizat, dar va avea şi responsabilitatea comunicării, întrucât urmează întrebările şi comentariile colegilor.
CENTRE DE ACTIVITATE	Pe masa fiecărui centru sunt scrise activităţile tematice specifice. Fiecare centru are pregătite pe masă sarcinile specifice pentru scriere, citire, ştiinţe, arte, construcţii sau matematică. Concepute de educator pentru a exersa abilităţile de dobândit sau combinarea lor cu altele asimilate, sarcinile sunt progresive, astfel încât să le permită tuturor să poată realiza sarcinile în ritmul şi la nivelul său.
EVALUAREA COPIILOR	Moment la care iau parte copiii, cu întrebări, sugestii etc. Lucrările care s-au efectuat sunt afişate în grupă; câteva zile ele constituie un prilej de comparaţie şi oglindire a demersurilor mintale, a deprinderilor şi dexterităţilor achiziţionate la acel moment.

Modele de scheme folosite de educatori pentru planificarea activităţilor educaţionale zilnice în conformitate cu regimul zilei şi conţinuturile curriculare preconizate:

Varianta I

Zi, dată	Lucrul individual planificat	Dimineaţa	Tema activităţii integrate	Plimbarea I	Seara	Plimbarea II

Varianta a II-a

Ziua săptămânii	Dimineaţa	Tema şi centrele educaţionale ale activităţii integrate	Plimbarea I	Plimbarea II	Seara
Luni					
Marţi					
Miercuri					
Joi					
Vineri					

Varianta a III-a

Modelul schemei unui proiect didactic în care se pune accent pe corelaţia dintre elementele-cheie ale procesului educaţional

Desfăşurarea activităţii:

Etapele activităţii	O.O.	Conţinutul activităţii	Tehnologia didactică			Evaluare
			Forme	Metode	Mijloace	
1. 2. 3. 4. 5.						

Model de organizare a MESAJULUI ZILEI (I)

BUNĂ ZIUA...

Cuvânt cu o silabă	2 silabe	3 silabe
Buni	Frumoşi	

COPII,

ASTĂZI ESTE O ZI:

DE.....

FĂRĂ.....

CU.....

DIMINEAŢA A FOST:

1.

2.

ANOTIMPUL PREFERAT DE ELEVI ESTE

.....

a r a v

2 3 4 1

VARA ÎN MOLDOVA ESTE:

1

2

VARA ESTE PERIOADA

Ω-C ♫-I

☻-L ↕-O

£-N

€-E

♣-D

♥-R

Copiii vor descifra cuvântul cifrat în ordinea:

Ω ↕ £ Ω € ♣ ♫ ♫ ☻ ↕ ♥

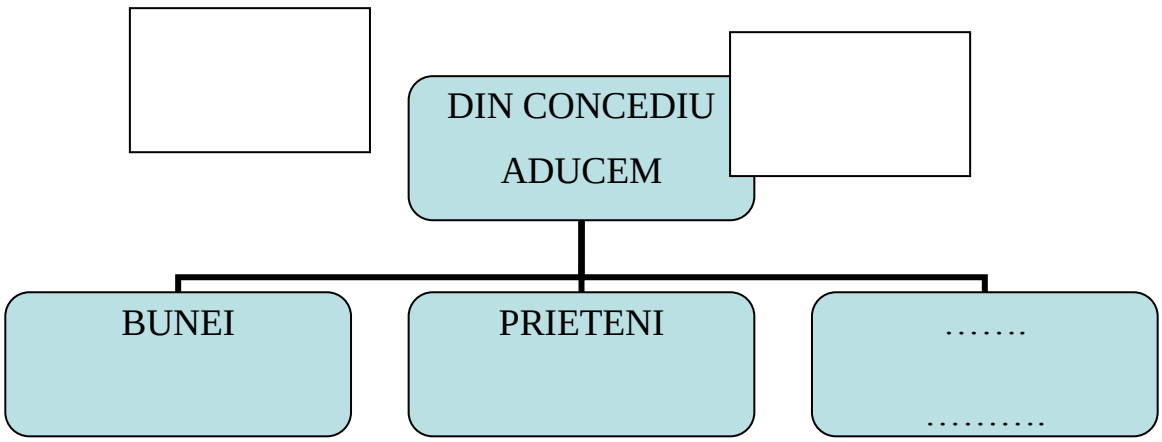
DE OBICEI, CONCEDIILE SE ORGANIZEAZĂ VARA,

LA MUNTE SAU LA MARE

Copiii vor desena traseul lor ghidaţi de un coleg la alegere, va nominaliza ţara în care poate merge la mare (...), ţara în care poate merge la munte (...).

☼ ∩

NUMEŞTE VALUTA ŢĂRII (mare – România, Bulgaria, Ucraina; munte – România). CE SUVENIRE LE POŢI ADUCE PERSOANELOR DRAGI DIN CONCEDIUL PETRECUT PESTE HOTARELE MOLDOVEI?



☼ - DE LA MARE SE ADUC, DE OBICEI, ...

∩- DE LA MUNTE SE ADUC, DE OBICEI.....

NE ÎNTOARCEM DIN CONCEDIU:

1.

2.

ACASĂ NE AŞTEAPTĂ:

1.

2.

VARA, ÎN MOLDOVA,

PLOILE SUNT:

TEMPERATURILE SUNT:

VÂNTUL ESTE:

ROUA ESTE:

Se ştie că un lucru bine făcut are la bază o etapă premergătoare. Proiectarea didactică este o etapă premergătoare actului didactic. Proiectarea este acţiunea de anticipare şi pregătire a activităţilor didactice şi educative pe baza unui sistem de operaţii, concretizat în programe de instruire diferenţiate prin creşterea performanţelor. Proiectarea şi planificarea sunt acţiuni de importanţă pedagogică şi managerială, de calitatea cărora depinde calitatea actului educaţional propriu-zis.

Bibliografie

1. Barta, A., Dragomir, P., *Deprinderi motrice la preşcolari,* V&I Integral, Bucureşti, 1995.

2. Bizdună, M., Neagu, A., *Texte pentru educaţia limbajului la preşcolari,* PROGnosis, Bucureşti, 2000.

3. Breben, S., Fulga, M., Ruiu, G. şi Gongea, E., *Metode interactive de grup,* Arves, Craiova, 2006.

4. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G, *Activităţi bazate pe teoria inteligenţelor multiple*, vol. I-III, Reprograph, Craiova, 2005.

6. Cerghit, I., Radu, I.T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., *Didactica (manual pentru clasa a X-a, şcoli normale),* EDP, Bucureşti, 1995.

7. Dumitrana, M., *Educarea limbajului în învăţământul preşcolar,* vol. I şi II, Compania, Bucureşti, 1999, 2001.

8. Dumitrana, M., *Activităţile matematice în grădiniţă.* Ghid practic, Compania, Bucureşti, 2002.

Acutizarea şi evoluţia *stărilor de conflict* în contextul renaşterii naţionale în RSSM

Ovidiu Turtureanu,

profesor de istorie la Colegiul

Politehnic din Chişinău

Summary

The article „Acuteness and development of the conflicts in the context of national revival in MSSR" represents an analysis of national rebirth in the MSSR process in terms of conflict theory.

The article represents a socio-political situation in the republic and some factors are highlight that howe led to the reactivation and deepening of the conflict situations, their consequences, which probably led to the collapse of the entire "pyramid" MSSR totalitarian communist society, but also the emergence of a new scandal in Moldovan society - separatism.

Procesul de „restructurare", iniţiat de M. Gorbaciov, a scos în evidenţă problemele care s-au acumulat pe parcursul deceniilor de existenţă a URSS. Una dintre cele mai dureroase probleme s-a dovedit a fi „problema naţională", considerată de ideologii sovietici din perioada prerestructurării o problemă soluţionată (caracteristică societăţii burgheze), străină noului popor – *poporul sovietic*. Anume această problemă (naţională – n.a.), în cea mai mare măsură, a servit drept catalizator care a dus la acutizarea şi escaladarea *stărilor de conflict* din societatea RSSM, care, paralel cu problemele de ordin economic, au decis soarta finală a statului sovietic. Pentru RSS Moldovenească, „problema naţională" a avut caracter specific, diferit de alte republici neruse din URSS. Comparativ cu Republicile Baltice, care reprezentau naţiuni întregi încorporate în componenţa statului sovietic, noi, „naţiunea moldovenească", ne-am dovedit a fi rupţi din trupul naţiunii române. În scopul „necesităţii" de a se demonstra individualitatea „naţiunii moldoveneşti", în RSSM s-a lovit în cea mai scumpă valoare pentru fiecare naţiune – limba. Anume încercările de mutilare a limbii populaţiei autohtone din RSSM, subminarea ei şi supunerea unui intens proces de rusificare a plasat în fruntea mişcării de renaştere naţională din

republică, ca o condiţie primordială, repunerea „limbii moldoveneşti” (română) în drepturile ei fireşti în RSSM.

Centru ideologic şi coagulator al mişcării de emancipare naţională a fost Uniunea Scriitorilor din RSSM, iar schimbările pe care le aducea restructurarea lui M. Gorbaciov în viaţa politică a URSS au determinat conducerea RSSM să înceapă a ţine cont de *nemulţumirile* exprimate de scriitori la adunările lor în problema limbii, adoptând cunoscutele Hotărâri ale CC al PCM şi ale Consiliului de Miniştri din 26 mai 1987 „Cu privire la îmbunătăţirea învăţării limbii moldoveneşti în republică”, „Cu privire la îmbunătăţirea învăţării limbii ruse în RSS Moldovenească”[1], ce au rămas mai mult pe hârtie, după cum se poate constata chiar din aprecierile Secretariatului CC al PCM, făcute aproape peste un an.[2] Este vorba despre o neîndeplinire, în dauna limbii române, care nu afecta deloc situaţia limbii ruse, însă afecta situaţia social-politică din republică, prin reactivarea *stărilor de conflict,* care „mocneau” în societatea moldovenească.

Revolta scriitorilor împotriva conducerii obediente şi alegerea la 19 mai 1987 a unui nou Consiliu al Uniunii Scriitorilor din RSSM şi a unui nou redactor-şef al revistei *Nistru* (D. Matcovschi), subordonată Uniunii Scriitorilor[3], face posibilă publicarea, în aprilie 1988, a eseului *Veşmântul fiinţei noastre,* de V. Mândâcanu.

E prima lucrare tipărită în RSSM în care dogma „limbii moldoveneşti de sine stătătoare” a fost supusă unui examen public destul de minuţios şi s-a spus deschis că „înflorirea limbii moldoveneşti”, trâmbiţată de la toate tribunele, nu este decât o „batjocorire”, însoţită de „osanale şi tămâieri la adresa limbii ruse”. Ieşirea din impact, pe care o vede autorul, e folosirea limbii materne nu numai ca „limbă de utilizare domestică, ci şi în toate sferele activităţii umane”, lărgirea funcţiilor ei sociale.[4] La insistenţa CC al PCM, unele părţi ale articolului au fost omise, iar altele au fost „cosmetizate”, mai ales acelea unde se vorbea despre necesitatea revenirii la alfabetul latin. Cu toate acestea, încă înainte de a fi publicat, nenumărate copii ale acestui eseu au circulat prin toată republica, antrenând întreaga populaţie în discuţii despre limbă şi alfabet.[5]

La şedinţa secretariatului Comitetului de conducere al Uniunii Scriitorilor din URSS, care a avut loc pe 15 iunie 1988 în or. Moscova, scriitorii din RSSM, în prezenţa secretarului CC al PCM, N. Bondarciuk, au subliniat necesitatea revenirii la alfabetul latin.[6]

De asemenea, Conferinţa a XIX-a a PCUS, care s-a desfăşurat între 28 iunie şi 1 iulie 1988, a contribuit la democratizarea regimului, orientând PCUS spre aşa- numitele principii „cu adevărat leniniste” în politica naţională. Rezoluţia conferinţei îndemna să se manifeste „mai multă grijă faţă de funcţionarea activă a limbilor naţionale în diferite sfere ale vieţii de stat,

sociale şi culturale. Să încurajăm învăţarea limbii poporului, al cărui nume îl poartă republica, de către toţi cetăţenii de alte naţionalităţi, care trăiesc pe teritoriul ei...”[7]

Aşadar, din punct de vedere ideologic, părea că nu mai existau niciun fel de impedimente pentru satisfacerea cerinţelor legate de lărgirea sferei de funcţionare a „limbii moldoveneşti”. Ceea ce nu dorea conducerea RSSM era să se renunţe la teoria a două limbi şi să accepte alfabetul latin, care avea pe dată să transforme „limba moldovenească” în limbă română; din acest considerent, autorităţile comuniste încep să tărăgăneze soluţionarea respectivei probleme.

Conducerea Uniunii Scriitorilor din RSSM a adresat, pe 5 octombrie 1988, un Apel către Biroul CC al PCM, Prezidiul Sovietului Suprem al RSSM şi Consiliul de Miniştri al Republicii, cerând „consfinţirea în Constituţia RSSM a limbii materne a moldovenilor ca limbă de stat pe teritoriul republicii”, cum se procedase deja în alte republici (Armenia, Gruzia, Azerbaidjan, Lituania, Letonia, Estonia) şi, „concomitent”, „revenirea limbii noastre, care este de provenienţă romanică, la grafia latină”. S-a considerat, de asemenea, „necesară confirmarea rolului limbii ruse ca limbă de comunicare între popoarele URSS şi asigurarea dezvoltării libere şi funcţionării limbilor tuturor popoarelor conlocuitoare în Moldova Sovietică”.[8]

Pe data de 1 noiembrie 1988 a avut loc consfătuirea colaboratorilor Institutului de Limbă şi Literatură al AŞM şi a mai multor lingvişti notorii din Moscova, Leningrad, Kiev, cu tema „Teoria variativităţii şi aplicării ei la situaţia lingvistică din RSSM”, la care a fost emisă o rezoluţie în care se recomanda:

1. Decretarea limbii naţionale din RSSM drept limbă de stat în republică;
2. Recunoaşterea unităţii limbilor care funcţionează în RSSM şi în Republica Socialistă România;
3. Revenirea la sistemul grafic latin.[9]

Însă decizia lingviştilor de a spune adevărul despre „limba moldovenească” era întâmpinată de autorităţi de pe aceleaşi poziţii pe care le apărau consecvent până atunci. Nu mai puţin categoric era respins şi alfabetul latin: „Istoriceşte, s-a stabilit tradiţia naţională a folosirii grafiei ruse în scris. Alfabetul rusesc serveşte de veacuri cultura poporului moldovenesc, este obişnuit pentru el, corespunde în ansamblu naturii fonetice a limbii moldoveneşti. În afară de aceasta, de scrisul slav se folosesc şi alte naţiuni şi naţionalităţi care trăiesc în republică. *Trecerea la alfabetul latin va necesita cheltuieli de miliarde, o enormă asigurare materială, ceea ce va duce, inevitabil, la zădărnicirea programelor sociale trasate pentru următoarele decenii, va aduce daune bunăstării populaţiei, se va răsfrânge negativ asupra dezvoltării ei spirituale, o va face să rămână pe mulţi ani analfabetă*”.

Cu alte cuvinte, se încerca provocarea reacţiei negative faţă de alfabetul latin din partea populaţiei, speriind-o cu „viitoarele lipsuri” ce aveau să vină peste ea în cazul schimbării alfabetului.

Până şi soluţionarea problemei legate de statutul de *limbă de stat* era amânată pentru altă dată, ca una „extrem de complicată şi delicată”.[10]

Această nedorinţă, practic categorică, din partea autorităţilor comuniste, de a satisface revendicările înaintate de scriitori, oameni de cultură etc. a dus la *tensionarea* şi mai mult a situaţiei din republică, făcând ca situaţia *conflictuală* să capete caracter *exploziv*.

Reacţia opiniei publice a fost atât de energică şi de negativă (articole în ziare, mii de scrisori, ieşirea studenţilor în stradă[11]), încât nu peste mult timp S. Grosu încearcă să tempereze spiritele. Într-un articol numit *Timpul acţiunilor concrete,* apărut la 29 decembrie 1988 în *Moldova Socialistă,* acesta bate în retragere, pronunţându-se pentru „o lege specială” în care limba majorităţii populaţiei ar fi decretată în calitate de limbă de stat în RSSM. În ceea ce priveşte trecerea la alfabetul latin, el considera că problema în cauză „vizează nu numai intelectualitatea, dar şi întregul popor şi ea trebuie să fie rezolvată..., ţinându-se seama şi de părerea lui, şi pe etape”. Pentru început, S. Grosu recomandă trecerea la grafia latină „a unei gazete şi a unei reviste”, publicarea unor lucrări ale „clasicilor literaturii moldoveneşti”, a unor dicţionare.[12]

Cel puţin formal, PCUS s-a declarat întotdeauna devotat ideii de egalitate a tuturor popoarelor şi poporaţiilor de pe teritoriul URSS. Limba gruzină, de exemplu, figura mult înainte de restructurare drept limbă oficială a RSS Gruzine. Faptul acesta nu prezenta mare primejdie pentru limba rusă, care domina nu atât prin statutul ei juridic, cât prin cel social. Era „periculoasă”, din punctul de vedere al autorităţilor, revenirea la alfabetul latin şi recunoaşterea identităţii lingvistice moldo-române, prin care se ajungea la reevaluarea acţiunilor URSS în această zonă, la subminarea dreptului ei asupra Basarabiei. În accepţia „marxism-leninismului”, limba comună este una dintre trăsăturile definitorii ale naţiunii. Pornind de la aceasta, recunoaşterea faptului că limba română este limba băştinaşilor din RSSM însemna o recunoaştere automată a identităţii lor etnice cu românii de dincolo de Prut. Dispariţia „limbii moldoveneşti” însemna dispariţia „poporului moldovenesc” cu geneză şi istorie aparte, cu literatura sa, cu datinile şi folclorul lui, deosebite de cele ale poporului român. Or, lucrurile acestea erau fixate în documentele PCM, în Constituţia RSSM, în manualele şcolare, se propagau zilnic prin toate mijloacele de informare în masă, se afirmau de la toate tribunele, pentru fundamentarea lor lucrau o serie de instituţii academice, universitare şi de partid, astfel

încât o bună parte a populaţiei începuse să le creadă. Orice picătură de adevăr în problema identităţii lingvistice moldo-române punea în pericol întreaga piramidă a *falsurilor* construite de ideologii sovietici pentru a-i deznaţionaliza şi a-i ţine în supunere şi *tăcere* pe românii din RSSM.

La acea oră însă, CC al PCM încetase a mai fi unicul factor de decizie în republică. Pe zi ce trecea, lua amploare organizaţia „neformală" „Mişcarea democratică în sprijinul restructurării", transformată, la 20 mai 1989, la primul congres, în Frontul Popular din Moldova. Mitingurile Mişcării Democratice, apoi ale FPM, şedinţele cenaclului „A. Mateevici" adunau zeci de mii de oameni. Cenacluri şi grupuri de sprijin ale Mişcării Democratice activau în majoritatea centrelor raionale.[13]

Tărăgănarea de către autorităţile comuniste de la Chişinău a soluţionării problemelor stringente din republică a dus, în consecinţă, la scăparea situaţiei de sub control. Iniţiativa devine din ce în ce mai puternică din partea organizaţiilor „neformale", care se bucurau de un puternic sprijin din partea maselor populare. În felul acesta, strada devine o forţă reală care a mişcat lucrurile din loc, determinând *stările de conflict* să intre în fază activă.

Astfel, un val de nemulţumire faţă de autorităţi s-a ridicat după plenara CC al PCM din 23 februarie 1989, care i-a confirmat în funcţii pe o serie de activişti de partid detestaţi de mase. La 26 februarie, circa 15000-25000 de oameni au scandat în faţa sediului CC: *Vrem limbă şi alfabet!, Opriţi migraţia!, Daţi-ne istoria noastră!, Jos mafia!, Jos birocraţia!, Am pierdut încrederea!* etc. Simion Grosu, încercând să calmeze spiritele, a promis că timp de două săptămâni vor fi publicate proiectele de legi cu privire la limba de stat.

La 3 martie 1989 a avut loc Adunarea generală a scriitorilor, care a propus sugestii pentru viitorul proiect privind funcţionarea limbii de stat. Prozatorul Vladimir Beşleagă a citit în faţa scriitorilor *un discurs de gândire şi de istorie.* Problemele acumulate pe parcursul deceniilor, înăbuşite, muşamalizate, ignorate, estima scriitorul, *au ajuns, prin tensiunea lor, la cel mai înalt grad, când cer de urgenţă rezolvare. În caz contrar, de continuă amânare, catastrofa este iminentă! Să recunoaştem cu mâna pe inimă: catastrofa, de fapt, s-a şi produs. Catastrofa ecologică: pământul, Nistrul, râurile mici, fântânile, pădurile abia îşi mai trag suflarea... Catastrofa spirituală: demoralizarea, corupţia, degradarea valorilor moral-etice, criminalitatea, dezrădăcinarea în proporţii nemaivăzute a oamenilor. Catastrofa demografică: amestecarea neamurilor şi limbilor, apariţia periculoasei tensiuni în relaţiile dintre naţiuni, dispariţia unor orientări şi criterii sănătoase, de veacuri şi milenii, în convieţuirea dintre băştinaşi şi alte seminţii... Într-un moment de disperare,* declara Vladimir Beşleagă, *noi, scriitorii,*

intelectualitatea, iar acum şi păturile largi de la sate şi oraşe, am pornit într-o largă mişcare întru apărarea limbii strămoşeşti, deci a însuşi sensului nostru de a exista pe acest pământ, de a face parte dreaptă şi demnă din marea familie a popoarelor ţării, a lumii întregi. Spre deosebire de Republicile Baltice, care soluţionează efectiv problema limbii de stat, noi, moldovenii, remarca scriitorul, *continuăm a ne zbate de un an şi jumătate (dacă nu punem la socoteală deceniile cu regim totalitar, cu teroare stalinistă şi neostalinistă), luptăm, tot scriind şi discutând, organizând comisii şi paracomisii, unele cu un bun rost, altele de adevărată batjocură, carul însă tot acolo stă – în baltă!*[14]

În pofida elaborării mai multor proiecte de legi privind funcţionarea limbilor pe teritoriul RSSM, problemele rămâneau nesoluţionate. Iar nesoluţionarea lor acutiza în continuare *stările de conflict*, care căpătau tot mai mult conotaţie interetnică.

Îngrijorată de *tensionarea* climatului social-politic, dar şi din cauza învinuirilor aduse din partea autorităţilor comuniste, la 24 martie 1989, Adunarea generală a scriitorilor a adoptat o *Adresare* către cetăţenii din RSSM, în care declara că nu împărtăşeşte niciun fel de intenţii *ostile* faţă de nimeni, nu pune problema transmutării cu forţa a nimănui şi nu cheamă organizaţiile non-formale să aplice violenţa. Angajată în opera de deşteptare a propriului popor, Uniunea Scriitorilor menţiona *că problema statutului de limbă de stat al limbii moldoveneşti şi a folosirii alfabetului latin pentru această limbă nu poate fi un obiect de vrajbă între diferite grupuri etnice, nu poate servi drept cauză a îngrijorării pentru păturile populaţiei de alte limbi, fiindcă fiecare popor este liber să-şi rezolve problemele aşa cum crede el de cuviinţă, iar problema limbii este un aspect al drepturilor fundamentale ale fiecărui popor.* Scriitorii susţineau aspiraţiile legitime ale minorităţilor etnice din RSSM, în particular ale găgăuzilor, în ceea ce priveşte *păstrarea specificului naţional şi redobândirea conştiinţei naţionale.* În calitate de organizaţie obştească, Uniunea Scriitorilor declara *că nu are la dispoziţie arme şi detaşamente speciale, ci operează numai şi numai cu unica armă ce-i este posibilă, cu cea a cuvântului,* fiind dispusă să contribuie plenar la succesul Restructurării. Scriitorii au apelat la toţi locuitorii din RSSM să-şi unească eforturile în lupta împotriva *ultimei citadele a stagnării de pe teritoriul ţării noastre.*[15]

În cele din urmă, la 19 mai 1989, Prezidiul Sovietului Suprem a dat publicităţii proiectul de lege *Cu privire la trecerea scrisului limbii moldoveneşti la grafia latină.* Potrivit rezultatelor anchetei sociologice privind această chestiune, din cele peste 100 000 de persoane care au completat chestionarele, 99,3% au susţinut trecerea la grafia latină. Proiectul declara nevalabilă legea RSSM din 10 februarie 1941 *Cu privire la trecerea scrisului moldovenesc de la alfabetul*

latin la alfabetul rus (art. 6). Toate cheltuielile legate de trecerea la scrisul cu litere latine au fost estimate la cel puţin 90 milioane de ruble. Cheltuielile pentru implementarea legii, potrivit estimărilor Ministerului de Finanţe, aveau să fie chiar mai mici decât cele indicate, urmând ca mijloacele financiare să fie obţinute din fonduri suplimentare, ceea ce nu putea nicidecum să afecteze situaţia socială din RSSM.

Însă dacă, la moment, situaţia socială nu era afectată, atunci în sfera politică parveneau schimbări. Din momentul apariţiei ei pe scena politică, *Mişcarea Internaţionalistă Edinstvo (Unitatea)* şi-a fixat drept *scop principal „întărirea prieteniei şi fraternităţii între popoarele RSSM şi ale întregii Uniuni". Edinstvo* se declara adept al *Perestroikăi,* al democratizării şi modernizării economice, al prosperării RSSM *în cadrul Uniunii Sovietice – unite, puternice şi măreţe!* Salutând – până la o anumită limită – procesul de renaştere naţională a moldovenilor, *Edinstvo* respingea acuzaţiile potrivit cărora toate nenorocirile suportate s-ar fi datorat unei singure naţiuni – celei ruse – , subliniind că adevăraţii vinovaţi de cataclismele sociale erau staliniştii, liderii din epocile voluntarismului şi stagnării, sistemul administrativ de comandă. Condamnând verbal naţionalismul şi şovinismul, Grupul de Iniţiativă al Mişcării Internaţionaliste declara că nu va permite nimănui *să depună la muzeu Drapelul nostru roşu – acel drapel sub care s-a înfăptuit revoluţia, sub care au mers în luptă taţii şi bunicii noştri în timpul Războiului civil şi în anii Marelui Război Pentru Apărarea Patriei,*[16] prezentându-se, astfel, ca o forţă *ostilă* faţă de renaşterea naţională a moldovenilor.

În scopul justificării pretenţiilor de a oficializa limba rusă, ideologii *Edinstvo,* în marea lor parte nomenclaturişti, au lansat idei privind structura *polietnică* a RSSM, indicând asupra divizării republicii pe criterii etnice şi recunoscând *rolul conducător al PCUS.* Mişcarea Internaţionalistă se arată decisă să lupte împotriva tuturor prejudecăţilor etnice, lingvistice şi sociale *în numele patriei comune – URSS –, pentru unirea în baza unei egalităţi autentice a populaţiei multinaţionale a RSSM.*

Evident că începutul procesului de renaştere naţională, pentru mulţi nomenclaturişti şi nu numai, s-a soldat cu pierderea posturilor înalte, fapt care însă nu i-a descurajat. Fiind buni cunoscători ai sistemului, unii dintre ei au jucat cartea retragerii în Tiraspol şi în alte oraşe-satelit ale complexului militar-industrial din estul Moldovei. Graţie posturilor-cheie pe care le-au deţinut şi cunoscând realitatea moldovenească, ei s-au orientat cel mai bine, punând în acţiune tertipurile Moscovei pentru a menţine teritoriul respectiv în continuare sub influenţa stăpânului care i-a pregătit. Cu aportul Moscovei, ei au purces la construirea spectacolului politic despre încălcarea drepturilor vorbitorilor de limbă rusă.[17]

În acest context, *Mişcarea Edinstvo,* în strânsă legătură cu *Gagauz Halkî* (mişcare politică din raioanele cu populaţie preponderent găgăuză), duc o amplă activitate propagandistică antinaţională printre populaţia transnistreană şi găgăuză (una prea sovietizată şi alta prea rusificată), soldată cu *tulburări sociale* (greve, mitinguri) îndreptate împotriva proiectelor de legi de ordin lingvistic.

În felul acesta, întreaga societate moldovenească era zguduită de *tulburări sociale,* iar revendicările politice ale Chişinăului, pe de o parte, şi ale Tiraspolului/Comratului, pe de altă parte, căpătau un pronunţat caracter *conflictual*.

Într-o rezoluţie a mitingului FPM din 23 iulie 1989, se reitera opinia că *tergiversarea premeditată a rezolvării problemelor vitale ce ţin de soarta limbii moldoveneşti constituie un factor de destabilizare cu repercusiuni neprevăzute pentru situaţia politică din republică.*[18]

Încercând să salveze aparenţele, la 29 iulie 1989, plenara CC a PCM l-a recomandat pe Mircea Snegur, membru al Biroului CC şi secretar al CC al PCM, în funcţia de preşedinte al Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM. În aceeaşi zi, la recomandarea lui S. Grosu, sesiunea extraordinară a Sovietului Suprem l-a ales pe M. Snegur preşedinte al Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM, în locul lui A. Mocanu.[19]

În noua sa calitate, M. Snegur a participat, chiar a doua zi, la un miting la Teatrul de Vară, organizat de FPM. În faţa participanţilor la miting, preşedintele Snegur a pledat pentru oficializarea *Limbii moldoveneşti şi revenirea la grafia latină,* pentru tratarea imparţială a trecutului istoric, ameliorarea climatului ecologic, reglementarea proceselor migraţioniste, trecerea republicii la autofinanţare. Prezenţa sa pe scena Teatrului de Vară a trezit admiraţia publicului, punându-se, astfel, temeliile unui dialog constructiv cu noile autorităţi de stat. [20]

Noul Prezidiu al Sovietului Suprem, în frunte cu M. Snegur, a luat în dezbatere proiectele de legi *Cu privire la statutul limbii moldoveneşti, Cu privire la funcţionarea limbilor în teritoriul RSSM* şi *Cu privire la revenirea limbii moldoveneşti la grafia latină,* redactate de comisiile respective ale Sovietului Suprem, care au ţinut cont, în şedinţele din 17-18 august, de sugestiile şi observaţiile sosite pe adresa lor din momentul publicării proiectelor. La discuţiile asupra proiectelor au participat reprezentanţi ai PCM, FPM, *Edinstvo,* miniştri, deputaţi, conducători ai organelor administrative locale şi de partid din Tiraspol, Bender şi Râbniţa, directori ai întreprinderilor şi instituţiilor, oameni de cultură şi ştiinţă. Prezidiul Sovietului Suprem a aprobat proiectele şi a decis să le propună spre examinare Sesiunii a XIII-a, ce urma să fie convocată pe 29 august 1989. Prezidiul a hotărât publicarea proiectelor şi desfăşurarea, la 27 august, a unor

adunări ale populaţiei la locul de trai, pentru o mai bună explicitare a esenţei lor şi sondarea atitudinii opiniei publice faţă de aceste iniţiative legislative.[21]

La Tiraspol însă, Sesiunea extraordinară a sovietului orăşenesc din 14 august 1989 a cerut amânarea sesiunii Sovietului Suprem, prelungirea dezbaterilor publice asupra proiectelor de legi cu privire la limbi, cu votarea *pe articole* în cadrul colectivelor de muncă şi desfăşurarea unui referendum. Anume la această sesiune îşi făcea apariţia pe scena politică I. Smirnov, directorul uzinei *Electromaş,* producătoare de echipamente militare. În Tiraspol, îşi făcea cunoscută filosofia de *homo soveticus* viitorul lider separatist, care menţiona că *trăiesc de puţin timp (din noiembrie 1987 – n.a.), dar eu trăiesc în Uniunea Sovietică.*[22] Astfel, evoluţia vieţii sociale îi scotea în prim-planul vieţii pe tehnocraţii cu putere economică reală, necompromişi în structurile *sovietice de partid,* în spatele cărora se aliniau într-un spirit de solidaritate proletară coloanele de muncitori, prea puţin iniţiaţi în conţinutul propriu-zis al proiectelor de legi.

În pofida necontenitelor greve şi proteste din partea populaţiei rusofone, pe 27 august 1989, la Chişinău, a avut loc convocarea celei dintâi Mari Adunări Naţionale, în ajunul deschiderii lucrărilor sesiunii Sovietului Suprem.

Sintetizând lozinca fierbinte a zilei – *Limbă! Alfabet!* –, Marea Adunare de la Chişinău a dat glas aspiraţiilor profunde ale românilor moldoveni de a-şi vedea limba maternă instalată la locul ei legitim, de a beneficia plenar de totalitatea drepturilor politice şi naţionale.

Participanţii la Adunare (în număr de circa 500 000-800 000) au adoptat un *Apel* către sesiunea Sovietului Suprem al RSSM, ce urma să ia în dezbatere chestiunea limbii oficiale, în care s-a cerut ca articolul Constituţiei privind limba de stat să fie redactat în felul următor: „Limba de stat a RSSM este limba moldovenească, ce e folosită în viaţa politică, economică, socială şi culturală şi este limba de comunicare interetnică pe întreg teritoriul republicii”.[23]

În debutul şedinţei sesiunii a XIII-a a Sovietului Suprem al RSSM, deschisă la 29 august 1989 şi care avea pe agenda zilei chestiuni cu privire la situaţia social-politică şi discutarea proiectelor de legi cu privire la funcţionarea limbilor în teritoriul RSSM, forul legislativ a adoptat o *Adresare către oamenii muncii din republică,* în care se afirma că *destabilizarea situaţiei se agravează, pe de o parte, prin mitingurile care nu încetează, prin cerinţele ultimative neîntemeiate, iar pe de altă parte, prin creşterea valului de greve,* toate acestea conducând la intensificarea *confruntării*, îngustarea terenului de înţelegere reciprocă, subminarea economiei. Aleşii poporului, decişi să ţină cont de toate propunerile sosite la adresa Sovietului Suprem, au chemat populaţia să rezolve *problemele care s-au acumulat pe calea compromisurilor rezonabile.*[24]

În comunicatul prezentat sesiunii, preşedintele Prezidiului Sovietului Suprem, Mircea Snegur, declara *că reglementarea la nivel de stat a folosirii limbilor este necesară pentru democratizarea societăţii noastre, pentru asigurarea echităţii sociale, suveranităţii şi intereselor legitime ale poporului moldovenesc şi ale populaţiei găgăuze, precum şi a intereselor reprezentaţilor altor naţiuni şi naţionalităţi. Un stat suveran,* îşi rezuma preşedintele poziţia în chestiunea limbii oficiale, *trebuie să aibă o limbă de stat drept garanţie a perpetuării naţiunii. În RSSM, această limbă trebuie să fie limba moldovenească, adică limba poporului care a dat numele republicii.*[25] Subiectul identităţii lingvistice moldo-române nu a fost prezent în raportul preşedintelui M. Snegur.

Faptul că în cadrul sesiunii nu s-a insistat asupra includerii în lege a glotonimului *limba română* a fost o *mişcare tactică*, urmărindu-se ca scop neagravarea situaţiei social-politice, dar şi neatragerea furiei din partea autorităţilor comuniste, atât de pe loc, cât şi centrale.

Este important să menţionăm că primele situaţii de *conflict* în partea stângă a Nistrului (unde domina populaţia de etnie ucraineană şi rusă) şi în sudul republicii au apărut în contextul nedorinţei din partea nomenclaturiştilor rusolingvi şi a unui mare segment al populaţiei vorbitoare de limbă rusă de a cunoaşte limba poporului care i-a primit. Este ceva absurd şi nu este adevărat, cum vor declara mai târziu liderii separatişti de la Tiraspol şi Comrat, că apariţia *conflictelor* a fost determinată de faptul că *Moldova se reorienta spre o eventuală unire cu România.* Până la finele anului 1989 nimeni nu vorbea despre nicio *unire* cu nimeni, iar procesul de renaştere naţională avea loc doar sub acoperirea *moldovenismului.*

În cadrul sesiunii a XIII-a a Sovietului Suprem de la Chişinău, pe data de 31 august 1989, au fost adoptate două legi fundamentale: *Cu privire la statutul limbii de stat a RSS Moldoveneşti* şi *Cu privire la funcţionarea limbilor vorbite pe teritoriul RSS Moldoveneşti,*[26] prin care s-a revenit la folosirea alfabetului latin pentru *limba moldovenească* şi care ofereau garanţii privind folosirea *limbilor ucraineană, rusă, bulgară, găgăuză, ţigănească etc., a limbilor altor grupuri etnice care locuiesc pe teritoriul republicii, pentru satisfacerea necesităţilor naţional-culturale.*[27]

În pofida compromisului realizat în plenul legislativului, *grevele politice împotriva limbii* nu au încetat. Către începutul lunii septembrie 1989 erau în grevă circa 200 de colective de muncă, cu aproximativ 200 mii de angajaţi. Pierderile zilnice ale întreprinderilor erau evaluate la 6,5 milioane de ruble.[28]

Referitor la declanşarea acestei *crize*, eminenta cercetătoare Ana Pascaru menţionează că ...lipsa dorinţei alolingvilor de a se încadra în mediul comunitar se datorează atât vechiului

sistem, care i-a favorizat prin 82% din posturile de conducere, locuri de muncă bine remunerate, pensii pe potriva nevoilor, cât şi greşelilor ce s-au comis în cadrul mişcării de renaştere naţională.

În ceea ce ţine de greşeli, în primul rând trebuie menţionată incapacitatea manifestată de liderii reformişti de la Chişinău în direcţia unei conlucrări constructive cu reprezentanţii minorităţilor etnice, în scopul de a evita apariţia *sindromului de conflict interetnic* în republică. Prin urmare, în loc ca alolingvii să fie atraşi în activităţile de desprindere de sistemul sovietic (cum se practica în Ţările Baltice, de exemplu, de la angajarea la ziare, reviste în limba rusă până la conlucrare şi colaborare în diferite organizaţii şi mişcări cu caracter de renaştere a unei societăţi în baza sistemului de valori prin care fiecare membru al ei îşi va găsi propria identitate), în condiţiile societăţii moldoveneşti lucrurile au luat o altă turnură, ajungându-se la scindarea şi politizarea ei. Lipsa unui ziar de limbă rusă prin intermediul căruia li s-ar fi adus la cunoştinţă scopurile mişcării renascentiste şi conlocuitorilor alolingvi i-a determinat pe o parte din aceştia să se refugieze pe malul stâng al Nistrului, pe unii – să plece, pe alţii – să emigreze, iar pe cei rămaşi – să aştepte vremuri mai bune pentru ei.[29]

Astfel, la sesiunea a XIII-a a Sovietului orăşenesc Tiraspol din 13 septembrie 1989, îşi face apariţia cel mai odios efect al *acutizării stărilor de conflict* în societatea RSSM – *separatismul*. În cadrul acestei sesiuni, s-a declarat nesupunere faţă de Legea privind statutul limbii de stat în RSSM. Sesiunea a lansat un apel către toţi oamenii muncii din oraşele şi raioanele Tiraspol, Bender, Râbniţa, Slobozia, Camenca, Bălţi, Grigoriopol, Dubăsari, cu propunerea de *a crea o republică autonomă în cadrul RSSM.* În acest scop, a fost creată o „comisie" care urma să se ocupe de problema în cauză. În cazul unei *atitudini pozitive*, toată activitatea pregătitoare urma să fie încheiată până la 1 ianuarie 1990.[30]

Deja la 14 octombrie 1989 erau date publicităţii materialele *Comisiei privind fundamentarea juridică a creării „Republicii Autonome Sovietice Socialiste Nistrene",* în care „Comisia" punea la îndoială legalitatea actului din 2 august 1940, când, în urma anexării Basarabiei la URSS, a fost formată RSS Moldovenească, reunind o parte din teritoriul românesc ocupat şi o parte din RASSM.[31] OSTK (Mişcare politică din Transnistria) insista asupra desfăşurării unui referendum până la data de 21 noiembrie 1989, când urma să-şi înceapă lucrările sesiunea Sovietului Suprem al RSSM, deoarece, după proiectata adoptare a legii privind referendumul în RSSM, votul local în chestiunea autonomiei ar fi fost considerat ilegal.

În sudul republicii, o asemenea „comisie" a fost creată încă din mai 1989, când a avut loc primul congres al mişcării populare *Gagauz Halkî,* la care au luat parte 523 delegaţi din

localităţile găgăuze. „Comisia” a fost creată pentru elaborarea concepţiei autonomiei găgăuze. Preşedinte al comitetului executiv al mişcării *Gagauz Halkî* a fost ales scriitorul S.S. Bolgar, vicepreşedinte – M.V. Kendighelean.[32]

Calea spre autonomie, afirma inginerul I.V. Topal, *ne este impusă nu de legi (ele doar contribuie la aceasta), ci de deceniile de inegalitate. Nouă ne trebuie limba maternă şi cea de-a doua – rusa (poporul nostru o foloseşte de două secole) –, iar românizarea nu va trece. Noi alegem rusa nu pentru că e mai presus de cea moldovenească, dar pentru faptul că numai ea ne deschide calea spre o dezvoltare multilaterală.*[33]

În felul acesta era înţeleasă la Comrat *renaşterea naţională a găgăuzilor*, dar, în realitate, se opta pentru conservarea situaţiei, a mentalităţii, pentru continuitatea procesului de rusificare şi păstrarea statu-quo-ului de *etnie neintegrată* a găgăuzilor în societatea RSSM. Nu însă şi fără perspectivă politică; în felul acesta, se lăsa loc pentru iniţierea, în „caz de necesitate”, a unor situaţii *conflictuale* între moldoveni şi găgăuzi.

Literatura şi Arta din 9 noiembrie 1989 a publicat Protocolul adiţional secret la Pactul Ribbentrop-Molotov din 23 august 1939, precum şi un set de documente care probau complicitatea sovieto-nazistă la ocuparea teritoriului dintre Prut şi Nistru de către URSS la 28 iunie 1940. În acelaşi număr, s-a cerut deschis *demisia* conducerii de vârf a RSSM[34]; astfel, *stările de conflict* intrau în faza culminantă.

Pe 12 noiembrie 1989, la Comrat a avut loc *„Congresul al II-lea al poporului găgăuz”,* care s-a desfăşurat după adoptarea Platformei PCUS în problema naţională (septembrie 1989), după adoptarea Legii prin care limba rusă era declarată limbă oficială în URSS. Acest *„Congres”* a adoptat *„Declaraţia privind crearea Republicii Autonome Sovietice Socialiste Găgăuze – RASSG – în cadrul RSSM”,* ca o garanţe juridică pentru perpetuarea acestui mic popor.[35]

Decizia privind crearea „RASSG” urma să fie adusă la cunoştinţa opiniei şi autorităţilor din URSS, cerându-se recunoaşterea neîntârziată a *„autonomiei găgăuze”.*

Prezenţa la *„congres”* şi apelul lui Victor Puşcaş către participanţi de a lua o atitudine temperată nu a avut niciun efect, Sovietul Suprem al RSSM neluând nicio atitudine în problema găgăuză „din cauza necesităţii unei documentări suplimentare”.[36]

Revenind în şedinţă, la 3 decembrie, „congresul” a decis constituirea unui *„comitet provizoriu pentru sprijinirea afirmării republicii autonome”*, care nu pretindea să fie o *structură paralelă a organelor existente ale puterii sovietice*.[37] În componenţa acestui „comitet” au fost aleşi 100 de activişti ai *Gagauz Halkî*, conducători ai unităţilor agricole şi de întreprinderi,

reprezentaţi ai administraţiei şi organelor de partid. Preşedinte al „comitetului” a fost numit St. Topal.[38]

Această atitudine a autorităţilor de la Chişinău poate fi considerată începutul unei serii de greşeli faţă de situaţiile create în raioanele din sudul republicii şi din stânga Nistrului, caracterizată prin începutul pierderii controlului asupra acestor zone.

La finele anului 1989, realizarea proiectului secesionist, atât în stânga Nistrului, cât şi în sudul RSSM, în spatele căruia stătea Moscova imperială, intra într-o fază decisivă.

Primele alegeri libere în Sovietul Suprem al URSS (martie 1989) şi în Sovietul Suprem al RSSM (25 februarie – 10 martie 1990) au confirmat dorinţa de democratizare şi renaştere naţională. Deputaţii aleşi – C. Oboroc, E. Doga, D. Matcovschi, I. Druţă, G. Vieru, L. Lari, I. Hadârcă, T. Moşneaga – au susţinut interesele naţionale la Congresul deputaţilor din URSS.[39]

Procesul de democratizare a vieţii politice în RSSM a continuat şi după alegerile din februarie – martie 1990, însă, odată cu procesul de democratizare a societăţii, se acutizau în continuare şi *stările de conflict*.

Pe 24 martie 1990, în competiţia cu L.V. Ţurcan – liderul comunist de la Tiraspol –, I. Smirnov a fost ales preşedinte al sovietului orăşenesc, iar V.M. Râleakov, fostul său secretar de partid de la uzina *Electromaş* şi primul şef al OSTK – vicepreşedinte.[40]

Astfel, în urma alegerilor, puterea locală a trecut în totalitate în mâinile OSTK (Obiedinennîi Sovet Trudivîh Kolektivov – OSTK – l. rusă), care deja la 2 iunie 1990 organizează un *„congres”* în s. Parcani, r. Slobozia. La *„congres”* au participat 673 de consilieri de diferite nivele şi deputaţi din oraşele Bender, Dubăsari, Râbniţa, Tiraspol şi din raioanele Grigoriopol, Dubăsari, Camenca, Râbniţa şi Slobozia.

Prin *Declaraţia privind dezvoltarea social-economică a Transnistriei, „congresul”* şi-a asumat dreptul de a reprezenta interesele *„întregii populaţii din oraşele Bender, Tiraspol, Dubăsari, Râbniţa şi din raioanele Râbniţa, Slobozia, Dubăsari, Grigoriopol şi Camenca”*. Drept organ suprem al regiunii a fost constituit *Consiliul coordonator,* preşedinte fiind ales I. Smirnov. *„Congresul”* recomanda sovietelor organizarea unor referendumuri locale în vederea creării în perspectivă a *„Republicii Autonome Sovietice Socialiste Nistrene – RASSN”* în cadrul RSSM.

La Chişinău, după căderea regimului totalitar-comunist din România (decembrie 1989), începe o reorientare în procesul de renaştere naţională, de la *moldovenism* spre *românism*. Deja pe 30 decembrie 1989, în timpul unei demonstraţii organizate la Chişinău, se cere, pentru prima dată, unirea cu România.[41]

Paşi importanţi de la *moldovenism* spre *românism* s-au făcut prin adoptarea la 27 aprilie 1990[42], de către parlament, a tricolorului (albastru, galben, roşu), organizarea pe 6 mai 1990 a *podului de flori peste Prut,* a Declaraţiei de suveranitate, la 23 iunie 1990[43], a Avizului Comisiei Sovietului Suprem al RSS Moldoveneşti pentru aprecierea politico-juridică a Tratatului sovieto-german de neagresiune şi a protocolului adiţional secret din 23 august 1939, precum şi a consecinţelor lor pentru Basarabia şi Bucovina de Nord la 23 iunie 1990 (în care se spunea că „notele ultimative ale guvernului sovietic trimise României la 26 şi 27 iunie 1940 contravin normelor fundamentale ale dreptului internaţional şi sunt o mostră a politicii de dictat imperial”[44]), a stemei, la 3 noiembrie 1990.[45]

Acestea şi alte evenimente au creat o adevărată *isterie* antiromânească la Tiraspol. Născută pe valurile grevelor împotriva limbii oficiale şi a alfabetului latin, maşina propagandistică tiraspoleană găseşte un alt pretext de intimidare a populaţiei, foarte sovietizată în această zonă, şi anume *pericolul de unire a RSSM cu România.* Evenimentele din RSSM încep să fie îngrijorătoare şi pentru Moscova.

Astfel, la începutul lunii iunie 1990, după numirea noului premier în RSSM, M. Druc, după *podul de flori de la Prut* şi după *„congresul”* de la Parcani, care a articulat cursul spre ruperea Transnistriei de la RSSM, în cabinetul lui A.I. Lukianov, preşedintele Sovietului Suprem al URSS, îşi făcea apariţia (de fapt nu pentru prima dată) deputatul în instituţia legislativă unională din partea RSSM Iu. Blohin, unul dintre cei mai fervenţi exponenţi ai intereselor imperiale de la Chişinău. În cadrul discuţiei, acesta l-a informat pe şeful instituţiei unionale legislative despre evenimentele din RSSM, care, în opinia deputatului Iu. Blohin, ar fi urmat să conducă la ieşirea acestei republici din cadrul URSS. Conlocutorii au ajuns la concluzia că, pentru a stăvili evoluţiile în această direcţie, trebuia elaborată o strategie privind crearea în teritoriul RSSM a două entităţi statale: pe malul stâng al Nistrului şi în regiunea găgăuză, unde acţiunile forţelor separatiste se desfăşurau sub conducerea nedeclarată a PCUS. Planul urma să fie elaborat de Cartierul General al Armatei Sovietice şi pus în aplicare prin intermediul circumscripţiei militare Odesa şi cu ajutorul Armatei a 14-a, dislocată la Tiraspol. Rolul de intermediar între forţele secesioniste din RSSM şi Moscova şi l-a asumat grupul de deputaţi *Soiuz,* pe post de coordonator al acestor acţiuni fiind însuşi A. Lukianov. Astfel, în scopul supravieţuirii imperiului, Centrul nu făcea nimic altceva decât să urmeze vechiul dicton latin *divide et impera!*.[46]

Astfel, la 19 august 1990, la Comrat, în pofida apelului făcut de autorităţile de la Chişinău de a nu admite destabilizarea social-politică, mai mult de 787 de consilieri de toate nivelele, în

frunte cu activiştii din *Gagauz Halkî,* în prezenţa liderilor de la Tiraspol, au convocat *„primul congres al deputaţilor din zona de sud cu populaţie compactă găgăuză”,* care a declarat formarea *„Republicii Găgăuze”* independente în cadrul URSS.[47]

Încurajaţi de *„succesele”* tovarăşilor de idei de la Comrat, liderii separatişti de la Tiraspol au decis şi ei convocarea unui *„congres”* transnistrean. La 29 august, Prezidiul Sovietului Suprem al RSSM a avertizat organizatorii *„congresului”* de la Tiraspol *că vor purta răspundere juridică şi politică în faţa întregului popor al republicii pentru consecinţele negative în cazul adoptării premeditate a hotărârilor anticonstituţionale.*[48]

Adresarea Biroului CC al PCM către toţi deputaţii comunişti din oraşele Bender, Dubăsari, Râbniţa, Tiraspol, din raioanele Grigoriopol, Dubăsari, Camenca, Râbniţa şi Slobozia aprecia proiectata convocare a *„congresului”* drept o nouă sursă de *tensionare* a situaţiei social-politice, cerându-le deputaţilor membri de partid să se abţină de la participare la o reuniune ilegală.[49]

În pofida acestor preîntâmpinări, la 2 septembrie 1990, la Tiraspol, sub paza unei unităţi a Ministerului unional de Interne, deplasată special de la Chişinău pe malul stâng al Nistrului pentru a asigura protecţia forţelor separatiste, care reprezintă o probă directă a faptului că Centrul (Moscova) susţinea separatismul, a avut loc *„congresul” de constituire a „Republicii Sovietice Socialiste Moldoveneşti Nistrene – RSSMN” în cadrul URSS.*[50]

Prin atribuirea numelui *„moldovenească”* noii enclave, se încerca un gen de legitimare istorică, insinuându-se că „RSSMN” ar fi succesoarea de drept a RASSM din 1924, iar liderii de la Tiraspol se declarau *„adevăraţi apărători ai originalităţii poporului moldovenesc, ai limbii şi culturii lui”*, în timp ce în partea dreaptă a Nistrului, după părerea lor, *are loc un intens proces de românizare.*

În legătură cu situaţia *tensionată,* Prezidiul Sovietului Suprem al RSSM a decis convocarea sesiunii extraordinare a legislativului în data de 2 septembrie 1990, calificând *aşa-zisul congres al deputaţilor Sovietelor de diferite nivele din localităţile nistrene, ce a avut loc la 2 septembrie 1990 în oraşul Tiraspol, drept un organ anticonstituţional,* şi a anulat deciziile cu privire la formarea „RSSMN” în cadrul URSS şi a organului ei suprem provizoriu, în frunte cu I. Smirnov. În aceeaşi zi, 2 septembrie 1990, Sovietul Suprem a decis înfiinţarea instituţiei prezidenţiale.[51]

A doua zi, Mircea Snegur a fost ales, prin votul deschis al majorităţii absolute a deputaţilor, preşedinte al RSSM, subminând astfel, practic, influenţa primului secretar al CC al PCM (din 16 noiembrie 1989, prim-secretar al CC al PCM era Petru Lucinschi) ca primul om în

stat, însă aceste măsuri nu erau suficiente pentru a anihila *stările de conflict,* care erau în plină evoluţie.

Nenumăratele apeluri ale autorităţilor de la Chişinău către autorităţile centrale de la Moscova de a li se acorda sprijin în combaterea tendinţelor *separatiste* în RSSM nu se soldau cu vreun rezultat. Moscova se limita, în favoarea Chişinăului, numai la declaraţii, paşii concreţi erau înfăptuiţi însă în favoarea Comratului şi Tiraspolului.

Astfel, prin hotărârea Sovietului Suprem al RSSM din 26 octombrie 1990, republica a suspendat participarea la elaborarea proiectului privind noul Tratat unional. Acest fapt s-a datorat şi cauzei lipsei de atitudine din partea Moscovei faţă de eventualele alegeri în aşa-zisul *soviet suprem* de la Comrat, care era preconizat pentru 28 octombrie 1990. În aceeaşi hotărâre a Sovietului Suprem de la Chişinău, se sublinia că „*...URSS nu-şi îndeplineşte obligaţiile directe privind apărarea suveranităţii RSSM*", prevăzute de art. 81 al Constituţiei URSS. *Mai mult decât atât, după cum demonstrează evenimentele care au avut loc în sudul republicii, în zilele de 25-26 octombrie 1990, precum şi cele din Comrat, URSS acorda forţelor separatiste sprijin, în special militar, lucrul confirmat prin introducerea de trupe în Comrat,*[52] conduse de general-colonelul I. Şatilin.

Ca răspuns la acţiunile separatiste de la Comrat, a luat amploare o mişcare spontană de constituire a detaşamentelor de voluntari moldoveni, care s-au deplasat în localităţile din sudul RSSM pentru a apăra integritatea teritorială a republicii, creându-se pericolul declanşării unui *conflict armat*.

Din ordinul autorităţilor de la Chişinău, detaşamentele de voluntari fuseseră retrase, în timp ce unităţile trimise de Moscova au asigurat desfăşurarea alegerilor în *„sovietul suprem de la Comrat",* iar pe 30 octombrie 1990 *„congresul extraordinar al consilierilor de toate nivelele (785) şi deputaţilor"* de la Comrat (42) a decis convocarea, în aceeaşi zi, a *„primei sesiuni a Sovietului Suprem al RG". „Preşedinte al Sovietului Suprem"* de la Comrat a fost ales St. Topal.[53]

Oficialităţile moldovene au făcut eforturi insistente ca organele centrale de la Moscova să ia o atitudine fermă faţă de enclavele separatiste transnistreană şi găgăuză, anticonstituţionale. Centrul însă încerca să profite de pe urma *stărilor de conflict* din interiorul republicii, create de forţele separatiste de la Tiraspol şi Comrat cu sprijinul Moscovei, propunând un adevărat târg Chişinăului: *Voi semnaţi Tratatul asupra Uniunii, iar noi vom lua decizia de a dizolva celelalte formaţiuni statale, adică republicile formate la voi.*

Evenimentele însă se desfăşurau fulgerător atât în RSSM, cât şi în întreaga URSS. Chişinăul pierdea controlul asupra Comratului şi Tiraspolului, Moscova – asupra Chişinăului şi a altor centre unionale.

Iniţiativa Moscovei, în scopul salvării imperiului, prin organizarea la 17 martie 1991 a unui referendum unional (RSS Moldova n-a participat oficial şi a declarat nule rezultatele), eşuase, iar tentativa de lovitură de stat din 19 august 1991, organizată de forţele conservatoare şi pro-imperiale ale PCUS, a direcţionat republicile unionale pe calea obţinerii unei independenţe reale faţă de Moscova.

Astfel, după ce Ucraina şi-a declarat independenţa de stat pe 24 august 1991, la 27 august 1991 este declarată independenţa de stat a Republicii Moldova.

La 8 decembrie 1991, la Belovejskaia Puşcia, acordurile semnate dintre liderii Rusiei, Ucrainei şi Bielarusiei – B. Elţin, L. Kravciuc, St. Şuşkevici – punea sfârşitul imensului imperiu totalitar, iar la 26 decembrie 1991 îşi dădea demisia primul şi ultimul preşedinte al URSS – Mihail Gorbaciov.

În felul acesta R. Moldova a parcurs cele cinci decenii de stăpânire totalitară comunistă, pe timpul căreia a acumulat un şir de probleme cu caracter *conflictual* şi în care a moştenit, de pe urma acestei stăpâniri, o adevărată stare de haos: două regiuni separatiste, un sistem economic distrus, o criză identitară şi un şir de probleme de divers ordin, pe care – în condiţiile lipsei de experienţă de management în situaţii de *criză* şi ale necesităţii de a clădi aproape de la *zero* structurile noului stat suveran, în condiţiile extinderii acţiunilor separatiste – tânărul stat independent continuă să le soluţioneze, în drumul său spre consolidarea unui adevărat stat de drept şi democratic.

Note:

[1] *„Moldova Socialistă*", 26 mai 1987.

[2] *Ibidem,* 12 mai *1988.*

[3] *„Literatura şi Arta",* 28 mai 1987.

[4] *„Nistru",* 1988, nr. 4, p. 141.

[5] Malarciuc, Gh., *Amprenta zilei de ieri sau câteva secvenţe din viaţa scriitorilor moldoveni,* în Literatura şi Arta, 16 iunie 1988.

[6] Cimpoi, M., *Singuri sub cerul exilului. Cronica sentimental-obiectivă a luptei pentru fiinţă şi limbă,* în vol. Basarabia sub steaua exilului, Bucureşti, 1994, p. 13.

[7] *„Moldova Socialistă",* 14 iulie 1988.

[8] Negru, Gh., *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească,* Chişinău, 2000, p. 98-100.

[9] *„Literatura şi Arta”,* 10 noiembrie 1988.

[10] *„Moldova Socialistă”,* 11 noiembrie 1988.

[11] *„Literatura şi Arta”,* 1 decembrie 1988.

[12] *„Moldova Socialistă”,* 29 decembrie 1988.

[13] Negru, Gh., *Politica etnolingvistică.....,* p. 104-105.

[14] Beşleagă, V., *Acum ori niciodată!,* în „Literatura şi Arta”, 9 martie 1989.

[15] *Adresare către cetăţenii Moldovei Sovietice,* în *Ibidem*, 30 martie 1989.

[16] *„Sovetskaia Moldavia”,* 1 iunie 1991.

[17] Vezi: Ana Pascaru, *Societatea între conciliere şi conflict: cazul Republicii Moldova,* Chişinău, 2000.

[18] *„Literatura şi Arta”,* 27 iulie 1989.

[19] *„Sovetskaia Moldavia”,* 30 iulie 1989.

[20] *„Moldova Socialistă”,* 1 august 1989.

[21] *Ibidem*, 20 august 1989.

[22] *„Dnestrovskaia pravda”,* 19 august 1989.

[23] Bucătaru, L., *Istoricul an 1989*, Chişinău, 1991, p. 242.

[24] *„Moldova Socialistă”,* 30 august 1989.

[25] *Ibidem.*

[26] Ursu, V., *Moldova pe calea suveranităţii reale şi independenţei statale,* Chişinău, UTM, 1993, p. 7.

[27] *„Moldova Socialistă”,* 3 septembrie 1989.

[28] *„Sovetskaia Moldavia”,* 1 septembrie 1989.

[29] Vezi: Ana Pascaru, *Societatea între conciliere şi conflict: cazul Republicii Moldova,* Chişinău, 2000, p. 19-20.

[30] *„Dnestrovskaia pravda”,* 16 septembrie 1989.

[31] *Ibidem*, 14 octombrie 1989.

[32] *„Leninskoe znamea”,* 27 mai 1989.

[33] *Ibidem*, 9 septembrie 1989.

[34] *„Literatura şi Arta”,* 9 noiembrie 1989.

[35] *Ibidem*, 21 iulie 1990.

[36] Cojocaru, Gh. E., *Separatismul în slujba Imperiului,* Chişinău, 2000, p. 36.

[37] *„Leninskoe znamea”,* 19 decembrie 1989.

[38] *Ibidem*, 5 decembrie 1989.

[39] Muntean, A., Ciubotaru, N., *Românii de la Est. Războiul de pe Nistru (1990-1992),* Bucureşti, 2004, p. 72-73.

[40] *„Dnestrovskaia pravda”,* 27 martie 1990.

[41] Nicolas, D., *Basarabia şi Bucovina în jocul geopolitic al Rusiei,* Prometeu, Chişinău, 1998, p. 163.

[42] *„Moldova Socialistă ”,* 29 aprilie 1990.

[43] *Ibidem,* 28 iunie 1990.

[44] *Ibidem,* 27 iunie 1990.

[45] *„Moldova Suverană”,* 6 noiembrie 1990.

[46] Cojocaru, Gh. E., *Separatismul în slujba Imperiului,* Chişinău , 2000, p. 5-6.

[47] *Ibidem,* p. 45.

[48] *„Moldova Suverană”,* 30 august 1990.

[49] *Ibidem,* 31 august 1990.

[50] Cojocaru, Gh. E., *Separatismul...,* p. 48.

[51] *„Moldova Suverană”,* 4 septembrie 1990.

[52] Patrichi, V., *Mircea Druc sau lupta cu ultimul imperiu,* Bucureşti, 1998, p. 391.

[53] *„Leninskoe znamea”,* 1 noiembrie 1990.

Rolul de clitic al semiadverbului în limba română

Olga Boz,

lector superior, Catedra de limbă română şi filologie clasică, UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article presents arguments concerning the value of semi-adverbs with clit role in the Romanian language. The most accurate clit semi-adverbs in Romanian are: cam, tot, mai, şi, prea. These units do not provide additional information, they point out the qualities of actions expressed by verbs.

Cliticile, în general, sunt o clasă de forme prezentă numai în unele limbi, caracterizată prin capacitatea de a manifesta simultan trăsături de cuvinte autonome şi de forme lipsite de autonomie. Pierderea autonomiei, în grade diferite de la o limbă la alta şi de la o serie de clitice

la alta, se manifestă prin perturbări de comportament. Aşadar, caracterul de clitic este determinat de pierderea parţială a autonomiei cuvântului şi de apariţia acestuia în discurs numai în prezenţa unui suport fonetic şi lexical, cu care alcătuieşte o unitate accentuală şi sintactică (***numai*** *dragostea,* ***doar*** *ea,* ***chiar*** *deşteaptă,* ***tot*** *doarme,* ***şi*** *Ion*). În unitatea fonică pe care semiadverbul o alcătuieşte cu suportul, poate fi accentuat fie suportul (*Numai* ***aici*** *mi-am regăsit liniştea.),* fie cliticul (***Şi*** *el vrea să participe la acest concurs.*). În calitate de suport lexical poate fi orice unitate morfologică, cu excepţia prepoziţiei şi conjuncţiei. Unele unităţi care depăşesc nivelul cuvântului de asemenea pot constitui suport pentru cliticele adverbiale: un grup (***Doar*** *[acest lucru] te interesează.)* sau o propoziţie (*Vine* ***doar*** *[să încerce.]*).

Gradul de dependenţă al semiadverbelor de context se manifestă şi prin capacitatea dislocării, în unele situaţii, a formelor flexionare compuse ale verbelor-suport. Pronunţându-se în acest sens, M. Avram consideră esenţial fenomenul analizat aici şi subliniază că „sunt singurele care pot disloca formele compuse ale unor verbe (forme verbale compuse)" [1, pp. 89-96], ca în exemple de tipul: *se* ***cam*** *grăbeşte, a* ***tot*** *lucrat, ne* ***prea*** *stăruim, a* ***şi*** *venit.* Unele semiadverbe intervin între cliticele pronominale şi verb ***(îl tot/mai/cam/şi*** *întreb)* sau dislocă formele verbale compuse. Dintre aceste elemente, *şi, cam, mai* nu pot apărea decât în această poziţie. *Tot* poate fi antepus (***tot*** *îl întreb*). Alte clitice adverbiale precedă, de regulă, termenul-suport, dar se pot ataşa şi după acesta (*vine* ***doar/doar*** *vine,* ***numai*** *Ion/Ion* ***numai*****).**

Cele mai fidele semiadverbe care îndeplinesc rolul de clitice sunt ***mai, cam, prea, tot, şi***; de aceea, de cele mai multe ori, ele apar grupate împreună în studiile de specialitate. Acestea se delimitează prin topica relativ fixă (din care derivă imposibilitatea de a fi înlocuite, în aceeaşi poziţie, cu sinonime), imposibilitatea de a se coordona reciproc, imposibilitatea de a se raporta, în mod normal, la grupuri sintactice coordonate.

Un argument simplu în favoarea necesităţii încadrării lor în categoria formelor clitice aduce lingvistul Reinheimer Râpeanu: „Les dernières décennies ont accordé une attention toute particulière aux clitiques, en tombant d'accord sur l'interprétation des pronoms romans traditionnellement appelés 'inaccentués' ou 'atones' comme des clitiques. Or les adverbes que nous envisageons ont ceci de particulier qu'ils peuvent se réaliser entre le pronom clitique et le verbe. Est-ce qu'une séquence qui ne serait pas à son tour un clitique pourrait détenir une telle place? Difficile à croire!" [7, p. 225].

O altă particularitate a semiadverbelor-clitice constă în posibilitatea lor de a exprima categoria aspectului verbal. Acestea „subliniază şi nuanţează aspectual temporalitatea acţiunii

verbale în sine sau cu referire la diferiţii factori implicaţi în desfăşurarea acţiunii verbale” [5, p. 200].

Înainte de a explora sintagmele verbale însă, insistăm să prezentăm categoria aspectului propriu-zis. Aşadar, aspectul este categoria specifică verbului, care exprimă structura intervalului de desfăşurare a procesului comunicat prin grupul verbal. Aspectul interferează cu timpul verbului, dar nu este o categorie deictică: aspectul este indiferent faţă de plasarea/fixarea procesului în raport cu momentul enunţului. De fapt, opoziţia aspectuală este recunoscută drept categorie gramaticală doar în limbile în care opoziţia semantică dintre o acţiune terminată încheiată sau o acţiune care se va încheia în mod sigur în viitor şi aceeaşi acţiune în proces de desfăşurare sunt prezentate prin forme ale aceluiaşi verb sau cu ajutorul determinanţilor adverbiali.

Limba română, spre deosebire de alte limbi, cum sunt cele slave, nu dispune de mijloace gramaticale specifice (cu excepţia unor cazuri sporadice de tipul *a dormi* şi *a adormi*) pentru redarea categoriei de aspect verbal. Valoarea aspectuală se exprimă în limba română fie prin mijloace lexico-semantice (perifraze verbale formate din verbe semiauxiliare de aspect şi un verb principal la modul conjunctiv, infinitiv sau supin *(continuă să doarmă*) – foarte rar, prin derivative (*a adormi* faţă de *a dormi*) –, fie prin semiadverbe (*mai doarme, tot cântă*), ultimul caz însă nu ne interesează în mod deosebit.

Formele verbale personale redau, pe lângă timpul de referinţă şi raporturile temporale, şi informaţii referitoare la intervalul procesului comunicat. Dacă intervalul este delimitat, se vorbeşte despre caracterul perfectiv al procesului. Opoziţia perfectiv – non-perfectiv se realizează în zona trecutului şi în zona viitorului.

Verbul cu formă de perfect compus poate fi însoţit de anumite semiadverbe, care au rolul de a confirma timpul de referinţă (*trecut*) şi de a adăuga semnificaţia de trecut îndepărtat. Aceste semiadverbe sunt implicate şi în enunţuri contrastive, în care se face o paralelă între două situaţii comunicate. În enunţul *Oraşul nu* ***mai*** *este aşa cum a fost*, primul verb (predicatul regentei), cu formă de prezent (*nu este*), este însoţit de semiadverbul *mai*, care intră în corelaţie implicită cu un adverb de tipul *cândva*, *odinioară*, *odată,* asociat verbului la perfectul compus.

Însoţit de semiadverbe temporale, precum *recent*, *de-abia*, *tocmai*, verbul cu formă de perfect compus exprimă un proces plasat pe axa retrospectivă în apropierea actului enunţării. În astfel de enunţuri semnificaţia prezentului este de „proximitate faţă de momentul enunţării”:

(1) Imediat ce am ajuns acasă, mama ***tocmai*** *a plecat.*

(2) Ion a împlinit 23 de ani şi a absolvit ***recent*** *universitatea.*

În enunţuri complexe, forma de perfect poate exprima însă şi apropierea faţă de un alt punct de perspectivă situat în zona trecutului, actualizând semnificaţia de perfect de proximitate:

De-abia *a terminat declaraţia de presă, că a* ***şi*** *fost supus unei avalanşe de întrebări.*

În context cu semiadverbe repetitive sau frecventative, perfectul compus are valoare iterativă. Deşi nu se referă la un moment sau la un interval de timp anumit, verbul la perfectul compus conservă totuşi uzul deictic: forma verbală impune raportarea la momentul enunţării, mai precis, obligă la relaţionarea strictă a procesului cu momentul enunţării: *Am* ***tot*** *telefonat (tot am telefonat), dar n-am găsit pe nimeni.*

Acelaşi moment de proximitate realizat/exprimat de semiadverbe îl atestăm şi în redarea formelor de imperfect, întrucât imperfectul specifică procese ale căror intervale de desfăşurare sunt apropiate:

Când am ajuns la internat, servitoarele ***tocmai*** *strângeau resturile de pe mese.* (O. Paler, Deşertul); ***Cum*** *primea bursa, îşi cumpăra cărţi. Nici nu terminam fraza, că mă* ***şi*** *întrerupea.*

În asociere cu semiadverbele de repetiţie sau/de frecvenţă, imperfectul realizează semnificaţie iterativă: *Pleca* ***hojma*** *la munte*. Valoarea iterativă a imperfectului nu provine numai din integrarea lui în enunţuri frecventative, ci poate fi implicată şi de trăsătura aspectuală a acestui timp verbal.

Atestăm în limba română o formă a imperfectului utilizată în actul comunicativ – imperfectul modestiei (imperfectul politeţii sau imperfectul de atitudine) – la exprimarea căruia îşi aduc contribuţia şi semiadverbele (*doar*, *numai*) pentru a reda o cerere atenuată, apropiindu-se de semnificaţia modală proprie condiţional-optativului. Construcţii de felul celor care urmează sunt însă puţin frecvente, în limba română actuală fiind preferată forma de condiţional-optativ: *Voiam* ***numai*** *să vă rog să veniţi cu mine* vs *Aş vrea* ***numai*** *să vă rog să veniţi cu mine.*

Pentru ancorarea pe axa retrospectivă, verbul cu formă de mai-mult-ca-perfect poate fi însoţit de semiadverbe temporale folosite pentru fixarea în zona semantică a trecutului. În context cu semiadverbele temporale, mai-mult-ca-perfectul redă plasarea în zona trecutului, distanţa faţă de punctul de reper fiind nedeterminată.

Însoţit de semiadverbe temporale de proximitate, mai-mult-ca-perfectul exprimă un proces cu timpul de referinţă „trecut” situat în apropierea altui proces anterior actului enunţării, căpătând astfel valoarea contextuală de mai-mult-ca-perfect de proximitate: *Şi în afară de mama, care dormea, toţi s-au strâns în jurul meu, ba chiar şi tata, don Raquel, care* ***tocmai*** *venise de undeva.* (S. Agopian, *Sara*)

Din punct de vedere formal, timpul viitor se caracterizează prin existenţa mai multor serii de forme, toate analitice, ceea ce permite intercalarea/dislocarea unor semiadverbe precum: *mai, şi, cam, tot* (*vom mai veni, vor cam râde, vei tot afla*): *Mereu se vor* ***tot*** *bate, tu vei dormi mereu.* (M. Eminescu, *O, mamă...*)

Viitorul popular (numit aşa în mod impropriu), de asemenea, se pretează aceleiaşi operaţii de dislocare; tipul respectiv de viitor este foarte frecvent utilizat în limba română actuală, mai ales în stilul colocvial: *am să* ***mai*** *lucrez, are să* ***cam*** *afle, aveţi să* ***mai*** *râdeţi*.

N. Mătcaş a acordat o atenţie deosebită mijloacelor lexicale de exprimare a aspectului în limba română, în special adverbelor care au această capacitate. În acest scop, cercetătorul evidenţiază şi preocupările altor lingvişti faţă de semiadverbe în calitatea lor de elemente care exprimă nuanţe de sens aspectual. De exemplu, I. Ghinculov vorbeşte despre semiadverbul *mai*, care accentuează durata acţiunii verbului. Acest semiadverb este considerat de I. Ghinculov ca echivalent al prefixului din limba rusă *по-*: *a mai dormi (<u>по</u>спать), a mai şedea (<u>по</u>сидеть), a mai face (<u>по</u>делать)* [apud: 6, p. 255]. N. Mătcaş consemnează şi opinia lui I. Ciobanu, care vorbeşte despre posibilitatea semiadverbelor de a indica sau intensifica aspectul verbal, avându-se în vedere semiadverbele *tot, mai, prea*, cu funcţia de nuanţare a valorii aspectuale, acest fapt fiind considerat un rezultat al influenţei limbilor slave [apud: 6, p. 255].

O contribuţie deosebită în cercetarea adverbelor, respectiv a semiadverbelor, ca mijloace de exprimare a aspectualităţii în limba română, o are cercetătoarea E. Constantinovici, care, stratificând câmpul funcţional-semantic în *centru* şi *periferie*, ia în discuţie fiecare element din totalitatea de mijloace periferice ale câmpului. Astfel, adverbele, împreună cu subclasa semiadverbelor, sunt elementele neverbale cele mai apropiate de verb, care „alcătuiesc o categorie de determinare verbală” [2, p. 136]. Şi C. Săteanu menţionează că adverbele, respectiv semiadverbele, plasează acţiunea în cadrul spatio-temporal mai exact decât o indică verbele singure. Aceste unităţi nu aduc o informaţie suplimentară; ele scot în evidenţă calităţile acţiunii

exprimate de verb. Tocmai aceste calităţi sunt incluse în conţinutul semantic al adverbelor (semiadverbelor) şi lipsesc din cel al verbului.

Gramatica uzuală a limbii române (Chişinău, 2005) numeşte semiadverbele *tot, cam, mai, şi, prea adverbe specializate* în a disocia logoformele verbale, întrucât redau nuanţele deja menţionate, aceeaşi situaţie fiind observată şi la celelalte moduri verbale: *aş* ***mai*** *dori, ai* ***cam*** *obosit, aţi* ***prea*** *iubit, am* ***tot*** *asculta, aş* ***mai*** *fi vrut, ar* ***cam*** *fi acceptat, să* ***tot*** *fi mers, să* ***mai*** *fi aşteptat, să nu* ***mai*** *visezi, să* ***mai*** *vii, să* ***tot*** *lucrezi* etc.

În ceea ce priveşte topica semiadverbelor în discuţie, în cadrul grupului verbal, trebuie menţionat faptul că o tendinţă mai veche în limbă este a le plasa înaintea auxiliarului verbal sau a cliticelor pronominale. Structuri de tipul ***mai*** *a văzut,* ***mai*** *mi-l dă,* ***mai*** *mi l-a dat,* tot mai des întâlnite în româna actuală, sunt considerate neliterare. Apariţia topicii de tipul *mai am văzut, mai îşi face* este legată de evoluţia morfologiei verbale, de amuţirea lui *-u* final şi de apariţia lui *î-* protetic; astfel, odată cu schimbarea ordinii pronumelor atone şi a auxiliarelor faţă de verbul de bază, apar structuri de tipul *mai am văzut, mai îşi face,* cu precădere în graiurile munteneşti, unde formele verbale sunt mai sudate, spre deosebire de graiurile nordice, care au păstrat mai mult timp o preferinţă pentru formele analitice. De asemenea, intercalarea acestor clitice era „exclusă la început de frază sau la începutul unei propoziţii independente (care într-o fază mai veche a românei şi a limbilor romanice, în general, nu puteau începe cu auxiliarul sau pronumele aton)” [3, p. 323]. Încălcarea constantă a normei literare actuale este determinată, în afară de „tradiţia” dialectală, de faptul că gruparea clitic pronominal şi/sau auxiliar verbal este considerată de vorbitori indisociabilă. Această explicaţie este evidentă în cazul complexului verbal în care cliticul pronominal este „sudat” cu verbul la un timp simplu.

Fenomenul exprimării aspectualităţii prin adverbe/semiadverbe se produce în limbile în care aspectul verbal este o categorie gramaticală. Cu atât mai mult în română, limbă romanică, ce dispune de categoria gramaticală a modulului acţiunii, iar nu de aspect sau de câmpul aspectualităţii, exprimarea unui fel de acţiune este indicată prin intermediul adverbelor/semiadverbelor, o cale utilă şi necesară de indicare a modului acţiunii atunci când semantica verbului sau celelalte mijloace nu sunt suficiente.

Sensul anumitor verbe este incompatibil cu anumite clitice adverbiale (semiadverbe-clitice). De exemplu, *tot* şi *mai* sunt incompatibile semantic cu verbele ce presupun un proces care, odată terminat, nu poate fi continuat: *se tot termină, mai moare etc.*

Există incompatibilităţi semantice între forma negativă a anumitor verbe, la unele moduri şi timpuri, şi anumite clitice adverbiale. De exemplu, lui *cam* îi corespunde la forma negativă *prea* (*ar* ***cam*** *vrea să vină/n-ar* ***prea*** *vrea să vină*), dar sunt reperabile şi structuri precum *n-ar cam veni*; lui *tot* îi poate corespunde succesiunea de clitice *mai tot* (*o* ***tot*** *lăuda/n-o* ***mai tot*** *lăuda/n-o* ***tot*** *lăuda*); nuanţa semantică din contextele verbale conţinându-l pe *şi* se pierde complet dacă acţiunea verbului este negată (*a* ***şi*** *plecat/n-a* ***şi*** *plecat/n-a plecat (imediat*)).

În unele cazuri, ar fi greu de stabilit dacă o anumită sintagmă verbală conţinând un clitic adverbial este corectă sau nu, deoarece lucrările normative fac referire numai la formele afirmative, necontextualizate. În plus, deoarece sunt înregistrate multe abateri de la normă, s-ar pune problema dacă enunţurile cu topică greşită trebuie total neglijate.

În concluzie, constatăm că semiadverbele clitice se caracterizează prin topică relativ fixă (din care derivă imposibilitatea de a fi înlocuite, în aceeaşi poziţie, de sinonime), imposibilitatea de a se coordona între ele, imposibilitatea de a se raporta, în mod normal, la grupuri sintactice coordonate.

Bibliografie

1. Avram, M., *Negaţii auxiliare definite „negaţii suficiente în limba română actuală*”. În: SCL, 1978. nr. 5.

2. Constantinovici, E., *Semnificaţia lexicală şi valorile sintagmatice şi aspectual-temporale ale verbului în limba română*, Chişinău,Tipografia Orhei, 2001.

3. Frâncu, C., *Topica lui mai şi a altor adverbe (cam, prea, şi, tot) în construcţii de tipul (nu) mă mai duc”*. În: LL, III.

4. *Gramatica uzuală a limbii române*, Chişinău, Litera, 2001.

5. Irimia, D., *Structura stilistică a limbii române contemporane*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986.

6. Mătcaş, N., *Câteva observaţii asupra unor procedee lexicale de redare a nuanţelor de aspect*. În: Analele Universităţii de Stat din Moldova, Seria Filologie, vol. 93, 1969.

7. Reinheimer Râpeanu, S., *Les adverbes roumains clitiques: grammaticalisation et pragmaticalisation.* În: Culegere de la Conferinţa Internaţională „Gramaticalizare şi

pragmaticalizare în limba română", organizată de Catedra de limba română a Facultăţii de Litere şi de Centrul de lingvistică teoretică şi aplicată din cadrul Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 3-4 octombrie, 2008.

8. Săteanu, C., *Timp şi temporalitate în limba română contemporană*, Bucureşti, 1980.

Das konstruktivistische Lernen als Grundlage für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache

Daniela Coseac, *Master „Deutsch als Fremdsprache“,*

Technische Universität Berlin

Summary

This article discusses the constructivism as a base theory for the learning of german as a foreign language. The constructivism expresses the theory that knowledge is built by the learner, not supplied by the teacher. Knowlidge is not passively received, but is actively built up by the cognizing subject. That is, as much as we as teachers would like to, we cannot put ideas into student's heads, they will and must construct their own meanings. The constructionism expresses the further idea that this happens especially felicitously when the learner is engaged in the construction of something external or at least shareable. This leads to a model using a cycle of internalization of what is outside, then externalization of what is inside and so on. The function of cognition is adaptive and serves the organization of the experimental world.

Die gegenwärtige Gesellschaft wird allgemein als „Informationsgesellschaft“ bezeichnet, in der Information und Kommunikation im Mittelpunkt stehen. Eine solche Bezeichnung ist allerdings nicht vollständig. Die globalen Informations- und Kommunikationsnetze wie das Internet haben natürlich einen immer größeren Einfluss auf unseren Alltag, aber der Zugang zu Informationen und zum Wissen ist nur ein Teilaspekt. Denn die Informationen müssen nicht nur gefunden werden, sondern vor allem verarbeitet und zu tatsächlichem Wissen aufbereitet werden. Eine zentrale Rolle in diesem Kontext spielt die Fähigkeit jedes einzelnen Mitglieds unserer Gesellschaft, sich dieses Wissenssystems angemessen und effizient bedienen zu können. Schon in der Antike wies Plato darauf hin, dass Wissen nicht bloße Wahrnehmung von Informationen ist, sondern ergibt sich immer nur aus der mentalen Aufbereitung wahrgenommener Fakten. Aus diesem Grunde ist die Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ eine

adäquate begriffliche Fassung der heutigen Welt. Im engen Zusammenhang damit stehen die Begriffe „Konstruktivismus“ und „konstruktivistisches Lernen“. Es findet somit ein Perspektivenwechsel vom instruktivistischen Lernen zu einer eigenverantworteten Wissenskonstruktion im Sinne vom konstruktivistischen Lernen.

Das Lernen des Deutschen als Fremdsprache auf konstruktivistischer Basis stellt die individuelle Wissenskonstruktion in das Zentrum der Überlegungen. Die konstruktivistische Lerntheorie bindet sich in die Erkenntnisse der philosophischen Schule des radikalen Konstruktivismus. Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass jeder Mensch für sich auf der Grundlage seiner persönlichen Erfahrungswirklichkeit Bedeutung, Inhalt und Sinn der ihn umgebenden Realität und Umwelt subjektiv erlebt und konstruiert. Unsere Welt ist nicht eine objektive, für alle gleich erlebte und allgemein gültige Realität, sie besteht vielmehr aus subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen, die auf der Grundlage geistigen oder materiellen Handelns zustande kommen.

Der Begriff der Wissenskonstruktion spielt in diesem Kontext eine ausschlaggebende Rolle. Die Wissenskonstruktion kann als grundlegendes methodologisches Prinzip zu einer neuen Lernkultur betrachtet werden, auch für das fremdsprachliche Lernen. Das Prinzip der Wissenskonstruktion setzt voraus, dass nicht nur Inhalts- und Faktenwissen oder simples Wortschatz- und Strukturlernen erworben werden, sondern auch Orientierungswissen und strategisch ausgerichtete Sprachkompetenz gefördert werden.

Der Konstruktionismus bezeichnet das Prinzip einer Umsetzung konstruktivistischer Lerntheorie in praktische Unterrichtsverfahren. In diesem Zusammenhang soll auch der Begriff „Konstruktionismus“ erwähnt werden. Konstruktionismus als methodisches Prinzip betont die Notwendigkeit von selbstgesteuerten und eigenmotivierten Lernprozessen im Sinne handelnden, entdeckenden Lernens. Das gesamte Unterrichtsgeschehen sollte prozessorientiert sein und auf aufgabengesteuertes Lernen basieren. Die Anwendung neuer Technologien spielt in diesem Zusammenhang eine äußerst wichtige Rolle. Typische Beispiele für technologiegestützte Lernwerkzeuge oder kognitive Werkzeuge für das Fremdsprachenlernen sind die Textverarbeitungsprogramme, so z.B. integrierte Wörterbücher, Rechtschreib- und Grammatikhilfen sowie Eingabemasken (templates).

Als Umsetzungsprinzip für die oben skizzierten theoretischen Überlegungen gilt der Begriff template-based learning. Die Templates (Eingabemasken) dienen zur Sammlung und

Vororganisation von Inhalt, Struktur, Aufbau und Wortschatz in Textverarbeitungsprogrammen. Im Rahmen des Template-unterstützten oder matrix-basierten Lernens werden vorgegebene Schablonen oder Schemata zur Wissensorganisation genutzt werden. Als Beispiele können die Vorschläge zum Erwerb von Lerntechniken betrachtet werden, wie etwa Mind-Map oder Assoziogrammen. Hinzu kommen noch die technologiegestützten Lernwerkzeuge. Allerdings muss es an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich das Angebot an Computerprogrammen für das Fremdsprachenlernen noch viel zu sehr auf den Bereich der instruktivistisch ausgelegten Selbstlernmaterialien konzentriert. Es wäre empfehlenswert, bei der Entwicklung von technologiegestützten Werkzeugen den Begriff der Wissenskonstruktion stärker zu berücksichtigen.

Äußerst interessant erscheint die Frage nach der objektiven Realität. Gibt es eine objektive, allgemein gültige Realität überhaupt? Oder nimmt jede Person die Realität wirklich anders wahr, auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen und kognitiven Fähigkeiten? Das ist eine umstrittene Frage, auf die es offensichtlich keine eindeutige Antwort gibt. Die oben skizzierte Fragestellung hat konkrete Implikationen für den DaF-Unterricht. In diesem Zusammenhang sei die Auseinandersetzung Input - Intake erwähnt. Der Lerner wird mit der Fremdsprache konfrontiert und auf ihn strömen zahlreiche Informationen aus dem Umfeld. Das führt aber nicht zwingend dazu, dass der Lerner alle diese Informationen auch tatsächlich wahrnimmt und verarbeitet. Man kann über eine selektive Aufnahme und Verarbeitung des Inputs sprechen, da der Lerner bestimmte Elemente des Inputs mehr oder weniger unbewusst auswählt. Nur die Informationen, die der Lerner tatsächlich wahrnimmt und kognitiv verarbeitet werden zum Intake. Das heißt der Lerner konstruiert sein eigenes Wissen. Das hat eine äußerst wichtige Implikation für den Unterricht und für das Lehrerverhalten. Denn nicht alles, was wir als Lehrer im Unterricht sagen, erklären und präsentieren wird von unseren Schülern auch in dieser Form wahrgenommen. Mit anderen Wörtern: nicht alles, was gelehrt wird, wird auch gelernt. Das soll die unrealistische Erwartung des Lehrers ausschließen, dass die Lerner im nächsten Unterricht alles kennen und können werden, was im heutigen Unterricht vom Lehrer gezeigt und erklärt wurde. Die Quantität und die Qualität des Intakes sind wiederum vom Lerner zu Lerner unterschiedlich. Diese Thesen sollten von den Lehrern bei der Durchführung des Unterrichts und bei der Bewertung der Lerner berücksichtigt werden.

Auswahlbibliographie

Auther, Michael/Levy, Pierre (1996): *Les Arbres de Connaissance*. Paris: La Découverte/Poche.

Papert, Seymour (1991): *Situating Constructionism*. In: Papert, Seymour/Harel, Idit (eds.): Constructionism. Norwood, N.J., Ablex.

Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.

Rüschoff, Bernd (1999). *Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 28. S. 32-45.

Rüschoff, Bernd/Wollf, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber

Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Wheatley, G. H. (1991): *Constructivist perspective on science and mathematics learning*. In: Science Education 75.1. S. 9-21.

Scrierea dictărilor: pro şi contra

Raisa Guidea, *lector superior,*

Catedra de limbă engleză,

UPSC „Ion Creangă”

Summary

Writing dictations in an ESL classroom has become controversial. Some teachers strongly stick to the idea of using a dictation as an important means of evaluating students' knowledge, while others say that a dictation is a good tool in the hands of a bad teacher. Keith Morrow says of dictation that it does not give 'any convincing proof of the candidate's ability to actually use the language, to translate the competence (or lack of it) which he is demonstrating into actual performance in ordinary situations i.e. actually using the language to read, write, speak or listen in ways and contexts which correspond to real life.'

Prin prezenta lucrare se pretinde a pune în discuţie noi metode şi procedee de lucru cu textul unei dictări. Lumea s-a schimbat şi împreună cu ea au fost revăzute şi tehnicile de lucru în ceea ce priveşte dictarea. Acum, se pune întrebarea: *cine, ce şi cui trebuie să dicteze?* Cu alte cuvinte, au fost găsite alternative dinamice dictării unui text voluminos de proză neinteresantă citită de un profesor sever – situaţie pe care au trebuit s-o suporte mulţi elevi.

Scrierea dictărilor la orele de limba engleză a ajuns a fi o problemă controversată. Unii profesori ţin cu tot dinadinsul la acest procedeu de verificare a cunoştinţelor elevilor, pe când alţii susţin că aceasta este *o unealtă bună* în mâinile unui *profesor rău*.

Keith Morrow consideră că dictarea nu este o probă convingătoare referitor la prezenţa abilităţilor studentului de a utiliza într-adevăr limba, nu scoate în evidenţă aptitudinile (sau absenţa lor) pe care acesta le-ar demonstra în situaţii ordinare, adică nu indică faptul că elevul şi-ar folosi competenţele pentru a citi, a scrie, a vorbi sau a audia în limba engleză în situaţii care corespund vieţii cotidiene.

Sunt de acord cu această afirmaţie. În primii ani de lucru foloseam frecvent această formă de evaluare a cunoştinţelor studenţilor, propunându-le să scrie dictări la finele fiecărui capitol pe care-l studiam. Credeam că astfel ei îşi vor îmbunătăţi, în primul rând, ortografia. Dar, până la urmă, am realizat că dictarea este o metodă scolastică, ce verifică mai curând ce fel de memorie are studentul, decât cunoştinţele lui de limbă engleză. La această concluzie am ajuns după ce am remarcat că un student slab, dar care avea o memorie de invidiat, scria dictările cel mai bine. Realizând că e ceva putred la mijloc, am început să studiez literatura de specialitate. Propun spre atenţie concluziile la care am ajuns.

În primul rând, Hubbard P. [3] constată că Lado R. a fost destul de critic faţă de această metodă de verificare a cunoştinţelor studenţilor, din trei motive:

1. Ea nu verifică ordinea cuvintelor, deoarece aceasta este deja dată.
2. Ea nu verifică vocabularul, deoarece acesta este deja dat.
3. Ea este, de fapt, un test de audiere, deoarece multe cuvinte pot fi identificate după context.

Pe de altă parte, articolul, „Dictation in the ESL Classroom” [8] demonstrează că dictarea nu e tocmai o activitate de scriere propriu-zisă, ci este, mai curând, o activitate de limbaj şi, dacă e folosită cu sensibilitate, este o activitate destul de utilă:

1. Ea poate consuma mult timp, în special dacă se corectează cuvânt cu cuvânt. Dar textul nu e necesar sa fie foarte lung. Şi nu este nevoie să se corecteze orice cuvânt (sau să se corecteze în general, dacă studenţilor li se permite să vizualizeze textul după dictare).
2. E adevărat că dictarea nu dezvoltă priceperea de a scrie creativ. În schimb, ea ajută la dezvoltarea abilităţilor de a ortografia conform regulii şi de a folosi corect semnele de

punctuaţie, care sunt, la rândul lor, parte a procesului de scriere, iar expunerea şi partea mecanica a procesului de scriere ajută la dezvoltarea abilitaţilor studentului în general.

3. Chiar şi în limba maternă, reproducerea unui text audiat cere concentrare şi gândire. Pentru un elev care studiază limba, dictarea dezvoltă părţile creierului pe care alte activităţi nu le pot accesa. În multe privinţe, dictarea este o activitate complexă.

Profesorii care pledează pentru folosirea dictării ca mijloc de testare a cunoştinţelor elevilor nu trebuie să uite următoarele trei reguli:

DICTAREA trebuie:

- ✓ să fie scurtă;
- ✓ să aibă un scop şi legătură cu tot ce a precedat, dar şi cu ceea ce va urma;
- ✓ să fie citită ori spusă cu tempo normal.

În niciun caz dictarea nu trebuie să fie plictisitoare!

Madsen H.S. [5] sugerează câteva lucruri pe care un profesor trebuie să le ia în considerare atunci când pregăteşte textul unei dictări:

1. Dacă este parte a unui text voluminos, profesorul va selecta un fragment de 75-100 de cuvinte. Dacă este folosit un fragment selectat de profesor, acesta va avea 125-200 de cuvinte.
2. Dacă nu se evaluează punctuaţia, se vor evita textele cu multe citate în ele.
3. De asemenea, se vor evita textele care conţin multe nume, date şi numere, cu excepţia cazurilor în care se vor testa abilităţile studenţilor de a scrie anume aceste lucruri.
4. Următorul moment este stabilirea locului unde vor urma pauzele. De regulă, se pronunţă câte şapte-opt cuvinte între pauze, dar nu mai puţin de cinci şi nu mai mult de nouă-zece cuvinte în fiecare grup de cuvinte.

În continuare, Madsen insistă ca, înainte de a folosi dictarea ca mijloc de verificare a cunoştinţelor, profesorul să verifice deprinderile elevilor prin practicarea unei dictări pe parcursul unei lecţii obişnuite. El trebuie, de asemenea, să prevină elevii că dictarea va fi citită în glas de trei ori, după care se va permite repetarea cuvintelor sau a frazelor.

În final, el accentuează că la notare se vor lua în considerare toate greşelile gramaticale, cuvintele omise sau adăugate, inversarea ordinii cuvintelor.

La fel ca orice altă tehnică de învăţare care a devenit învechită în timp, dictarea a parcurs un proces de reactualizare [2]. Aceasta se datorează, în primul rând, lucrului înfăptuit de Paul Davis şi Mario Rinvolucri, care au propus exemple ce arată cum dictarea poate fi un mijloc util şi, în acelaşi timp, interesant, de iniţiere într-un subiect:

(a) *Beautiful Things*

Studenţilor li se propune să ia pixul şi o foaie, după care li se dictează următoarele: „One of the most beautiful things I have ever seen is …", apoi li se propune să continue propoziţia de sine stătător. Nu contează dacă o fac în mod serios sau superficial. Ceea ce contează e faptul că studenţii au de lucru, plus posibilitatea de a-şi expune părerea.

(b) *Poetry dictation*

Studenţii sunt antrenaţi în mod captivant în această activitate.

Profesorul le propune o poezie care e fixată te tablă sau pe care o ţine pe biroul său. Studenţii lucrează în grup. Fiecare grup trimite un student la poezie; acesta citeşte doar primul rând, pe care îl dictează apoi celorlalţi, după ce s-a întors în grupul său. Al doilea student merge la poezie şi citeşte al doilea rând, pe care îl dictează apoi celorlalţi. Al treilea student merge după al treilea rând ş.a.m.d. (Această tehnică lucrează de minune, deoarece studenţii sunt ţinuţi în suspans referitor la ceea ce urmează. Pe ei îi interesează mai mult conţinutul poeziei, decât ar fi în cazul când li s-ar propune sa citească pur şi simplu poezia; totodată, ei sunt antrenaţi într-un proces de scriere. Pot fi folosite cu acelaşi scop şi dialoguri sau bucăţi de proză, cu condiţia că ele nu sunt prea mari ca volum.)

Pentru a rezuma cele expuse mai sus, îl voi cita pe cel care a spus că scrierea dictărilor la orele de limbă engleză a fost întotdeauna o problemă controversată, posibil din motiv că *e atât de uşor pentru un profesor s-o folosească inadecvat*. Cel mai rău model de dictare ca mijloc de testare este înregistrat atunci când *studentul trebuie să scrie un pasaj plictisitor şi necunoscut*, iar *apoi sa fie insultat* prin faptul ca i se reduce un punct *pentru fiecare greşeală*.

Bibliografie

1. Davis, P., Rinvolucri, M., *More Grammar Games: Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students,* Cambridge University Press, 1995.
2. Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching,* Longman, London and New York, 1991.

3. Hubbard, P., *A Training Course for TEFL*, Oxford University Press, 1983.
4. Lado, R., *Language Testing*, Longman 1961.
5. Madsen, H.S., *Techniques in Testing*, Oxford University Press, 1983.
6. Scott, W.A. and Ytreberg, L.H., *Teaching English to Children*, Longman Keys to Language Teaching, London, New York, Longman group UK Limited, 1990.
7. Ur, P., Wright, A., *Five-Minute Activities*, A resourse book of short activities, Cambridge University Press, 1992.
8. www.esldepot.com/page.php?xPage=free-esl...dictation.html

The process of writing academic papers

E. Sagoian, *Ph. D., Associate Professor , „Ion Creangă" Pedagogical University, English Philology Department*

I. Torpan, *„Ion Creangă" Theoretical High School, Cimişlia*

Rezumat

Literatura consacrată instruirii scrisului s-a remarcat în ultimele decenii prin devierea atenţiei de la rezultatul final al scrisului în favoarea procesului de scriere în sine. În acest articol, examinăm procesul elaborării eseului academic. Indicând particularităţile acestui proces şi recunoscând complexitatea lui, propunem un model în care elaborarea eseului academic este structurată în 13 etape secvenţiale.

Writing is an indispensable part of academic life. At the same time it is often described as "one of the most demanding tasks that all academics and researchers face" [10, p. 222]. To address this issue we focus our attention on the process of writing an academic paper. By employing the method of scientific analysis we aim to clarify the peculiarities of this process, to examine it by dividing this process into a series of sequential stages and describing each stage.

One of the major advances in literature dedicated to academic writing and writing instruction in general in the last decades was triggered by the shift in the focus from the final product of writing to the process of writing itself. Scholars acknowledge the high complexity of this process [3, p. 24]. In line with this view on writing, Hedge points out that good writers tend to be less chaotic and tackle the writing task as a process [5 , p. 8].

The basic procedure for any writing task is quite familiar. It consists of:

- planning
- organising
- composing
- and revising [5, p. 9].

However, as writing an academic essay and especially a research paper is a highly complex and demanding process, to be of any real help, the approach in writing should be presented in more detailed and more specific steps. In light of this principle, a more detailed structure encompassing 13 stages can be ascribed to the process of writing.

Before proceeding to the description of the individual stages, two features of the academic writing process must be clarified. The algorithmic presentation of the writing process might create a deceiving impression that this process is linear. First of all, as Hedge asserts, writing is a process where several operations are performed simultaneously [5, p. 19]. Thus, some steps during the elaboration of an academic paper could be undertaken at the same time, or a certain step can be started before completing a previous one. As a result, the writer may find it expedient to perform several steps in parallel, especially when activities from several stages of writing are interdependent. This applies particularly to steps 4, 5 and 6, 7, 8.

Additionally, especially academic writing exhibits a recursive nature [9, p. 5]. Thus, a writer has to bear in mind that even after completing one step in the process of writing, at some point he may find that he needs to return to that step and revise it. In some extreme cases it may happen that a scholar embarks on research for his PhD, formulates his research objectives (step 3), accomplishes subsequent stages and during focused research, while processing a newly published source (step 8) discovers that a similar research has already been carried out. Hence, he needs to revise his research objectives. Consequently, it should be noted that the recurrent need to revise the work from previous steps does not necessarily bespeak writer's incompetence, but is rather a natural feature of academic writing and research.

In the following we will examine the writing process in all its stages (table 1).

Process of Writing Academic Essays and Research Papers		
Step		**Basic question/explanation**
1.	**Identifying a topic**	*What to write about?*
2.	**Preliminary Research**	*Familiarising yourself with the topic.*
3.	**Setting Research Objectives**	*What do you to want to achieve in your research?*
4.	**Considering your Audience**	*Who do you write for?*
5.	**Determining Formal Requirements**	*How do you indicate your sources of information? What is the length, the format and the design features of your paper?*
6.	**Assembling Sources**	*Looking for information.*
7.	**Research Log**	*Processing your sources and your own ideas.*
8.	**Conducting Original Research**	*Necessary for research papers.*
9.	**Drafting**	*What do you want to say?*
10.	**Revision**	*How to say it more effectively?*
11.	**Writing the introduction**	*Introducing the reader to the subject and to your paper.*
12.	**Writing the conclusions**	*Summarising and presenting findings for an informed reader.*
13.	**Editing and Proofreading**	*Finding Grammar, Vocabulary and typographical mistakes.*

Table 1. Process of Writing Academic Papers

1. Identifying a Topic

The accomplishment of every writing task commences with the establishment of a topic. Granted that the compilation of an academic paper constitutes a considerable investment at least of time, the foremost concern which should preoccupy the scholar in his choice of topic is the development of personal interest. Though this concern might be easily overlooked, it proves crucial and benefits vastly both the researcher and the result of his work.

2. Preliminary Research

After having established a research topic, the researcher should embark on preliminary research, also called exploratory research. The purpose pursued by the scholar during preliminary research consists in:

- familiarising with a certain research topic,
- accumulating ideas necessary for the formulation of specific research objectives [7, p. 120] .

To achieve these goals, it is recommended to resort to general reference sources [1, p. 532], to browse the internet [7, p. 120], and to read at least a few specialised articles, especially scholarly publications, on a given research topic.

3. Setting Research Objectives

Gass and Mackley consider the identification of suitable research objectives as one of the most challenging parts in the research process [4, p. 16]. It is imperative to formulate explicitly your research objective. A clearly worded concrete research objective builds up the very backbone of even simple academic essays. It conveys the sense of unity and direction both to scholar's research and his writing.

A research objective can be formulated in different ways:

- to prove a thesis
- to test a hypothesis
- to answer a research question
- to perform another similar task.

4. Considering Your Audience

A good writer is bound to reflect on the characteristics of that category of readers, whom the paper is addressed to. With the view of adapting the research paper to a specific audience, two essential traits of the audience have to be taken into account:

- *Qualification of the audience in a certain field* [1, p. 527].
  This determines how much knowledge you assume that your audience has in a given subject area. Bearing this in mind, it will be easier to decide on the amount of necessary explanations, the level of intended detail, the sections on which the author has to dwell more, hence the scope of the paper.

- *Attitude of the audience* [1, p. 527]
  Realistic expectations that the audience will rather agree or disagree with the author's point of view should determine the choice of appropriate tone, the amount of explanations, and the amount and nature of arguments employed.

5. Determining Formal Requirements

Formal requirements refer to the following:

- Size of the written paper
- Structure
- Types of sources accepted
- Requirement to undertake original research
- Documentation style
- Text format
- Page layout

It occurs often that this step is postponed. However, it is recommended to familiarise oneself with these requirements early on, which will eventually save a good amount of time and effort for the scholar.

6. Assembling Sources

This step marks the beginning of the focused research. The scholar searches, evaluates and secures his sources. To this end he may also resort to museums, archives, church and civil records, TV Programmes, interviews etc. Libraries and internet, however, are primary locations

in this respect. Numerous specialists in academic writing maintain that neither of these two locations should be overlooked in an earnest research activity [6, p. 541 and 11, p. 71 and 7, p. 147].

7. Research Log

During this stage the writer processes his sources. The processing of sources is basically confined to taking notes on your sources, writing your reaction to them, as well as expressing your own ideas on a given subject. All these should be recorded systematically in a separate copybook or a separate electronic document, which is the actual research log. It is essential that every borrowed idea, which can be formulated as a direct quotation or a paraphrase, should be accompanied by an exact indication of the original source and page. Without such indication in the research log, locating the original source and page will result in a minute and tedious work during drafting and, furthermore, increases the chances of committing plagiarism.

8. Conducting original research

Original research, also called primary research, includes one or more of the following:

- Creating and interpreting a new primary source [8, p.464]. Primary sources represent "original materials that researchers study and analyse"[11, p. 67], whereas secondary sources represent "analytical works that comment and interpret" "[11, p. 67] primary sources.
- Interpreting an existent primary source in a new way [8, p. 464]
- Advancing new theories or theoretical models.

Even if a researcher embarks on original research, he has to conduct a secondary research as well, to find out what other scholars have written on his research subject.

It must be noted that not all academic genres require original research.

9. Drafting

During drafting the writer concentrates on what to say in his paper. Enhancement and correction of errors will be performed during later stages, i.e. during revision and editing. In this direction Tricia Hedge points out, that skilful writers concentrate on the content first and, therefore, perform drafting and revision, and only after the text itself is complete, they turn to grammar, spelling and punctuation errors [5, p. 23].

At this stage it is expedient to draft only the actual body of the paper. The introduction and conclusions will be written at a later stage, namely after revising the body of the paper. The underlying reason is that both the introduction and conclusions refer to the content of the body of your piece of writing. Any revision of this may entail the revision of introduction and conclusions as well. Therefore, it is more efficient to defer the writing of these parts after completing the revision of the main part of the paper.

10. Revision

During drafting the writer was focused on what to say. During the revision he should be preoccupied by the question, how to say it more effectively [5, p. 23].

The revision of the paper implies re-examination and the endeavour to enhance the structure, whole sections, paragraphs, sentences and, to some extent, also the wording in the paper. A closer look at each expression, word and the error correction will be performed, however, later, during editing and proofreading stage.

11. Writing the Introduction

The introduction and the conclusions convey the sense of completeness and structural symmetry to academic paper. The introduction is meant to prepare the reader for the actual paper. Generally, it is expected that the writer includes in the introduction the following elements:

- an explicit statement of the topic as well as some reflections on the importance, actuality or the controversial character of the research topic chosen
- statement of research objectives
- indication of the investigation methods employed
- in case if large papers, an overview of their structure.

12. Conclusions

Depending on the actual size of the paper, the academic genre, academic discipline and other criteria conclusions may contain the following elements:

- A brief restatement of the actuality, importance or contentiousness of the problem raised and resulting rationale for the paper using a “fresh wording” [11, p. 30].
- Restatement of the pursued research objectives

- A summary of arguments used or the summary of stages or sections in the paper which lead to final findings
- Findings
- Implications and recommendations based on these Findings [6, p. 78]
- Indication of directions, topics, where further research is necessary [7, p. 135].

13. Editing and Proofreading

It is the last stretch in the process of writing an academic paper. Whereas during the drafting and revision the author focuses on the content and meaning, during editing and proofreading he seeks to improve the form of his piece of writing. Editing takes place right after revision and is a more thorough and time consuming activity compared to proofreading. It includes correcting style, grammar, punctuation, capitalisation and spelling errors as well as checking and enhancing the document design. Proofreading is performed usually after printing one copy of the paper. The writer checks the text for errors for the last time before handing in his paper, focusing mainly on typographical errors [2, p. 18].

The approach presented above encompassing 13 stages is meant to provide assistance to scholars in coping with academic writing tasks. Regarding academic writing as a process is conducive to the development of good writing skills. Furthermore, the acknowledgement that academic writing tasks are highly complex and demanding prompts the question whether it is advisable to integrate courses focused specifically on the process of writing academic papers into the university curriculum, at least at master degree level.

Bibliography

1. Behrens, Laurence, Rosen, Leonard J., *The Allyn & Bacon Handbook*, 5th edition, Santa Barbara: Longman, 2003, 914 p.

2. Brannan, Bob., *A writer's Workshop Crafting Paragraphs*, Building Essays, 1st edition, New York: McGraw – Hill, 2003, 246 p.

3. Fontaine, Sheryl, I., Smith, Cherryl, *Shoptalk for College writers*, 1st edition, Orlando: Harcourt Brace & Company, 1999.

4. Gass, Susan M., Mackey, Alison, *Second Language Research: Methodology and Design*, 1st edition, Mahwah: Lawrence Eribaum Associates, 2005, 405 p.

5. Hedge, Tricia, *Writing*, 14th edition, Oxford: Oxford University Press, 2001, 154 p.

6. Heffernan, James A.W., Lincoln, John E. and Atwill, Janet, *Writing a College Handbook Instructor's Edition*, 5th edition, New York: W. W. Norton & Company, 2000, 588 p.

7. Kirszner, Laurie G., Mandell, Stephen R., *The Pocket Handbook*, 2nd edition, Boston: Thomson Heinle, 2003, 308 p.

8. Mettee, Stephen Blake, *American Directory of Writer's Guidelines*: More than 1700 Magazine Editors and Book Publishers Explain What They Are Looking for from Freelancers, 6th edition, Quill Driver Books, 2006, 816 p.

9. Moore, Sarah, MURRAY, Rowena, the Handbook of Academic Writing – A Fresh Approach, 2nd edition, New York: Open University Press, 2006, 196 p.

10. Murray, Rowena, Writing for Academic Journals, 2nd edition, New York: McGraw-Hill International, 2009, 288 p.

11. Raimes, Ann., *Keys for Writers a Brief Handbook*, 3rd edition, Boston: Houghton Miffin Company, 2002, 461 p.

Importanţa includerii frazeologismelor în curriculumul universitar

Tatiana Bushnaq,
doctorandă, UPSC „Ion Creangă"

Summary

The present article addresses the role of phraseological units in students' communicative competence. We consider that this subject is of a great importance as the English language is heavily idiomatic and it becomes a necessity for the future specialists in the domain of foreign languages to build up a second vocabulary comprising the phraseological units. Thus, the aim of this work is to show the importance of including phraseological units in the university curriculum.

A comunica eficient într-o limbă străină înseamnă nu numai să cunoşti anumite structuri lingvistice, dar şi să poţi convinge, să-ţi exprimi gândurile şi stările emoţionale, să informezi inteligibil şi să decodifici corect semnificaţia mesajului [2, p. 3]. În opinia lui O. Pânişoară, atunci când intenţionăm să vorbim despre comunicare, observăm aproape imediat un fenomen interesant: termenul *comunicare* se prezintă sub forma unei aglomerări conceptuale cu multiple

ramificaţii, fiind văzut drept parte integrantă şi, în acelaşi timp, cuprinzând procedural un mare număr de ştiinţe [1, p. 14]. În general, comunicarea reprezintă acţiunea de transmitere şi recepţionare a unor mesaje, are loc într-un context anume, cu una sau cu mai multe persoane şi presupune anumite efecte, furnizând oportunităţi de feed-back.

Ca urmare a cercetării teoretice în decurs de mai mulţi ani, am dedus că sensurile frazeologice formează un compartiment impunător în limba engleză vorbită zi de zi, fie formală sau neformală, iar înţelegerea sensului corect al acestor expresii determină o comunicare de succes. În opinia lui Z. Kovecses (2002), studierea expresiilor frazeologice este considerată a fi o metodă eficientă în deprinderea sensului metaforic al acestora într-o altă limbă, stăpânirea semnificaţiei corecte a frazeologismelor fiind o parte importantă în studierea unei limbi. Cunoaşterea insuficientă a frazeologismelor duce la interpretarea greşită şi deseori chiar la dificultăţi în formularea ideilor în limba engleză. Prin urmare, în aceste condiţii este recunoscut faptul că, din moment ce vorbitori nativi utilizează un număr mare de expresii, care sunt într-o anumită măsură fixe, atât în vorbirea orală, cât şi în cea scrisă (Harris, T. şi Hodges, R., 1995; Sinclair, J., 1991; Altenberg, B., 1998; Wray, A., 2002; Frank Boers, Seth Lindstromberg, 2008; Petrosky. A., 1980), acestea trebuie incluse în predarea limbii engleze (Wray, A., 2002; Nattinger, J.R. şi DeCaricco, J. S., 1989, 1992; Cowie, P., 2001; Pawley, A. şi Syder, F., 1983; Peters, A., 1983; Weinert, R., 1995; Vizental, A., 2008), îndeosebi în învăţământul superior, luând în considerare faptul că utilizarea frazeologismelor în comunicare reprezintă indicatorul măiestriei comunicării în limba străină studiată (Howarth, P., 1998; Weinert, R., 1995). Încă în 1933, H. Palmer punea accent pe modul în care vorbitorii nativi ating „naturalul” în discursul lor, prin utilizarea de „fraze de conversaţie”, precum şi pe nevoia, pentru studenţi, să memoreze un astfel de material, dat fiind faptul că unităţile frazeologice îi conferă limbii scrise şi orale o expresivitate deosebită.

Alte relatări despre importanţa frazeologiei în predarea unei limbi străine găsim la Sinclair, care afirmă că „principalul mijloc de interpretare a sensului este fraza, şi nu cuvântul”; S. Granger (1998) optează pentru predarea limbii prin intermediul limbii „pre-fabricate”, având în vedere în special expresiile frazeologice. Adriana Vizental consideră că baza învăţării unei limbi constă, în primul rând, în învăţarea cuvintelor şi unităţilor lexicale mai mari (fraze, expresii idiomatice), afirmând mai apoi că un impact major în procesul comunicării îl au sensurile figurative [3, p. 17]. J. Littlemore (2001) susţine că studenţii, de cele mai multe ori, interpretează metaforele din punct de vedere literar, ceea ce duce la decodificarea greşită a mesajului produs de profesorul universitar [19, pp. 333-349]. În opinia lui J. Charteris-Black

(2002), este necesar ca studenţii să posede cunoştinţe pentru a face diferenţă între uzul expresiilor prefabricate din limba maternă şi al celor din limba străină studiată (ceea ce, în opinia noastră, poate sa se realizeze cu succes prin includerea frazeologismelor în curricula conform căreia se face predarea limbii engleze), deoarece felul străinilor de a comunica în limba engleză este, de cele mai multe ori, considerat a fi aproape de nivelul de comunicare al copiilor. De această părere este Susan M. Gass, Larry Selinker, care consideră că una dintre lacunele vorbitorilor non-nativi ai limbii engleze este utilizarea în comunicare a unui număr mic de frazeologisme [13, p. 261]. În ultimii ani, poziţia dominantă a abordării comunicative în predarea limbii engleze ca limbă străină are tendinţa de a accentua capacitatea studenţilor de a folosi resursele de vocabular creativ, în scopul de a „negocia sensul" în mod spontan, şi susţinătorii acestei abordări au, prin urmare, un interes scăzut pentru studierea limbii prefabricate. Cu toate acestea, H. Widdowson, într-o reconsiderare a teoriei competenţei lingvistice, recunoaşte importanţa frazeologiei în învăţarea limbilor străine [29, pp. 128-134]; D. Gabrys-Biskup sugerează că „erorile la nivel de frazeologisme constituie un procent ridicat din erorile comise de studenţi la orele de limbă engleză" [12, p. 87] şi tot frazeologismele sunt cauza erorilor comise la producerea de mesaje [6, p. 75], un motiv de îngrijorare identificat mai devreme de J. Channell în clasificarea tipurilor de eroare lexicală: cursantul a înţeles sensul de bază al cuvântului, dar nu ştie sintagmele ce pot fi formate cu acesta [7, p. 115].

S-a dovedit totuşi că învăţarea frazeologismelor nu este o sarcină uşoară. În opinia lui F. Boers şi S. Lindstomberg, 2005; Cooper, T.C., 1999; Grant, L.E. şi Bauer, L., 2004, frazeologismele reprezintă partea cea mai dificilă în învăţarea unei limbi străine din cauză că sunt expresii convenţionale caracteristice unei comunităţi aparte, dar şi din cauza formei fixe şi a sensului lor metaforic. De-a lungul anilor, profesorii de limbi străine au observat două feluri de a învăţa o limbă străină: implicit şi explicit. Învăţarea unităţilor frazeologice are loc mai des în mod implicit, aceste îmbinări fiind întâlnite în mod inconştient şi de mai multe ori în acelaşi context. Cu cât mai des se întâlnesc aceste îmbinări de cuvinte, cu atât mai uşor sunt înţelese şi memorizate.

S-a constatat că erorile la nivelul frazeologismelor sunt universal recunoscute ca cel mai potrivit indicator care diferenţiază vorbitorii nativi de cei non-nativi chiar şi având un nivel înalt de competenţă comunicativă în limba engleză. Comparaţiile vorbitorilor nativi cu cei non-nativi au demonstrat că există, la nivelul folosirii unităţilor frazeologice, o serie de trăsături de non-nativitate, sau de „neconvenţionalitate". S-a dovedit că vorbitorii non-nativi ai limbii engleze întrebuinţează foarte des un număr limitat de expresii prefabricate, dar sunt rezervaţi în ceea ce

priveşte un sistem întreg de expresii, cum ar fi frazeologismele folosite abundent de către vorbitorii nativi [11, p. 367]. N. Nesselhauf consideră că lipsa unităţilor pragmatice, pentru cursanţi, este, cel mai probabil, responsabilă pentru numărul de expresii deviante care sunt utilizate pentru a structura un eseu, de exemplu : *only have a look at ; if you have a look at ; a first argument I want to name for this* [21, p. 141]. De menţionat şi barierele care apar în comunicare din cauza cunoaşterii insuficiente a vocabularului frazeologic. În viziunea lui S. Torrington şi L. Hall (1991), barierele în comunicare se clasifică în: (a) bariere în trimiterea mesajului, care apar doar la nivelul emiţătorului; ele sunt concretizate în transmiterea unor mesaje neconştientizate ca atare, în existenţa unor informaţii inadecvate în conţinutul mesajului şi în prejudecăţi în ceea ce îl priveşte pe receptor; (b) barierele la nivelul receptării aparţin, în egală măsură, celui care primeşte mesajul: atitudini, valori, credinţe, opinii, prejudecăţi; (c) barierele acceptării acţionează asupra tuturor celor implicaţi în comunicare; (d) barierele acţiunii, care se constituie atât la nivelul emiţătorului (unde se regăsesc memoria şi nivelul acceptării), cât şi al receptorului (memoria şi atenţia, nivelul de acceptare, flexibilitatea pentru schimbarea atitudinii, comportamentul etc.).

Cele menţionate demonstrează importanţa frazeologismelor în vocabularul studenţilor pentru a evita sau a diminua aceste bariere, care sunt rezultatul cunoştinţelor insuficiente în domeniul frazeologiei.

Frazeologismele dau sens discursului şi fac parte din ceea ce învăţăm atunci când învăţăm o limbă. Cu toate acestea, în didactica limbilor străine, natura şi rolul frazeologiei determină faptul că expresiile frazeologice sunt neglijate în ultimele decenii. Acest lucru poate părea surprinzător, deoarece foarte mulţi lingvişti au recunoscut marele rol al frazeologiei în didactica limbilor străine. De altfel, metodologia lui H. Palmer (1933) referitor la predarea limbilor străine era de a pune studenţii să memorizeze liste de unităţi frazeologice ca şi cum ar fi simple cuvinte.

În pofida faptului că în ultimii ani se pune accentul pe predarea comunicativă a limbii engleze, totuşi, de cele mai multe ori, aceasta rămâne a fi un deziderat, iar vocabularul studentului este format din simple lexeme care folosesc, mai degrabă, la codarea unei limbi străine, decât la decodarea acesteia. Având în vedere faptul că vorbitorii nativi ai limbii engleze nu concep idioma lor fără frazeologismele folosite zi de zi, nu putem exclude frazeologismele, la orele de limbă engleză, mai ales atunci când abordăm predarea comunicativă. Considerăm că această metodă de predare a unei limbi străine impune oferirea locului cuvenit frazeologismelor pentru studiul limbii engleze la nivel de universitate.

Ca urmare a celor relatate, considerăm că frazeologismele sunt un subsistem important al vocabularului, dat fiind faptul că limba engleză este una frazeologică, un fenomen care poate fi explicat prin faptul că, în primul rând, limba engleză cuprinde mai multe culturi, ceea ce o face să cadă sub influenţa mai multor limbi şi, astfel, împrumutând zilnic noi cuvinte şi noi expresii frazeologice, însă fără a deţine cunoştinţe în domeniul frazeologismelor, viitorii specialişti în domeniul filologiei, pedagogiei sau traductologiei nu vor fi consideraţi vorbitori competenţi ai acestei limbi.

Frazeologismele prezintă un avantaj în decodarea şi codarea limbii străine, oferind o gamă largă de posibilităţi de creare a diferitor instrumente de predare – învăţare a unei limbi străine. Sintetizăm cele argumentate mai sus prin a preciza avantajele includerii frazeologismelor engleze în curriculumul disciplinar al limbilor străine:

- învăţarea frazeologismelor oferă posibilitatea de a obţine cunoştinţe metaforice în domeniul limbii;
- pauzele sunt destul de rare atunci când vorbitorii folosesc structuri de fraze semi-fabricate;
- învăţarea frazeologismelor îmbunătăţeşte calitatea competenţei comunicative a studenţilor în limba engleză;
- frazeologia afectează comprehensiunea la nivelul avansat de însuşire a limbii engleze, fapt care demonstrează necesitatea învăţării acestora de la faza incipientă a studierii.

În această ordine de idei, aderăm la convingerile actualizate ale savanţilor menţionaţi, considerând că unităţile frazeologice nu constituie numai un aspect relevant în structurarea vocabularului; ele sunt o parte integrată şi integratoare a acestuia. Pentru a ajuta studenţii să înveţe frazeologismele engleze, este necesară includerea frazeologiei în curriculumul universitar. Profesorii ar putea să dedice câteva lecţii sau părţi din lecţii exclusiv frazeologismelor. Dar acest lucru nu trebuie să constituie o bază de predare a frazeologismelor, deoarece, în primul rând, frazeologismele, ca, de altfel, în general lexicul unei limbi, sunt mai uşor învăţate în mod natural, prin utilizarea normală a limbii. Considerăm că e necesară introducerea unui curs consacrat frazeologismelor engleze în învăţământul universitar, în special în ultimul an de studii. În afară de acest curs, profesorii de limbă engleză trebuie să-şi formeze un vocabular frazeologic pe care să-l folosească în timp ce predau alte materii ale limbii engleze, fie că este vorba de gramatică, lexic sau de alte aspecte incluse în curriculumul universitar. O asemenea practică poate spori atât competenţele orale lingvistice ale studenţilor, cât şi cele de lectură; prin urmare, competenţele lingvistice generale.

În concluzie, considerăm că frazeologismele pot fi considerate mijloace lingvistice valorificarea cărora va *dezvolta un repertoriu comunicativ a studentului, respectiv competenţa de comunicare*.

Bibliografie

1. Pânişoară, I.O., *Comunicarea eficientă,* Polirom, 2006.
2. Suhan, C., *Dezvoltarea comunicării orale a elevilor la lecţiile de limba franceză prin metoda proiectului*, Chişinău, 2009.
3. Vizental, A., *Metodica predării limbii engleze*, ed. a III-a, rev., Iaşi, Polirom, 2008.
4. Altenberg, B., *Recurrent verb-complement constructions in the London-Lund corpus*, Amsterdam, Rodopi, 1993.
5. Boers, F., Lindstromberg, S., *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2008.
6. Carter, R. *Vocabulary: appilied linguistics, Routledge*, Language Arts & Disciplines, 1998.
7. Channell, J., *Applying semantic theory to vocabulary teaching*, *ELTJ* 31/2, 1981.
8. Charteris-Black, J., *Second langiage figurative proficiency. A comparative study of Malay and English*, Applied Linguistics, 23, 2002, pp. 104-133.
9. Cooper, T.C., *Process of idioms by L2 learners of English*, TESOL Quartely, 33, 1999, pp. 233-262.
10. Cowie, A.P., *Phraseology: theory, analysis, and applications*, Oxford University Press, 2001.
11. De Cock, S., *Recurrent sequences of words in native speaker and advanced learner spoken and written English: a corpus-driven approach*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2003.
12. Gabrys-Biskup, D., *L1 influence on learners' renderings of English collocations: a Polish/German empirical study*. In: P. Arnaud and H. Béjoint [eds.], 1992.
13. Gass, S.M., Selinker, L., *Second language aquisition: an introductory course*, Routledge, Language Arts & Disciplines, 2001.
14. Granger, S.F., Meunier, *Phraseology: an Interdisciplinary Perspective*, John Benjamins Publishing Company, 2008.
15. Grant, L.E. & Bauer, L., *Criteria for re-defining idioms: Are we barking up the wrong tree?*, Applied Linguistics, 25, 2004, pp. 38-61.

16. Harris, T.L. and Hodges, R.E., *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Rendering and writing. Newark*, DE, International Reading Association, 1995.

17. Howarth, P., *The Phraseology of Learners' Academic Writing*. In Cowie, A.P. [ed.] *Phraseology: TheoryAnalysis, and Applications*, Oxford, OUP, 1998, pp. 161-186.

18. Kövecses, Z., Metaphor., A., *Practical Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

19. Littlemore, J., *The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it causes for overseas students, teaching in Higher Education*, 6, 2001, pp. 333-349.

20. Nattinger, J. R & DeCarrico, J.S., *Lexical Phrases and Language Teaching*, OUP, 1992.

21. Nesselhauf, N., *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, Benjamins Pergamon Institute of English, 2004.

22. Palmer, H., '*Aids to conversational skill*.' The Bulletin of the Institute for Research in English Teaching 90:1-3, 1933.

23. Pawley, A. and Syder, F.H., *Two Puzzles for Linguistic Theory: nativelike selection and nativelike fluency*, London, Longman, 1983, pp. 191-227.

24. Peters, A., *The Units of Language Acquisition*, Cambridge, CUP, 1983.

25. Petrosky, A.R., *The Inferences we make: children and literature. Language Ats*, 57, 1980, pp. 149-156.

26. Sinclair, J., *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press, 1991.

27. Torrington, S., Hall, L., *Personal Management. A new Approach*, Prentice-Hall, New York, 2008.

28. Weinert, R., *The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: a review, Applied Linguistics 16/2*, 1995, pp. 180-205.

29. Widdowson, H.G., *Knowledge of language and ability for use. Applied Linguistics, 10* (2), 1989, pp. 128-37.

30. Wray, A., *Formulaic Language and the Lexicon, New York*, Cambridge University Press, 2002.

Factorii generatori ai agresivităţii la adolescenţi

Galina Focşa,

psiholog, Colegiul Naţional

de Comerţ al ASEM

Summary

The article is dedicated to the issue of aggression. The author summarizes the results of its work with teenagers-students, presents his conclusions about the determinants of teenagers aggression and the relationship between aggression and anxiety. There are the factors that encourage the development of anxiety traits and aggressive behavior.

Adolescenţa este etapa cea mai dinamică a dezvoltării umane, care excelează prin multitudinea, diversitatea, complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Acesta se transformă sub raport fizic – prin creşterea diferitor segmente, aparate, organe; sub raport psihic – prin apariţia şi intrare în funcţie a unor capacităţi intelectuale, afective, volitive, motivaţionale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale; sub raport social – prin sporirea gradului de implicare şi realizare socială. Totodată, adolescenţa este o perioadă fragilă, în care factori psihosociologici ca anxietatea, agresivitatea impun o barieră în dezvoltarea cu succes a personalităţii.

Adolescenţii ce trăiesc stări de anxietate se află într-o permanentă stare de tensiune şi supraîncordare, îngrijorare şi nu se simt niciodată în largul lor. Ei sunt hipersensibili în relaţiile interpersonale, adesea se simt inadecvat şi au dificultăţi de concentrare, le este frică să nu comită vreo eroare. Supraîncordarea trăită este trădată de postură şi gestică, de hipersensibilitate la stimulii surveniţi brusc sau neaşteptat şi de mişcările care trădează nervozitatea. Se plâng frecvent de tensiune în zona gâtului, cefei, umerilor şi a părţilor superioare ale spatelui; au tulburări de somn (insomnii, coşmaruri); transpiră frecvent şi au, de obicei, palmele umede. Pot suferi de hipertensiune arterială, puls accelerat, tulburări respiratorii sau palpitaţii fără vreun motiv de natură fiziologică. Indiferent cât de bine le merge în viaţă, ei sunt temători şi mereu aşteaptă un eveniment negativ. (Peaurifoy, 2005)

Temerile şi fanteziile lor vagi, combinate cu hipersensibilitatea lor, îi fac să se simtă trişti şi descurajaţi. Nu numai că au dificultăţi în luarea deciziilor, dar, îndată ce au luat o hotărâre, se frământă să nu fi greşit cumva şi se gândesc la tot felul de factori neprevăzuţi care ar putea duce la dezastre. Cum au scăpat de o sursă de îngrijorare, găsesc imediat alta, astfel încât rudele şi prietenii îşi pierd adesea răbdarea cu ei. Seara, la culcare, în loc să se odihnească în

linişte, ei îşi trec în revistă toate greşelile, reale sau imaginare, căci anxietatea generează produse imaginative abundente care nu pot fi ignorate şi nici eliminate, care pun stăpânire pe om şi îl domină şi care pot fi eliminate doar antrenând propria voinţă, dezvoltându-şi şi îmbunătăţindu-şi încrederea în sine sau cu un ajutor venit din exterior.

Şi agresivitatea poate fi o modalitate de a atrage atenţia sau poate fi o simplă provocare. Uneori, adolescenţii folosesc comportamentele agresive pentru a câştiga o identitate proprie, alteori, se simt pur şi simplu neglijaţi. Comportamentul agresiv are, în timp, efecte negative şi duce la deficienţe în modalităţile de eliminare a situaţiei de conflict. În general, adolescenţii agresivi trăiesc într-un mediu social caracterizat prin conflicte, neglijare şi abuz; de multe ori, agresivitatea copiilor este cauza conflictelor în familie. Comportamentul agresiv al adolescentului poate avea ca scop obţinerea unui beneficiu sau poate fi afectiv (impulsiv, neplanificat). (Mitrofan, 1996)

De multe ori însa, agresivitatea este motivată de frică şi se amplifică prin crize de furie şi nesiguranţă. Adolescenţii din această categorie nu au încredere în ceilalţi, se simt ameninţaţi şi încearcă să-şi reducă furia printr-un comportament agresiv de prevenţie, caracterizat prin izbucniri de furie. Ei aşteaptă o recunoaştere socială exagerată şi sunt foarte sensibili la ameninţări, încercând să câştige respect cu ajutorul agresivităţii. Când adolescenţii agresivi obţin respect şi supunere de la ceilalţi adolescenţi, agresivitatea lor se întăreşte şi se manifestă în tot mai multe cazuri.

Metodele educative nepotrivite utilizate de părinţi, caracterizate prin ameninţări vagi şi inconsecvenţă, întăresc agresivitatea adolescentului. De asemenea şi statutul social scăzut al familiei constituie un factor de risc, fiind asociat cu competenţe sociale deficitare şi cu un comportament de disciplinare problematic. Conflictele conjugale pot determina creşterea stresului familial şi duc la respingerea copilului de către părinţi.

Când comportamentul agresiv al copilului apare în copilăria timpurie, părinţii trebuie să ia măsuri preventive şi terapeutice de corectare a acestuia; în caz contrar, copilului îi vor lipsi mai târziu abilităţile social-emoţionale cu ajutorul cărora urmează să construiască relaţii şi să se integreze în grup. Când copilului nu îi este acordată atenţia necesară la primele semne ale agresivităţii, el poate fi respins de cei de aceeaşi vârsta cu el şi se poate simţi izolat social, având, în acelaşi timp, şi eşecuri şcolare. Astfel, el îşi caută susţinere printre copiii care prezintă aceleaşi manifestări problematice ca şi el, îl accepta şi-i întăresc şi mai mult agresivitatea, intrând într-un cerc vicios din care cu greu mai poate ieşi.

Este foarte important ca părinţii şi persoanele implicate în educarea copilului să cunoască şi să delimiteze tipurile agresivităţii, pentru a putea interveni la momentul oportun. A. Bass delimitează următoarele tipuri de agresivitate, în dependenţă de mijloacele utilizate în vederea finalizării intenţiilor agresive [4]:

Agresivitate pasivă	*agresivitate fizică*	*directă* – frânarea comportamentului victimei
		indirectă – refuzul de a-şi asuma obligaţiuni
	agresivitate verbală	*directă* – refuzul de a comunica
		indirectă – refuzul de a fi de acord cu ceva
Agresivitatea activă	*agresivitate fizică*	*directă* – lovituri şi răniri
		indirectă – lovituri asupra înlocuitorului vinei
	agresivitate verbală	*directă* – insulte
		indirectă – bârfe, zvonuri

Activând ca psiholog la Colegiul Naţional de Comerţ al ASEM, am identificat o mulţime de situaţii în care studenţii manifestă agresivitate într-o formă sau alta. Problema agresivităţii a devenit obiectul cercetării mele. Administrarea testelor de studiere a personalităţii, agresivităţii, stărilor psihice şi discuţia cu studenţii au permis formularea următoarelor concluzii:

1. Mediul familial influenţează manifestarea agresivităţii la adolescenţi, cei din familii favorabile deţin valori mai scăzute atât la tipurile de agresivitate (fizică, verbală, indirectă), cât şi la formele de manifestare a ei (iritare, supărare, suspiciune, sentimentul vinei).
2. Adolescenţii din familiile nefavorabile au tendinţa să se considere mai puţin agresivi decât sunt, iar cei din familiile favorabile au tendinţa să se considere mai agresivi decât sunt (am raportat rezultatele obţinute la testul de agresivitate cu valorile pe care adolescenţii şi le atribuie comportamentului lor agresiv). Această stare de lucruri poate fi explicată prin normele şi valorile diferite pe care le promovează familiile; respectiv, mediul ostil, agresiv, din familiile nefavorabile, este considerat de către adolescenţii din aceste familii ca fiind firesc. Astfel, ei uneori nici nu realizează că comportamentul lor este perceput ca agresiv de către cei din jur.
3. Adolescenţii ce manifestă un nivel scăzut al anxietăţii recurg mai frecvent la agresivitatea fizică şi la cea indirectă, iar cei cu un nivel înalt al anxietăţii manifestă preponderent iritare, negativism, supărare, sentimentul vinovăţiei.

În literatura de specialitate, se menţionează că experienţa şi evenimentele din copilărie, în comun cu factorii enumeraţi în continuare, pot favoriza dezvoltarea trăsăturilor anxioase şi comportamentul agresiv. Aceşti factori sunt:

alcoolismul în familie: trebuie menţionat faptul că nu în orice familie de alcoolici va exista starea de anxietate. Alcoolismul este un factor care, în interacţiune cu alţii, poate genera anxietate; *abuzul faţă de copil*: abuzul fizic, abuzul sexual, neglijenţa, pedeapsa crudă, neglijarea emoţională, abuzul psihologic;

- *modelul parental anxios*: modelul anxios de comportare a părinţilor este preluat de copil prin imitare;
- *criticismul excesiv al unuia dintre membrii familiei*: critica excesivă deseori vine de la un membru perfecţionist al familiei, cu expectanţe înalte, care cere de la copil un comportament adult şi capacităţi ce întrec cu mult capacităţile lui;
- *reguli familiale rigide*: astfel de reguli condiţionează modelul de gândire „alb-negru", care se menţine şi în tinereţe;
- *sistem rigid de convingeri şi valori*: deseori, astfel de valori şi credinţe apar pe baza fundalului cultural şi al afilierii religioase părinteşti;
- *hiperprotecţia părintească*: prin acest sistem educaţional, părinţii limitează posibilităţile copilului de valorificare a potenţialului său nativ;
- *secretele familiale*: un astfel de comportament generează credinţa greşită precum că unele sentimente sunt incorecte şi trebuie reprimate sau ascunse de ceilalţi. Secretele familiale pot contribui, de asemenea, la apariţia unei necesităţi excesive în aprobare;
- *suprimarea sentimentelor*: copilul este învăţat să-şi înăbuşe sentimentele prin intermediul interdicţiilor: „Nu plânge!", „N-ar trebui să simţi astfel!";
- *aprecierea*: cazul în care părinţii comit o gravă eroare, când nu diferenţiază acţiunile copiilor de valoarea copilului ca persoană;
- *anxietatea, ca rezultat al pierderii sau separării*: copilul niciodată nu înţelege cauza separării, fie că e vorba de faptul că părinţii lucrează în afara oraşului, fie că e cazul spitalizării sau divorţului. (Ranschburg I., 1995)

Bibliografie

1. Donica, E., *Specificul manifestării şi modalităţi de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenţii contemporani* (teză de doctor), Chişinău, 2002.
2. Mitrofan, N., *Agresivitatea* (coord. A. Neculau), în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iaşi, 1996.
3. Ranschburg, I., *Frică, supărare, agresivitate*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1995.
4. Бэрон, Р., *Агрессия*, Москва, 1999.

Momente discutabile în predarea scrisului în limba engleză

Raisa Guidea, *lector superior,*

Catedra de limbă engleză, UPS C„Ion Creangă”

Summary

There are two quite different points of view whether the writing process should take place in the classroom or not. Teachers argue and express quite opposite points of view. Some say that every writing SHOULD BE DONE *in class, while others consider that it requires too much time to be done in class and* SHOULD BE RELEGATED *to a homework activity. The present article aims to clarify some question marks that arouse when dealing with the question under discussion.*

Există două puncte de vedere complet diferite cu referire la organizarea în clasă a activităţilor ce ţin de scris. Unii profesori de limba engleză susţin ca orice însărcinare ce ţine de scris TREBUIE FĂCUTĂ IN CLASĂ şi trebuie să dureze nu mai mult de şapte minute, pe când alţii consideră că aceasta cere prea mult timp ca să fie efectuată la o oră de clasă şi de aceea o lasă ca temă pentru acasă. În prezenta lucrare se urmăreşte scopul de a clarifica semnele de întrebare care apar în urma acestei polemici.

L. Ryan [10] constată că majoritatea oamenilor îşi desfăşoară activitatea de scris în mod individual. White R.V. [12] îl susţine, în acest punct de vedere, afirmând că, tradiţional, scrisul e un proces solitar. Pe de altă parte, el declară că noi învăţăm unul de la altul, contribuind personal la procesul de învăţare, ajutându-ne reciproc şi dezvoltându-ne prin colaborare.

În acelaşi timp, Hedge T. [5] polemizează cu aceste afirmaţii, susţinând că, pentru a deveni un scriitor bun, studentul trebuie să exerseze mult; dacă el eşuează de câteva ori consecutiv, nu va mai fi motivat să scrie, deoarece se va fi simţi un scriitor rău; prin urmare, va exersa foarte rar sau chiar deloc. Astfel, nu va reuşi să scrie niciodată. Hedge conchide că o asemenea situaţie este deseori atestată la lecţiile de limba engleză, unde scrisul este, de obicei, tratat ca o activitate care va avea loc în afara orelor de clasă, din motiv că mulţi profesori consideră că timpul din cadrul orei, şi aşa limitat, mai bine ar fi dedicat activităţilor orale şi temei pentru acasă – adică scrisului, care poate fi astfel realizat la discreţia fiecăruia şi într-un tempo individual. Totuşi studenţii pot beneficia de activităţi de scris şi în timpul lecţiei, dacă profesorul va pregăti cu minuţiozitate însărcinările şi etapele lecţiei, incluzând procesul de scriere a ciornei şi de redactare a textului

scris. În plus, dacă studenţii vor simţi că au succes în procesul de scriere în clasă, ei îşi vor dezvolta confidenţa, vor simţi că trebuie să scrie mai mult, vor observa că scrisul lor se îmbunătăţeşte, corespunzător vor fi motivaţi să scrie mai mult acasă.

Acum, apar câteva întrebări la care căutăm răspuns în prezentul articol. Prima este: *unde totuşi trebuie să aibă loc procesul de scriere: în clasă sau acasă?* În primul rând, chiar şi acei care propun şi insistă ca scrisul să aibă loc în clasă, spun că, după ce studenţii scriu şi citesc în glas bucata lor scrisă, iar profesorul subliniază toate greşelile, studenţii vor lucra totuşi asupra greşelilor ACASĂ şi vor copia pe curat lucrarea. Astfel, ei admit că procesul de scriere poate fi desfăşurat doar PARŢIAL în clasă! Şi aici se contrazic. În al doilea rând, dacă luăm în considerare cerinţele pentru procesul de scriere, treptele care trebuie urmate, cunoaştem că el constă din cinci etape: *pre-scriere, elaborare, revizuire, corectare* şi *editare*. Cum pot, oare, toate acestea fi înfăptuite în sala de clasă?!

E de la sine înţeles că totul depinde de nivelul de pregătire a studenţilor şi de însărcinarea pe care au primit-o. Pentru începători, când aceştia sunt învăţaţi cum să scrie propoziţii, nimeni nu neagă faptul că aceasta **trebuie** făcut la ora de clasă. Dar când începem a-i învăţa să scrie un eseu sau o scrisoare? Ar trebui, oare, sa-i obligam pe studenţii noştri sa scrie un eseu la o oră de clasă?!

A doua întrebare ţine de **durata** scrierii. Ar trebui, oare, să limităm studenţii doar la şapte minute de activitate de scriere la o oră de clasă? Poate limita de timp varia în dependenţă de tipul activităţii? Or, unii oameni au nevoie de o perioadă mai lungă de timp pentru a scrie o bucată de text cu adevărat frumoasă. Ar trebui, oare, să-i încadrăm pe toţi în aceleaşi limite de timp? Se zice că uneori e bine să laşi bucata scrisă „să doarmă”, adică s-o revezi a doua sau chiar a treia zi, înainte de a o finaliza. Oare poate fi făcut acest lucru la o oră de clasă, mai ales dacă eşti limitat în timp?

Principalul argument al celor care insistă ca scrisul să aibă loc în clasă este: în clasă studenţii pot lucra în grup, pe când acasă ei o fac individual. Dar cine ar îndrăzni să insiste că un eseu sau o scrisoare **trebuie** scrise de un grup de oameni? Facem noi, oare, acest lucru în viaţa de zi cu zi? Va fi, oare, cineva mulţumit dacă va primi un set de vreo 20 de eseuri scrise mot-a-mot sau un set de vreo 20 de scrisori identice?! Indiscutabil, scrierea ghidată sau de control trebuie efectuată în clasă. Dar scrierea comunicativă sau creativă, uneori chiar şi cea liberă (în

dependenţă de ce însărcinare primesc studenţii) trebuie făcută parţial la o oră de clasă şi parţial acasă, unde o putem lăsa „să doarmă”, urmând toate treptele unui proces de scriere.

David Norton, ELF la Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălţi, în workshopul său de la ETRC a menţionat că eseurile pot fi scrise atât în clasă (limitat în timp; pentru perioada întregii ore), cât şi acasă şi că scrierea eseurilor în clasă trebuie să ia mult mai puţin timp decât ar lua scrierea lui acasă, iar notarea trebuie făcută diferit. De asemenea, el accentuează că eseurile limitate în timp pot avea atât avantaje, cât şi dezavantaje.

Trei avantaje ale eseurilor limitate în timp sunt:

- Ne asigură că studenţii nu vor scrie în colaborare.
- Studenţii sunt forţaţi să ia decizii imediat.
- Studenţii vor avea de susţinut examene scrise pe viitor.

Trei dezavantaje ale eseurilor limitate în timp sunt:

- Studenţii pot suferi eşec în scrierea limitată în timp.
- Studenţii pot prezenta lipsă de cunoştinţe despre tema dată.
- Studenţii pot primi un mesaj eronat în privinţa importanţei PROCESULUI de scriere.

În concluzie, menţionăm câteva lucruri importante pentru activitatea profesorului:

1. Învăţaţi de la bun început studenţii Dumneavoastră să scrie şi antrenaţi-i să-şi corecteze şi să-şi editeze lucrările.
2. Treceţi treptat de la scrierea propoziţiilor la scrierea alineatelor şi de la scrierea alineatelor la scrierea compunerilor.
3. Învăţaţi scrisul de control concomitent cu cel comunicativ.
4. Studenţii au nevoie de timp pentru a scrie ceva la o oră de clasă. Sarcina profesorului este de a selecta activităţi care vor ajuta studenţii să înainteze prin procesul anevoios de producere a unei bucăţi scrise.
5. Nu există o cale *unică* de a preda scrisul şi nimeni n-ar trebui să-şi impună punctul său de vedere. Sunt nenumărate răspunsuri la întrebarea *cum de predat scrisul*, precum există varia profesori şi stiluri de lucru sau varia studenţi şi stiluri de învăţare.
6. Dacă scrisul are loc în clasă, dozaţi timpul corect.
7. Învăţaţi-i pe studenţii Dumneavoastră să „simtă” timpul!

Bibliografie

1. Burbidge, N. et al., *Letter*, OUP, 1996.
2. Byrne, D., *Teaching Writing Skills*, Longman, 1990.
3. Dynes, R., *Creative Writing in Groupwork*, Winslow Press, 1988.
4. Fowler, W., *Progressive Writing Skills*, Nelson, 1989.
5. Hedge, T., *Writing*, OUP, 1998.
6. Jolly, D., *Writing Tasks*, CUP, 1986.
7. Pincas, A., *Teaching English Writing*, Macmillan, 1982.
8. Raimes, A., *Techniques in Teaching Writing*, OUP, 1983.
9. Rivers, W &M.S., Temperley., *A.*, *Practical Guide to the Teaching of English*, OUP, 1978.
10. Ryan, L., *The Bedford Guide for Writing Tutors*, 2nd Edition, Boston, 1998.
11. Stephens, M., *Practise Advance Writing*, Longman, 1992.
12. White R.V., *New Ways in Teaching Writing*, TESOL Series, 1995.
13. White, R. & Arndt, V., *Process Writing*, Longman, 1991.
14. White, R., *Teaching Written English*, Allen & Unwin, 1979.

Condiţiile psihopedagogiceşi metodologia aplicării aprobării şi dezaprobării în cadrul educaţiei familiale

Maria Margine, *profesoară,*

Liceul Teoretic „Dante Alighieri”

din Chişinău

Summary

Teaching the family culture is unthinkable without knowledge of rights, freedoms and rights of children. Approval and disapproval of the methods of moral education occupies a special position in education because the child's behavior stimulates, balances it, edit it and correct it. Application in terms of human rights and child civilized ethics principles, methods covered will be effective and will stimulate direct formation of conscience and moral behavior.

Democratizarea societăţii, umanizarea învăţământului şi a educaţiei, promovarea Concepţiei şi a Legii învăţământului relevă necesitatea perfecţionării conţinutului şi a modalităţilor de educaţie a familiei, de formare a culturii pedagogice a acesteia.

Cultura pedagogică a familiei este de neconceput fără cunoaşterea drepturilor, libertăţilor omului şi a drepturilor copilului, a particularităţilor individuale şi de vârstă ale copilului, a strategiilor şi tehnologiilor educaţionale moderne, a metodelor de formare şi cultivare a valorilor moral-spirituale.

Dacă tindem spre formarea unei personalităţi libere, independente, creative, apte de adaptare la ritmul accelerat al schimbărilor sociale, este oportun să axăm întregul proces educaţional pe respectarea Convenţiei privind Drepturile Copilului.

Drepturile copilului sunt promovate de şcoală pe două căi: în procesul de învăţământ şi în activitatea cu părinţii. Aceasta asigură caracterul prospectiv al educaţiei şi contribuie la umanizarea relaţiilor adult – copil, la armonizarea raporturilor intrafamiliale părinţi – copii, care se axează pe formarea sentimentului propriei demnităţi, stimularea comportamentelor pozitive şi exclude aplicarea incorectă, neadecvată a metodelor de educaţie, în general, şi a aprobărilor şi dezaprobărilor, în special.

Aprobarea şi dezaprobarea ca metode de educaţie morală ocupă o poziţie deosebită în procesul educaţional, deoarece stimulează comportamentul copilului, îl echilibrează, îl modifică şi îl corectează.

Specificul şi dificultatea aplicării aprobării şi dezaprobării rezidă în faptul că acestea trebuie să intervină numai după consumarea actului comportamental şi înregistrarea rezultatelor acţiunii subiectului.

Cercetătorii din domeniul pedagogiei îi conferă aprobării/dezaprobării calitatea de metodă ce ţine de educaţia morală, deoarece este aplicată ca un reglator esenţial al comportamentului uman, asigurând acceptarea sau neacceptarea acestuia.

Aprobarea îi oferă copilului posibilitatea de a deosebi binele de rău, actul moral de cel imoral, atitudinile şi faptele frumoase de cele urâte. Ea apare ca o confirmare a concordanţei dintre exigenţele pe care le incubă morala socială, obiectivate în rezultatele şi faptele individului.

Dezaprobarea reprezintă aprecierea etică nefavorabilă efectuată de către adult pentru atitudinile şi faptele imorale, pentru abateri de la normele şi principiile eticii civilizate (Bontaş, I., Nicola, I.).

S-a stabilit că numai considerând ca oportunitate ideea îmbinării aprobării/dezaprobării cu sugestia, convingerea, exemplul şi exerciţiul moral, aplicate prin prisma respectării drepturilor omului şi a copilului, a principiilor eticii civilizate, a metodelor vizate, vor fi eficiente şi vor stimula formarea nemijlocită a conştiinţei şi a conduitei morale.

La baza umanizării şi socializării copilului se află morala socială, transformată în valori educaţionale, obiectivate în dezideratul *educaţia morală*, ce se realizează, mai întâi de toate, în cadrul educaţiei familiale, incorporând un ansamblu de factori externi – *variabila socială* şi *cea pedagogică*, factori interni – *variabila psihologică*. Aplicarea aprobării/dezaprobării solicită de la educator cunoaşterea şi stimularea variabilelor nominalizate şi a celor două etape de formare a profilului moral al copilului, descrise de J. Piaget.

Prin urmare, *copiii de vârstă şcolară mică sunt într-o perioadă de trecere de la etapa realismului mutual la etapa cooperării/autonomiei morale,* ceea ce îi conferă aprobării/dezaprobării rolul important de factor reglator şi catalizator al comportamentului acestora şi necesită anumite competenţe de la adult.

Analiza aplicării aprobării/dezaprobării din perspectiva *pedagogiei evolutive* a permis constatarea faptului că aprobarea şi dezaprobarea ocupă un loc deosebit în educaţia copiilor şi reflectă starea epocii şi tradiţiile poporului dat.

Studiul cadrului teoretic a permis să consemnăm următorul lucru: în educaţie, mai întâi, s-au constituit şi au predominat un timp îndelungat dezaprobările drastice. Secolul al XVIII-lea a intrat în istoria culturii omenirii ca un secol ce a schimbat viziunea asupra copilului şi a educaţiei acestuia datorită concepţiei lui J.-J. Rousseau privind *educaţia liberă.* ***Educaţiei autoritare,*** ce miza pe pedepsele fizice şi pe diverse constrângeri, i-a fost contrapusă ***educaţia liberă,*** care orienta părinţii spre recunoaşterea particularităţilor propriei copilării, spre dezvoltarea liberă a copilului, susţinând o singură modalitate de sancţionare a acestuia: suportarea consecinţelor naturale ale abaterilor comportamentale comise.

Către sfârşitul secolului al XIX-lea, familia a început a-şi schimba atitudinea faţă de copil, iar ştiinţa pedagogică delimitează două teorii cu caracter opus: ***teoria disciplinei autoritare*** (Herbart, I.F.) şi ***teoria disciplinei permisive*** (Rousseau, J.-J.). Tot în acest secol apar viziuni ce se axează pe ***ideea inutilităţii dezaprobărilor*** (Diesterweg, A., Ушинский, К.Д., Толстой, Л.Н.).

Luând ca bază opiniile savanţilor В.И. Фармаковский, Н.Ф. Бунаков, I. Korceak, O. Ghibu, C. Narly, care delimitau pedepsele juridice de cele din domeniul educaţiei, constatăm că scopul pedepselor juridice este răsplata, iar scopul aprobării/dezaprobării pedagogice este încurajarea, stimularea, corecţia. Cercetătorii I. Bontaş, E. Berne, Л.Ю. Гордин, I. Nicola etc. susţin că aprobarea/dezaprobarea sunt necesare în educaţie, deoarece reprezintă două forme ale evaluării şi aprecierii etice, ce se află într-o relaţie dialectică, contribuind la delimitarea în conştiinţa copilului a binelui de rău, a moralului de imoral.

Aspectele psihopedagogice şi metodologia aplicării aprobării/dezaprobării copiilor de vârstă şcolară mică în cadrul educaţiei familiale se impun, în prezent, ca o necesitate imperioasă. Examinarea problemei în cauză a condus la elucidarea fenomenelor sociopsihofiziologice ce condiţionează aplicarea optimă a aprobării/dezaprobării. Acestea sunt: *legea efectului* (Skinner, B.F.), *mecanismul condiţionării operante* (Thorndike, E.,Tolman, E.), *teoria aplicării dozate şi cu scop profilactic a dezaprobărilor* (Крутецкий, В.А., Лукин, Н.С.), *teoria durerii şi inadmisibilităţii pedepselor fizice* (Галлерин, С.И., Распопов, П.П.), *teoria modificării comportamentului în funcţie de momentul şi situaţia aplicării aprobării/dezaprobării* (Mowrer, O.H.).

În pedagogia umanistă, axată pe Convenţia cu privire la Drepturile Copilului, sporeşte recunoaşterea demnităţii fundamentale umane şi este scoasă în evidenţă necesitatea revederii unor strategii şi modalităţi de educaţie şi stimulare prin aplicarea aprobării/dezaprobării :

1. Strategia de aplicare a aprobării/dezaprobării în corelaţie cu formarea reprezentărilor şi convingerilor morale;
2. Strategia îmbinării optime a aprobării/dezaprobării şi aplicarea acestora în funcţie de condiţiile psihopedagogice şi sociale;
3. Strategia proiectării pozitive prin intermediul aprobării etice.

În cercetarea problemei, am pornit de la ideea că părinţii deseori valorifică potenţialul formativ al aprobării/dezaprobării la vârsta şcolară mică, fac abuz de dezaprobări, cad în extreme, nu respectă drepturile copilului.

Am realizat un experiment preliminar: observaţii şi analize asupra nivelului de aplicare a aprobării/dezaprobării de către părinţi.

În procesul experimentului, am selectat un şir de enunţuri privind aplicarea aprobării/dezaprobării ce predomină în diverse micromedii sociale (familie, şcoală, grădiniţă),

care, treptat, se consolidează şi se transformă în stereotipuri/blocaje ce influenţează relaţia părinţi – copii, stilul educativ familial, reflectându-se direct asupra aplicării aprobării/dezaprobării copiilor. În cadrul experimentului pedagogic, am aplicat chestionarul *Eficienţa şi competenţa parentală*. Au fost evidenţiaţi o serie de indici ai eficienţei şi ineficienţei parentale ce ţin de aplicarea aprobării/dezaprobării. Paralel cu aceasta, a fost aplicat un chestionar la nivel de părinţi.

Cercetarea a demonstrat că părinţii îşi iubesc copiii, au o atitudine pozitivă faţă de ei, dar cunosc insuficient particularităţile lor individuale şi de vârstă, drepturile copilului şi deseori nu sunt în stare să stimuleze sau să orienteze copiii prin intermediul aprobării/dezaprobării. Astfel, 59,2% din părinţi aplică pedepsele în funcţie de dispoziţie; 65,2% din părinţi consideră comunicarea cu copiii lor obositoare; 85,7% din părinţi consideră că copiii trebuie să se teamă de ei; 35,7% din părinţi *apelează la curea* în educaţia copilului; 72% din părinţi nu ştiu, deseori, cum să-şi stimuleze copiii; 69,2% din copii au recunoscut că primesc bătaie (abuz fizic) şi 96,1% din copii sunt abuzaţi psihic (sunt înjosiţi, umiliţi verbal, sunt numiţi cu cuvinte urâte etc.); 30% din copii sunt lăudaţi şi încurajaţi des; 70% – foarte rar sau episodic; 68,3% din părinţi aplică aprobarea pentru îndeplinirea lecţiilor; 67,3% – pentru ascultare; 28,4% din părinţi aprobă copiii pentru faptele deosebite, frumoase; 86,3% din părinţi nu cunosc drepturile copilului.

Analizând atitudinea părinţilor faţă de copii şi tehnicile de influenţă parentală, am stabilit că 51% din familii mizează pe autoritatea coercitivă, 33,3% sunt inconsecvenţi, tehnicile de influenţă oscilează între dragoste şi rigorism excesiv; în 15,7% predomină relaţiile persuasive în îmbinare cu bunătatea şi relaţiile structurante.

Analiza surselor bibliografice de specialitate a asigurat elucidarea aplicării aprobării/dezaprobării în cadrul educaţiei, relevând faptul că acestea s-au constituit, mai întâi, ca metode de educaţie familială, deoarece familia reprezintă una dintre cele mai vechi instituţii sociale ce asigură creşterea, educaţia şi integrarea copilului în societate.

Sub aspect teoretic, aprobarea/dezaprobarea pot fi considerate atât concepte pedagogice, cât şi etice, fiindcă reprezintă, concomitent, esenţa modalităţilor de educaţie, formare, corectare şi, totodată, sunt două forme de apreciere şi influenţă etică.

În educaţie, aprobarea/dezaprobarea pot fi analizate şi abordate în contextul formării reprezentărilor şi convingerilor morale în funcţie de variabile sociale, pedagogice şi psihologice.

Am elaborat şi evaluat modelul tehnologic de formare a competenţelor parentale privind aplicarea aprobării/dezaprobării în cadrul educaţiei familiale a copiilor de vârstă şcolară. Rezultatele obţinute au fost elucidate în cadrul mai multor seminare, conferinţe ştiinţifice. Activităţile desfăşurate cu părinţii au pus baza unui parteneriat eficient în relaţia familie – şcoală – comunitate.

Democratizarea societăţii, umanizarea procesului educaţional, adoptarea şi promovarea noii Concepţii şi a Legii Învăţământului, a Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului ne permit să conştientizăm mai profund sensul uman, liber, creativ, dar şi foarte responsabil şi amplu al educaţiei contemporane.

Cultura pedagogică a familiei este de neconceput fără cunoaşterea particularităţilor de vârstă şi de personalitate ale copiilor, a Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului, fără de cunoştinţe şi competenţe privind cultivarea valorilor moral-spirituale, de stimulare a conduitei etice prin aplicarea eficientă a aprobării/dezaprobării în scopul formării personalităţii şi dezvoltarea creativităţii.

Stabilirea condiţiilor psihopedagogice şi a metodologiei aplicării aprobării şi dezaprobării copiilor de vârstă şcolară mică a contribuit la optimizarea educaţiei familiale, răspunzând necesităţilor actuale ale şcolii şi familiei. Şcoala a obţinut un instrument oportun de pregătire eficientă a părinţilor în unul dintre cele mai importante şi dificile domenii – cel de stimulare a copiilor prin intermediul aplicării adecvate şi argumentate a aprobărilor şi dezaprobărilor.

1. Modelul tehnologic de formare a competenţelor parentale privind aplicarea aprobării/dezaprobării copiilor de vârstă şcolară mică în cadrul educaţiei familiale, funcţionalitatea şi specificul structural-flexibil al lui deschide posibilităţi de formare parentală, de pronosticare, monitorizare şi eficientizare a educaţiei familiale în corelaţie cu educaţia şcolară şi cu drepturile copilului.
2. Este oportun a fi elaborată concepţia generală privind stimularea copiilor prin intermediul aprobării/dezaprobării.
3. Se cere a fi elaborată o programă de perspectivă vizând parteneriatul educaţional familie – şcoală.
4. Programa de formare şi iniţiere a părinţilor şi cadrelor didactice privind aprobarea/dezaprobarea copiilor poate fi aplicată la cursurile de perfecţionare a învăţătorilor din treapta învăţământului primar.

5. Trebuie respectate condiţiile psihopedagogice şi principiile de aplicare optimă a aprobării/dezaprobării copiilor/elevilor la toate nivelurile şi etapele procesului de învăţământ.

Bibliografie

1. Rădulescu, S., *Sociologia violenţei (intra) familiale*, Lumina Lex, Bucureşti, 2001.
2. Dolto, F., *Despre educaţia în familie*, Image, Bucureşti, 1994.
3. Vrăjmaş, E., *Consilierea şi educaţia părinţilor*, Aramis, Bucureşti, 2002.
4. Faber, A., Mazlish, E., *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă şi la şcoală*, Cartea Veche, Bucureşti, 2002.
5. Stănciulescu, E., *Sociologia educaţiei familiale*, Polirom, Iaşi, 1998.

Методические основы формирования речевой компетенции учащихся начальных классов

Куртева Оксана,

Зав. Кафедрой педагогики,

старший преподаватель

Комратского госуниверситета

Summary

The article reveals methodical principles of formation of communicative competence during the lessons of Russian language.The significant attention is given to work with the text as main dedactic unit on the base of what the sistem of communicative exercises is formed. The article can be used as a didactic guidance for teacher's planning of every lesson.

Основным требованием Национального Куррикулума по обучению родному языку в начальной школе является формирование у младших школьников коммуникативной компетенции, т.е. умения формулировать и выражать свои мысли в устной и письменной форме с учетом ситуации общения, мотивации (потребности) и адресата речи. Усвоение теоретических основ системы языка в пределах начальной школы на уровне знания и понимания создает базу для языковой правильности речи, соответствия литературной норме. Грамотный выбор

языковых средств также непосредственно связан с понятием коммуникативной целесообразности речи: выбираются те формы языка, которые в наибольшей степени обеспечивают общение.

Обучение теоретическому языковому материалу, предусмотренному программными требованиями, успешно осуществляется всеми начальными школами республики. Базовый теоретический материал отражается в календарном, тематическом, поурочном планировании.

Но, к сожалению, не всеми учителями, работающими в начальной школе, осознается мысль, что в центре внимания современной методики обучения родному языку находятся вопросы развития речи, т.е. обучение школьников умению слушать и осмыслять услышанное, грамотно строить собственное высказывание в устной и письменной форме с учетом всех требований; что для каждого школьника хорошо развитая речь является не только средством общения, но и инструментом познания и самовоспитания. От уровня речевого развития зависят школьные успехи детей.

В школах республики создаются условия для реализации основного направления в обучении родному языку – формирования коммуникативной компетенции учащихся: написаны учебники, дидактические и методические пособия, проводятся семинары среди учителей. Но, как свидетельствуют результаты выполнения речевых заданий учащимися 4-ых классов отдельных школ, речи школьников обучают слабо.

Современный урок родного языка должен стать уроком аудирования, говорения, чтения и письма. Необходимо учитывать, какое место на уроке занимают упражнения устного и письменного характера, упражнения, развивающие навыки слушания и говорения, чтения и письма, как они взаимосвязаны: единым литературно-речевым (лексическим) материалом или материалом какой-либо языковой темы.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности заключается в том, что в учебном процессе объединяются 3-4 вида: чтение –говорение (имеется в виду механизм чтения и осмысление прочитанного): пересказ прочитанного текста, ответы на вопросы по тексту, дискуссии, выборочное чтение и воспроизведение прочитанного; аудирование – говорение: диалоги по заданной ситуации, беседы,

дискуссии по прослушанному тексту; аудирование – письмо: запись информации со слуха, изложение, работа над сочинениями разных видов, диктанты; чтение – письмо: составление плана прочитанного текста и запись его в тетради, письменные ответы на вопросы и др.

Взаимодействие на уроке всех видов речевой деятельности и обучение этим видам достигается в том случае, если основным методическим средством, служащим коммуникативной основой для создания на уроках не только обучающей, но и речевой среды, будет являться текст. Применительно к начальной школе, это текст художественной литературы таких жанров, как рассказ, сказка (в прозе и стихах), лирическое и сюжетное стихотворение, басня, научно-популярная статья. Дидактические «возможности» текста огромны: это не только (и не столько) иллюстрированный материал, но и важнейшее средство углубленного изучения закономерностей употребления соответствующих языковых явлений; в тексте заключена определенная интеллектуальная информация, направленная на духовно-нравственное развитие личности школьника, на познание, осмысление событий, явлений окружающего мира. Художественный текст классиков детской литературы способствует формированию (воспитанию) нравственно-этических норм, личностных качеств школьника, таких как честность, доброта, уважение к старшим, забота о младших, больных и т.п. Работа с текстом должна стать компонентом продуманного коммуникативно-ориентированного обучения, так как именно через текст можно достичь всех целей обучения в их комплексе: формирование языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. Работа с текстом должна включать в активную речевую деятельность каждого ученика класса, стать основой для развития навыков свободного речепользования учащимися разнообразными языковыми средствами.

Как организовать работу с текстом? Текст, предложенный авторами учебников для того или иного урока, представляет собой текст-образец, который является основным организующим звеном для реализации комплексного подхода к изучению программного материала. Работа над ним может осуществляться в три этапа: предтекстовая работа (задания), внутритекстовая и послетекстовая.

Предтекстовая работа носит установочный характер и направлена на то, чтобы подготовить учеников к восприятию и прогнозированию содержания текста.

На предтекстовом этапе могут быть использованы следующие методические приемы: вступительное слово учителя, беседа, направленная на прогнозирование содержания текста, словарно-лексическая работа, демонстрация иллюстративного материала (портреты, картины). Все задания на данном этапе предполагают расширение интеллектуального кругозора учащихся, обогащение словарного состава. Ученики вовлекаются в предварительную работу по тексту: они слушают и осмысливают информацию учителя, отвечают на поставленные вопросы, вступают в дискуссию друг с другом.

Внутритекстовая работа включает самостоятельное прочтение и осмысление прочитанного, вопросно-ответные упражнения по содержанию текста, деление текста на смысловые части и их озаглавливание. Осмысление, понимание содержания текста предполагает использование таких приемов, которые способствуют уяснению основной идеи текста, рассуждению о мотивах поступков героев, составлению характеристики главного героя, т.е. всего того, что может служить поводом для размышлений, для составления высказываний. Немаловажное значение на данном этапе имеют задания по определению жанра и типа текста, по вычленению опорных слов из текста или, наоборот, по данным опорным словам определить содержание текста.

Значительное место на внутритекстовом этапе работы над текстом отводится учебно-языковым заданиям, а именно тем языковым единицам, которые изучаются (закрепляются, повторяются) на данном уроке в рамках данного текста. Учебно-языковые задания – это комплекс лексических, фонетических, словообразовательных, морфологических, синтаксических, орфографических и орфоэпических упражнений. Выполняя обозначенные задания, ученики должны осознавать, что слово, словосочетание, предложение, анализируемое ими, составляют «строительный материал» для будущего самостоятельно составленного текста по той же тематике и с включением тех же языковых средств, что и образцовый, авторский текст.

Послетекстовая работа носит исключительно творческий характер. Постановка вопросов, на которые нельзя найти прямого ответа в тексте, требует от учащихся сообразительности, умения творчески переосмыслить содержание текста, стимулирует создание собственных суждений мировоззренческого, оценочного,

полемического характера. Все это свидетельствует о коммуникативно-ориентированном характере работы, о сформированности коммуникативной компетенции школьников.

При создании собственного текста на послетекстовом уровне работы над текстом-образцом ученики испытывают трудности в оформлении собственных мыслей. Этому их необходимо учить. Следует особо обращать внимание на такие программные требования, как усвоение школьниками понятия «текст», «структура» текста, микротемы, связь предложений в тексте, начало (зачин) и концовка текста; как включать в собственный текст изучаемый (закрепляемый) языковой материал.

Создание собственных высказываний (текстов) не должно носить эпизодический характер. Эта работа должна проводиться систематически с постепенным усложнением деятельности учащихся к периоду завершения начального образования.

Затруднения в выполнении (или полное невыполнение) творческих заданий, предложенных четвероклассникам некоторых школ, свидетельствует о том, что на уроках родного (русского) языка реализуется в основном языковой материал, предусмотренный Куррикулумом. Дети склоняют, спрягают языковые единицы, вместо точек вставляют пропущенные буквы в отдельных словах, подчеркивают буквы, слоги, слова. По такой схеме идет усвоение программных требований. На уроке чтения дети читают хрестоматийные тексты, отвечают на вопросы, пересказывают (чаще всего подробно) содержание текста. Система логически выстроенных речевых упражнений отсутствует. Поэтому школьники, не вникая в смысл целевой установки того или иного речевого задания, по шаблону пишут то, что когда-то где-то читали или слышали о предмете речи. Например, упражнение речевого характера:

- по данному началу запиши продолжение текста 3-4 предложениями.

Наступили теплые весенние деньки. В природе всё пришло в движение…

Варианты выполненных заданий учащимися:

а) Я люблю весну, потому что она прекрасна.

б) Птицы начали клевать ягоды и распевать песни.

в) Я люблю весной ездить к бабушке.

Подобным образом выполняются творческие (речевые) задания в тех классах, где игнорируется принцип интегрированного обучения родному языку. Концепция интегрированного обучения заложена в ныне действующих учебниках по русскому языку РМ. Методически грамотно построить интегрированный урок и эффективно, с высокой результативностью провести его требует от учителя максимальных затрат интеллектуального и физического плана. Легче предложить детям на уроке списывание однотипных упражнений со вставкой или подчеркиванием букв или буквосочетаний. Такие виды упражнений должны также найти свое место на уроке (формирование орфографических навыков), но ими не должна подменяться работа по речевому развитию школьников.

Коммуникативные (речевые) упражнения должны органически входить в канву интегрированного урока. Систематическое их выполнение в высшей степени будет способствовать формированию коммуникативной компетенции. Речевые упражнения могут быть представлены на уровне слова (лексический уровень), на уровне словосочетаний и предложений (грамматический уровень), на уровне текста.

Лексический уровень – это работа с синонимами, омонимами, антонимами, многозначными словами, фразеологизмами, тропами. Изучаемое слово проходит четыре ступени: 1) обнаружение его в тексте; 2) семантизация (смысловое значение); 3) выполнение ряда упражнений с ним; 4) введение в текст – активизация.

Грамматический уровень предполагает механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения. Виды речевых упражнений со словосочетаниями:

– установление связей внутри словосочетания;

– объяснение значения данного словосочетания;

– составление словосочетаний различного типа;

– выделение устойчивых словосочетаний и употребление их в контексте.

Речевые упражнения делятся на упражнения репродуктивного характера (по образцу), конструктивные и коммуникативно-творческие.

Упражнения «по образцу»: составление предложений, аналогичных данному; выбор изобразительных средств художественного текста; чтение и запись образцов; заучивание наизусть; выразительное чтение.

Конструктивные упражнения: восстановление деформированного текста; определение границ предложений в тексте; распространение предложений по вопросам; построение предложений по определенной модели.

Творческие упражнения предполагают свободное составление предложений по заданной речевой ситуации, по опорным словам, по картине, на определенную тему.

Уровень текста. Виды текстовых упражнений также строятся по трем направлениям: «по образцу», конструктивные и коммуникативно-творческие.

Включение системы речевых упражнений на уроках родного языка будет способствовать свободному речепользованию учащихся, что, в свою очередь, станет свидетельством их речевой компетенции.

Список литературы

1. *Куррикулум, I-IV классы*, Лумина, 2003.

2. Львов, М.Р., *Речь младших школьников и пути ее развития*, М.,

Просвещение, 1985.

3. Ипполитова, Н.А., *Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вуз.*, М., 1998.

Integrarea tehnologiilor comunicative de predare – învăţare – evaluare a frazeologismelor engleze în învăţământul superior

Tatiana Bushnaq ,

doctorandă, UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article presents arguments concerning the value of the communicative technologies within the educational process. It deals with the way that the communicative technologies influence the study of the English language in general, and of phraseological units in particular, regarding the interactive approach aiming at developing communicative competence in English language.

Noile tehnologii influenţează modul în care trăim, fiind folosite la ora actuală ca instrumente în aproape toate domeniile; în acest context, acestea trebuie să fie exploatate în scopul de a iniţia schimbări în sistemul educaţional. Este necesară o abordare principială pentru a traduce potenţialul noilor tehnologii pentru învăţarea şi achiziţionarea de cunoştinţe, informaţii în orice domeniu, lucru valabil, în special, pentru învăţarea unei limbi străine, având în vedere faptul că competenţele lingvistice şi aptitudinile interculturale vor fi mai mult ca niciodată parte a calificărilor necesare pentru a vieţui şi munci într-o societate bazată pe cunoştinţe.

Tehnologiile sunt determinate de natura materiilor de predare – învăţare – evaluare, de calitatea subiecţilor educaţi/formaţi şi de calitatea culturală şi profesională a subiectului educator/formator [4, p. 21]. In acelaşi timp, tehnologiile educaţionale se referă la aplicarea descoperirilor ştiinţifice în vederea rezolvării unor probleme practice [2, p. 306] şi presupun, în ansamblul acţional al predării – învăţării – evaluării, demersul întreprins de profesor pentru aplicarea principiilor învăţării într-o situaţie practică de instruire.

Potrivit lui P. Aquino, inovaţia şi tehnologiile au fost dintotdeauna asociate cu progresul şi modernizarea [6, p. 83], inovaţia în educaţie fiind considerată semnul distinctiv al instituţiilor educaţionale de succes. Provocările pe plan educaţional au fost discutate şi de A. Costa şi R. Liebman (1995), care menţionează că, „odată cu dublarea cunoştinţelor – la fiecare 73 de zile în anul 2020 – nu mai putem încerca de a anticipa viitorul cerinţelor informaţionale. Dacă studenţii trebuie să fie în pas cu creşterea rapidă a cunoştinţelor, noi nu putem continua să organizăm curriculumul în compartimente discrete, disciplinele pe care le cunoşteam nu mai

există, acestea fiind substituite de cerinţele umane care se bazează pe material transdisciplinar generalizat de cunoştinţe şi relaţii". În concepţia autorilor suportului de curs „Construcţie şi dezvoltare curriculară" (2005), *tehnologiile educaţionale* reprezintă modalităţi de atingere a obiectivelor educaţionale, inclusiv prin cunoaşterea/apropierea conţinuturilor educaţionale, în baza unor teorii ale cunoaşterii, comunicări, învăţări.

În această ordine de idei, *inovaţie* prin intermediul noilor tehnologii, în învăţarea limbilor străine, înseamnă descoperirea altor strategii şi metode de predare decât cele folosite în prezent. Referitor la învăţarea limbilor străine, cercetările făcute în acest domeniu relevă că predarea în bază structurală (gramaticală) şi în baza cunoştinţelor ce ţin de vocabular nu sunt suficiente şi nu duc la formarea de competenţe lingvistice şi a profesionalismului în limba studiată [9, p. 15]. De obicei, programa analitică prescrie o schemă, dar învăţarea depinde esenţialmente de interacţiunea dintre profesor şi student şi de strategiile, activităţile de predare, de materialul şi procedurile aplicate de către profesor. Din perspectiva predării comunicative, necesităţile şi dorinţele studenţilor comunică într-un fel sau altul despre procesul de predare – învăţare şi accentul se pune pe folosirea limbii în activităţi comunicative. În acest context, profesorii trebuie să fie creativi, energici, deschişi pentru noi metode şi idei de predare [15, p. 77].

G. Nagaraj, în *English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques*, susţine că o programă analitică cu scop comunicativ va pune pe prim-plan studentul. Aceasta va avea următoarele caracteristici**:** (a) va fi formulată cu scopul de a face studentul să atingă competenţe comunicative; (b) ţinta principală este studentul; (c) se va baza pe materiale autentice; (d) sarcinile stabilite vor avea un sens şi un scop; (e) programa comunicativă accentuează mai mult funcţia limbii, decât regulile acesteia; (f) sarcinile comunicative au scopul de a face studentul fluent, dar şi corect în utilizarea limbii-ţintă [13, p. 44].

Menţionăm, în acest sens, unul dintre aspectele lingvisticii comunicative, şi anume modernizarea tehnologică, ce prevede: (a) învăţarea gramaticii în condiţiile unei însuşiri afective; (b) dualitatea asimilării fenomenelor gramaticale (conştient şi inconştient); (c) specificarea gramaticii implicite, cu o selecţie riguroasă a materialului ce permite formarea competenţelor linguale (pre-comunicative) fără prea multă teoretizare statică; (d) flexibilitatea secvenţelor de operaţionalizare a materialului gramatical, fiecare având un obiectiv specific, dar cu o finalitate comună: informativ-intuitivă (modele de text), informativ-conştientă (comentariu minimal), intuitiv-verbală (formarea abilităţilor de utilizare), analitico-conştientă (analiza aprofundată), conştient-verbală (utilizarea în comunicare, formulând independent contexte verbale), analitico-

generalizatoare (sistematizarea finală), creativ-verbală (utilizarea liberă în actul comunicativ) [1, pp. 108-109].

În procesul modernizării tehnologiilor de predare, a fost foarte mult implicat şi Consiliul Europei; iniţial prin intermediul proiectului N. 12 „Învăţarea şi predarea limbilor străine pentru comunicare”. Scopul participanţilor la acest proiect era de a crea dezvoltarea autonomiei studentului prin integrarea noilor tehnologii în predarea limbilor străine. Recent, acest proiect a fost urmat într-un stil mai nou de către Consiliul pentru Cooperare Culturală (Council for Cultural Co-operation), prin Proiectul Limbilor Moderne cu titlul „Învăţarea limbilor pentru cetăţenii europeni” (1989-1997). Proiectul a vizat două direcţii: (a) folosirea informaţiei şi tehnologiilor comunicative în predarea şi învăţarea limbilor moderne în Europa; (b) utilizarea noilor tehnologii comunicative la predarea şi învăţarea limbilor moderne pentru persoanele de peste 16 ani.

Principala preocupare a utilizării noilor tehnologii în învăţarea limbilor străine au fost principiile pedagogice şi metodologice care ar asigura că tehnologiile multimedia sunt ferm incluse în predare limbilor străine. În conformitate cu cele menţionate, ne referim la tehnologiile comunicative de predare a frazeologismelor engleze; proiectarea în scop comunicativ a metodologiei de predare – învăţare – evaluare a frazeologismelor engleze fiind optimă, corelată cu mijloacele de învăţământ ce implică valorizarea surselor autentice/semi-autentice şi mobilizarea sistemului de competenţe pedagogice necesare pentru crearea situaţiilor interactive de formare profesională orientate spre dezvoltarea competenţei de comunicare în limba engleză vorbită.

În această ordine de idei, o metodologie bazată pe această orientare ia în considerare atât orientarea procesului, cât şi orientarea şi autonomia studentului [16, p. 407]. Prin urmare, învăţarea limbilor străine este văzută ca un proces interactiv, dinamic, iar cunoştinţele sunt dobândite atunci când studenţii sunt plasaţi în situaţii unde pot explora şi descoperi limba mai degrabă prin utilizarea diferitor surse şi resurse, decât într-un context de instruire formală. La fel se întâmplă şi în cazul predării frazeologismelor engleze, doar că în acest caz trebuie de luat în considerare că:

- Nu toate frazeologismele vor prezenta dificultăţi pentru studenţi. Gradul de similitudine între frazeologismul dat în limba străină şi echivalentul său din limba maternă este o variabilă importantă. Frazeologismele care sunt identice semantic în ambele limbi vor fi

memorate mai uşor. Pe de altă parte, frazeologismele care sunt numai parţial similare vor determina, probabil, erori. B. Laufer (2000) susţine că unele frazeologisme pot fi exprimate într-o altă limbă numai din punct de vedere literal.

- Un rol important îl constituie contextele în care sunt utilizate unităţile frazeologice. T. Cooper (1999), de exemplu, a explorat strategiile folosite de studenţi în încercarea de a descifra sensul frazeologismelor engleze într-un context sau în două contexte. Cele mai frecvent utilizate strategii au fost ghicitul din context, discutarea şi analizarea frazeologismului şi prezentarea sensului literal. În ansamblu, ghicitul din context a fost strategia cea mai de succes, care a condus la interpretarea corectă în 57% din cazuri.

Cele menţionate reprezintă o valoare teoretică pentru profesorii de limbi străine. În primul rând (lucrul cel mai important), trebuie să fie clar că frazeologismele pot fi predate în moduri principiale care merg dincolo de memorizarea lor. Câteva **probleme specifice pentru** predarea frazeologismelor sunt:

1. Selectarea frazeologismelor pentru un curs opţional şi/sau obligatoriu de frazeologie engleză.

Din aceste considerente, este necesar ca studenţii să înveţe frazeologismele, care le vor permite să participe pe deplin în mai multe interacţiuni cu vorbitori nativi; în orice limbă există mii de frazeologisme (de exemplu, unele dicţionare frazeologice conţin până la 7.000 de expresii); deci e de dorit să se acorde o atenţie primordială la cele mai utile frazeologisme. În general, frazeologismele cele mai utile se suprapun cu frazeologismele cele mai frecvente. Cadrele didactice care predau limba engleză pot consulta lucrările lui D. Liu (2003) cu privire la frazeologismele folosite cel mai frecvent în engleza americană, precum şi compararea frazeologismelor americane cu cele britanice, elaborată de L. Grant (2007).

Contextul de utilizare va determina, de asemenea, cât de util este un frazeologism pentru publicul-ţintă. De exemplu, frazeologismul *call it a day* are o frecvenţă redusă, conform unui studiu realizat de D. Liu (2003), dar este, de obicei, folosit pentru a marca sfârşitul unei reuniuni sau al unei lecţii. Astfel, în acest context, este considerat un frazeologism foarte util.

Deci atunci când se face selectarea frazeologismelor pentru predare – învăţare – valuare e necesar de luat în considerare faptul că, din cauza numărului enorm de frazeologisme din limba engleză şi ţinând cont de dificultatea pentru studenţi de a le învăţa, cadrele didactice trebuie să fie selective în includerea frazeologismelor în curriculumul universitar. De cele mai multe ori, ei

vor fi nevoiţi să decidă nu numai care frazeologisme trebuie incluse în curriculum, dar şi ordinea în care acestea vor fi prezentate, deoarece selectarea corectă a prezentării frazeologismelor este crucială pentru o instruire eficientă. Propunem, în acest sens, câteva criterii de selectare a frazeologismelor pentru predarea acestora în universitate, care, după părerea noastră, vor spori eficacitatea predării – învăţării – evaluării frazeologismelor engleze. În această ordine de idei, e necesar să se ţină cont de: (a) *necesităţile studenţilor*; (b) f*recvenţa/utilitatea (de care s-a discutat mai sus în acest subcapitol)*; (c) c*aracterul potrivit (adecvat)*; (d) u*şurinţa de a le învăţa*.

2. **Informaţii generale referitor la frazeologisme.**

După selectarea frazeologismelor pentru un curs practic de frazeologie, considerăm necesară prezentarea unor informaţii cum ar fi, de exemplu, funcţiile pe care le îndeplinesc şi contextul în care sunt folosite. De menţionat aici: (a) formalitatea, registrul şi varietatea frazeologismelor; (b) funcţia şi conotaţia frazeologismelor.

3. **Predarea frazeologismelor într-un curs universitar aparte sau prin demers infuzional.**

Dacă s-a decis să se acorde o atenţie deosebită frazeologismelor engleze, e necesar să se ia în considerare necesitatea proiectării şi realizării lecţiilor separate de predare a frazeologismelor. Unii cercetători pledează totuşi în favoarea unui demers infuzional, ce implică infuzionarea frazeologismelor la lecţiile obişnuite, care se concentrează pe oricare din cele patru dimensiuni: citire, scriere, receptare, vorbire. Un prim pas în realizarea acestor sugestii ar fi să se cultive o conştientizare în rândul studenţilor, astfel încât ei să-şi dezvolte obiceiul de a le observa în situaţii cotidiene.

Prin urmare, fie că se decide pentru un demers infuzional, fie că se pledează pentru un curs aparte de frazeologie, considerăm că un rol important îl joacă, aici, atât organizarea frazeologismelor pentru predare – învăţare – evaluare, cât şi tipul de informaţie prezentat studenţilor referitor la frazeologismele studiate. Prin urmare, organizarea frazeologismelor pentru un program sau pentru curriculumul universitar va depinde de mai mulţi factori, cum ar fi anul de studii, scopul învăţării şi stilul învăţării.

Adriana Vizental propune anumite criterii de predare a frazeologismelor engleze. Autoarea face referire la:

- natura convenţională a frazeologismelor: (a) sensul original sau local al frazeologismului poate să fie necunoscut vorbitorului modern, prin urmare e necesar să se apeleze la istoria limbii, cu scopul de a găsi explicaţia: de exemplu, *to kick the bucket* = „to die"; (b) diferite limbi pot utiliza diferite expresii/părţi ale expresiei pentru a se referi la o noţiune în mod idiomatic: de exemplu, în engleză: *blind as a bat* – în română: *orb ca o cârtiţă; (c) a*vând în vedere natura convenţională a frazeologismelor, studenţii trebuie să găsească echivalentul semantic al expresiei şi să nu-i facă traducerea literală: de exemplu, *to fall in love over heels – a se îndrăgosti lulea;*
- problema acurateţei stilistice: (a) unele frazeologisme pot fi de natură neutră, formală; (b) majoritatea frazeologismelor sunt considerate a fi utilizate informal [5, pp. 184-185].

În opinia lui E. Lattey, *organizarea* potrivită a frazeologismelor prezintă un avantaj pentru o mai bună înţelegere a sensurilor acestora. După cum menţionează şi I. Nation (2000), învăţarea elementelor lexicale legate din punct de vedere sintactic sau semantic poate duce la dificultăţi în învăţare. Prin urmare, considerăm că, pentru predare – învăţare – evaluare, frazeologismele pot fi organizate în funcţie de: structura gramaticală; funcţia gramaticală, conceptele de motivare; origine sau sursă.

Analizând sensul direcţional tehnologic al dezvoltării pedagogiei, remarcăm că particularitatea de bază a tehnologiilor constă într-o serie de elemente specifice la nivelul predării – învăţării–evaluării a materiei de studiu şi în dezvoltarea personalităţii. Prin urmare, afirmăm că scopul esenţial al introducerii tehnologiilor comunicative în predarea şi învăţarea limbilor străine în general, al frazeologismelor în particular va fi acela de a sprijini studenţii în dezvoltarea strategiilor de procesare a informaţiei, deoarece educaţia şi predarea nu mai pot fi privite ca un act, proces sau arta de a împărtăşi cunoştinţe şi aptitudini, ci ca un act în care studentul joacă un rol de constructor de cunoştinţe.

Bibliografie

1. Callo, T., *Educaţia comunicării verbale*, Chişinău, Litera, 2003.
2. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactica şi Pedagogica, 1996.
3. Pânişoară, O., *Comunicarea eficienta*, Iaşi, Polirom, 2006.
4. Paslaru, Vl. et al., *Construcţie şi dezvoltare curriculară. Partea 1, Cadrul teoretic, Partea 2, Ghid metodologic*, Tipografia Centrala, Chişinău, 2005.
5. Vizental, A., *Metodica predării limbii engleze*, ed. a 3-a, rev., Iaşi, Polirom, 2008.

6. Aquino, *Curriculum Planning for Better School Revised* , Rex Bookstore, Inc., 2000. (vizitat: 24.01.2011)
7. Cooper, T.C., *Process of idioms by L2 learners of English*, TESOL Quartely, 33, 233-262, 1999.
8. Costa, A., Liebman, R., *When process is content: Towards renaissance learning*, Corwin Press, 1995.
9. Fitzpatrick, A., *Information and Communication Technologies in Vocationally*, volume 1, Council of Europe, 2003.
10. Grant, L.E., In a Manner of Speaking: *Assessing Frequent Spoken Figurative Idioms to Assist ESL/EFL Teachers*, System, 35, 169-181, 2007.
11. Laufer, B., *Avoidance of Idioms in a Second Language*: The effect of L1-L2 similarity, Studia Linguistica, 54, 186-196, 2000.
12. Liu, D., *The most frequently used spoken American English Idioms: A corpus analysis and its implications*, TESOL Quarterly, 37, 671-700, 2003.
13. Nagaraj, G., *English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques*, Orient Blackswan, 1996, 232 p.
14. Nation, I., S. P. *Lexical vocabulary in lexical sets: Danger and guidelines*, TESOL Journal, 9, 2000.
15. Richards, J.C., *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
16. Wolff, D., *Computres in Clasroom Research, Computers in Educations* 23, 1994, pp. 123-142.

Particularităţile dezvoltării aptitudinilor la elevii mici

Maria Margine*, profesoară,*
Liceul Teoretic „Dante Alighieri”

Summary

Talking about human abilities suppose the possibilities in various genres and fields. Skills are a fairly complex set of personality traits, which makes the successful implementation of various kinds of intellectual activity, artistic, scientific, organizational and sports. Pace of development of skills depends on many conditions: biological, geographical, social.

Psihologia aptitudinilor înalte s-a constituit de-a lungul secolului XX, pornind de la cercetările lui Fr. Galton şi L. Terman şi evoluând până la elaborarea modelelor dotării superioare şi ale talentului, a profilurilor psihocomportamentale şi a paradigmelor curriculare.

Vorbind despre aptitudinile omului, presupunem posibilităţile acestuia în diverse genuri şi domenii de activitate. Aceste posibilităţi duc atât la succese considerabile în însuşirea activităţii, cât şi la indici înalţi în muncă. În cazul când celelalte condiţii sunt egale, nivelul de pregătire, cunoştinţe, priceperile, deprinderile omului ce posedă aptitudini capătă rezultate maxime, în comparaţie cu oamenii puţin dotaţi.

Aptitudinea este sinteza însuşirilor personalităţii omului care corespunde cerinţelor activităţii lui şi asigură realizări înalte în cadrul ei.

Aptitudinile sunt un complex de însuşiri relativ stabilite ale personalităţii, care condiţionează realizarea cu succes a diferitor feluri de activitate intelectuală, artistică, ştiinţifică, organizatorică, sportivă. Nu există persoană normală care să nu posede niciun fel de aptitudini. Aptitudinile generează, impulsionează creaţia. Vorbim despre „aurul cenuşiu” când aceste tipuri de aptitudini sunt şi încărcate de creativitate şi cultură.

De exemplu, doi elevi răspund la lecţie aproximativ la fel. Învăţătorul însă are o atitudine diferenţiată faţă de răspunsurile lor: pe unul îl laudă, de celălalt nu este mulţumit. „Ei au aptitudini diferite”, explică profesorul. „Al doilea elev ar fi putut răspunde incomparabil mai bine”.

De ce depinde acest lucru? Fiecare domeniu de activitate înaintează anumite cerinţe, faţă de care implică transformări în procesele psihice ale persoanei.

Unii oameni pot să posede unele calităţi corespunzătoare, la alţii ele pot fi slab dezvoltate. Dacă oamenii posedă asemenea particularităţi individuale – psihologice –, care corespund în cel mai mare grad cerinţelor activităţii corespunzătoare, înseamnă că ei sunt buni pentru această activitate.

Cazul obiectiv în care se validează o aptitudine îl constituie formulele fundamentale de activitate a omului: jocul, învăţarea şi munca, în cele două variante ale sale:

fizică şi intelectuală. Orice activitate cere de la om nu doar o singură aptitudine, ci un şir de aptitudini legate reciproc.

Pentru evaluarea veridică a aptitudinilor, metoda cea mai eficientă este analiza produselor activităţii. Viteza de dezvoltare a aptitudinilor nu este identică la toţi indivizii. Accelerată la unii, se poate opri brusc la un nivel inferior, în vreme ce la alţii evoluţia lentă de la început continuă timp mai îndelungat, atingând un nivel superior.

Un aport esenţial la elaborarea teoriei generale a aptitudinilor l-a adus psihologul rus B.M. Teplov. Savantul a propus definiţia: „Aptitudinile reprezintă elementele care nu se reduc la cunoştinţe, deprinderi şi dexterităţi, însă explică (asigură) acumularea, consolidarea lor rapidă şi utilizarea eficientă în activitatea practică.

Aptitudinile omului, consideră psihologul, nu pot exista altfel decât într-un continuu proces de dezvoltare. Aptitudinile care nu se dezvoltă, adică cele de care omul, în activitatea sa practică, nu se mai foloseşte, cu timpul, se pierd.

Una dintre cele mai dezvoltate şi controversate probleme în legătură cu aptitudinile o reprezintă caracterul lor înnăscut sau dobândit. La început, se credea că ele ar fi „un dar de la divinitate”, conturându-se, în felul acesta, teoriile spirituale, apoi ele au fost considerate ca fiind înnăscute şi chiar transmise ereditar.

În secolul XX, Galton şi Kathe au ajuns la concluzia că talentul se transmite prin ereditare, că o ereditare bogată au reprezentanţii tagmelor (breslelor) privilegiate. În epoca modernă, adepţii concepţiei privind predeterminarea ereditară a aptitudinilor tind să-şi consolideze concepţiile. Viaţa combate concepţia privind predeterminarea ereditară a aptitudinilor. Astfel, teoreticianul german G. Walter, în lucrarea „Deosebirile sociale în avansarea în şcoală a copiilor dotaţi” (1959), scrie că aptitudinile depind cel mai puţin de medii şi educaţie, ele sunt întru totul condiţionate de predispoziţie, adică de ereditare. Totodată, se susţine că copiii din clasele dominante sunt înzestraţi cu un potenţial superior de aptitudini, pe când copiii din păturile de jos ale societăţii, în particular ale clasei muncitoare, nu-l posedă. Savanţii vest-europeni cu o gândire progresivă se pronunţă împotriva teoriei eredităţii.

Predispoziţiile sunt baza naturală primară a aptitudinilor nedezvoltate încă, dar care se manifestă la primele încercări ale activităţii. Predispoziţiile conţin posibilităţi pentru dezvoltarea aptitudinilor în procesul instruirii, educaţiei şi activităţii de muncă. Este important a dezvălui cât

mai devreme predispoziţiile copiilor, pentru a le forma bine orientat aptitudinile lor. Predispoziţiile se manifestă în înclinaţii faţă de un anumit tip de activitate (aptitudine specială) sau în curiozitate sporită faţă de toate (aptitudini generale). Înclinaţiile sunt primul şi cel mai timpuriu indiciu al aptitudinii ce se naşte. Înclinaţia se manifestă în aspiraţia, în atracţia copilului faţă de o anumită activitate. În paralel cu adevărata predispoziţie, există şi o predispoziţie falsă sau simultană. În orice predispoziţie, se poate observa nu numai o atracţie arzătoare faţă de activitate, ci şi o înaintare rapidă spre măiestrie, obţinerea unor rezultate. În cazul predispoziţiei false, se constată fie o aptitudine superficială, fie o pasiune acţională, însă cu obţinerea unor rezultate modeste.

Omul posedă două clase de predispoziţii: înnăscute şi achiziţionate. Primele, uneori, se mai numesc *naturale*; iar celelalte – *sociale*. Multe dintre predispoziţiile naturale sunt comune pentru oameni şi animale, cum ar fi, de exemplu, aptitudinile elementare pentru percepţie, memorizare, pentru gândirea intuitiv-acţională. Ele apar în funcţie de maturizarea organismului şi se manifestă în condiţii exterioare respective. La temelia lor se află, de regulă, proprietăţile anatomo-fiziologice ale organismului.

Spre deosebire de cele naturale, aptitudinile sociale au origine istorică şi niciodată nu s-au dezvoltat în afara unei instruiri şi educaţii adecvat organizate a omului. Ele se numesc *sociale* din motivul că s-au format şi dezvoltat pe parcursul istoriei, când omul a învăţat să creeze şi a început să acumuleze realizări ale culturii materiale şi spirituale. Pentru formarea şi dezvoltarea acestui tip de aptitudini, omul nu are niciun fel de predispoziţii naturale gata. Ele trebuie să fie dezvoltate omului pe parcursul vieţii sale, în temeiul celor naturale.

Nivelul cel mai înalt de dezvoltare şi manifestare a aptitudinilor e desemnat cu termenii *talent* şi *geniu*. Oamenii talentaţi şi cei geniali obţin rezultate noi în practică, ce au o mare importanţă socială. Omul genial creează ceva original, ceva care deschide căi noi în domeniul cercetării ştiinţifice, producţiei, artei, literaturii.

Omul talentat, de asemenea, creează şi aduce contribuţia sa, însă în limitele ideilor, direcţiilor, modalităţilor de cercetare ce au fost deja determinate.

Despre aptitudinile elevului se poate judeca observând manifestările lui în cadrul unei activităţi corespunzătoare.

Studierea unui eşantion de copii dotaţi a făcut posibilă evidenţierea anumitor aptitudini esenţiale importante care formează, în ansamblu, structura înclinaţiilor intelectuale. Prima particularitate a personalităţii, care poate fi remarcată în acest sens, este spiritul de observaţie, mobilizarea tuturor resurselor sufleteşti, gradul de pregătire pentru o muncă încordată. La lecţii, un asemenea elev nu se distrage, nu scapă nimic din vedere, este mereu gata să răspundă. El se dedă în întregime ocupaţiei care îl interesează. A doua particularitate a personalităţii copiilor dotaţi, legată cu prima, constă în faptul că înclinaţia pentru muncă creşte şi se transformă în hărnicie, într-o necesitate de a munci. Al treilea grup de aptitudini ţine nemijlocit de activitatea intelectuală, de analitismul gândirii. Aptitudinile menţionate, care formează, în ansamblu, structura înzestrării intelectuale, după cum o mărturisesc numeroasele observări psihologice efectuate asupra copiilor talentaţi, se manifestă la majoritatea absolută a acestor copii, deosebindu-se doar prin gradul exprimării fiecăreia dintre aptitudinile date, luate aparte.

Manifestarea aptitudinilor se află într-o dependenţă directă de procedeele concrete, de metodica formării cunoştinţelor şi priceperilor corespunzătoare elaborate istoric de către oameni în procesul satisfacerii necesităţilor sociale.

În prezent, de exemplu, nimeni nu pune la îndoială faptul că fiecare copil de şapte ani poate fi învăţat să scrie şi să citească. Cu două sute de ani în urmă însă, exista părerea, destul de răspândită, cum că ştiinţa de carte nu poate fi însuşită de oricine, ci numai de oamenii înzestraţi cu aptitudini deosebite – de cei *iluminaţi de Dumnezeu*. Restul populaţiei era din timp considerată incapabilă de a pătrunde în tainele citirii şi scrierii. Această viziune despre aptitudinile înnăscute era condiţionată de dificultăţile reale ale instruirii. Experienţa practică a dovedit însă că însuşirea scrisului şi cititului este în puterea fiecărui copil.

Unul dintre factorii decisivi de care depinde faptul dacă omul va reuşi ori nu să-şi dezvolte aptitudinile faţă de o anumită activitate este metodica instruirii.

Un factor esenţial al dezvoltării aptitudinilor îl constituie interesele speciale stabilite. Speciale sunt considerate interesele faţă de conţinutul unui anumit domeniu al activităţii umane, care se transformă mai târziu în tendinţa de a exercita în mod profesional această activitate. Interesul cognitiv stimulează aici însuşirea metodelor şi procedeelor activităţii date.

Aptitudinile se formează şi se dezvoltă în procesul unei activităţi. Pentru dezvoltarea aptitudinilor elevilor, trebuie ca ei să fie incluşi de la cea mai fragedă vârstă într-o activitate accesibilă lor. Cu intrarea în şcoală, se lărgeşte posibilitatea de a-l introduce pe elev într-o

anumită activitate. Un rol deosebit, în acest sens, îl joacă diferite cercuri de creaţie; cercurile ştiinţifice, tehnice, literare, muzicale, artistice plastice din şcoli.

Una dintre problemele sistemului de educaţie constă în dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor la toţi copiii. Dezvoltarea unilaterală, mărginită a copilului, în urma căreia el manifestă aptitudini deosebite într-un domeniu oarecare şi dă dovadă de o indiferenţă semnificativă faţă de toate celelalte, nu este justă. Desigur, interesul care este legat de aptitudinile respective trebuie să domine şi totuşi învăţătorul trebuie să tindă să dezvăluie multilateral şi armonios personalitatea copilului, să ridice nivelul culturii lui generale şi să-i lărgească orizontul de cunoaştere. Numai o asemenea atitudine asigură o adevărată înflorire a aptitudinilor.

Fiecare copil normal şi sănătos din punct de vedere psihic are aptitudini generale, necesare pentru o instruire reuşită în şcoală; aceasta înseamnă că fiecare dintre elevi este capabil să capete o instruire medie, să însuşească materialul de studii în limitele programelor şcolare. Câteodată, unii elevi nu par să fie capabili pentru un oarecare obiect de studiu. Acest lucru se datorează lipsei la elevi a unor cunoştinţe şi abilităţi care generează lacune în cunoştinţe sau manifestări ale temperamentului.

Pe lângă aptitudinile generale, pentru instruire, fiecare elev posedă posibilitatea dezvoltării aptitudinilor speciale. Nu există oameni *fără talent*. Trebuie ca omul să fie ajutat să se găsească pe sine însuşi, să-şi descopere posibilităţile. În aceasta, un mare rol îl joacă învăţătorul. El este îndrumătorul înţelept care formează aptitudinile şi talentele elevilor şi le orientează cu abilitate dezvoltarea. Unii elevi inactivi, indiferenţi pentru o muncă oarecare, nu manifestă, de obicei, aptitudinile respective. Dar nu orice activitate în care elevul este inclus îi formează în mod automat şi-i dezvoltă aptitudinile. Pentru ca activitatea să influenţeze pozitiv asupra dezvoltării aptitudinilor, ea trebuie să-i trezească copilului emoţii pozitive puternice şi stabile de plăcere. Elevul trebuie să trăiască satisfacţie, bucurie de la activitatea respectivă. Numai aşa apare tendinţa de a-şi manifesta iniţiativa, fără să fie silit să se ocupe de ea. Întrucât aptitudinile pot duce la rezultate bune numai în cazul când ele se îmbină cu interesul adânc şi o înclinare stabilită pentru activitate corespunzătoare, învăţătorul trebuie să dezvolte în mod activ interesele elevilor, tinzând ca ele să nu poarte caracter superficial.

În al doilea rând, activitatea elevului trebuie să fie, pe cât e posibil, creatoare. De exemplu, pentru dezvoltarea aptitudinilor literare este bine ca elevul să exercite sistematic

scrierea povestirilor, poeziilor, însoţită de analiza lor detaliată în cadrul cercului literar; sunt utile, eficiente, de asemenea, şi excursiile speciale în mijlocul naturii, cu scopul de a observa şi a percepe în mod estetic realitatea, cu o descriere expresivă ulterioară a celor văzute şi auzite.

În al treilea rând, este important ca activitatea elevului să fie organizată în aşa mod, încât el să urmeze scopurile care să întreacă întotdeauna cât de puţin posibilităţile lui actuale, nivelul deja atins în îndeplinirea activităţii.

Astfel de sarcini de creaţie, din ce în ce mai complicate, variate trebuie oferite permanent copiilor la care aptitudinile sunt deja determinate.

La dezvoltarea aptitudinilor contribuie diferite forme de lucrări extraşcolare şi, în special, cele din cadrul cercurilor în activitatea cărora trebuie să fie atraşi elevii.

Cultivând aptitudinile copiilor, trebuie să le dezvoltăm neapărat perseverenţa şi învingerea greutăţilor, fără de care cele mai favorabile premise şi aptitudini nu vor da rezultate.

Activitatea de învăţământ creează posibilitatea nu numai de a încerca elevul în toate privinţele, ci şi de a-l forma multilateral. În dezvoltarea şi formarea aptitudinilor, un rol deosebit îl are instruirea şi educaţia.

Învăţătorul şi activitatea pe care o desfăşoară el constituie, pentru elevul mic, un model, un exemplu care poate să-i trezească dragostea şi interesul pentru învăţătură. Din nucleul unor atitudini şi relaţii interpersonale favorabile, se dezvoltă înclinaţia copilului către activitatea de învăţare şi către obiectele de învăţământ, înclinaţii care, la rândul lor, devin una din premisele succesului şcolar, ale aptitudinii pentru învăţătură, iar aceasta va deveni o condiţie internă a consolidării, în continuare, a înclinaţiei pentru învăţătură. În procesul formării aptitudinilor, contează nu numai reuşitele copilului, ci şi modul cum reacţionează cei din jur la aceste reuşite. Unele defecte ale educaţiei constau în faptul că adulţii sau învăţătorii fac cu uşurinţă aprecieri pozitive sau negative, uneori exagerate, asupra rezultatelor activităţii copilului, înăbuşind satisfacţia pe care i-ar putea-o produce activitatea. De aici, rezultă că este important ca în educarea aptitudinilor să se îmbine aprecierea externă pozitivă cu stimularea atitudinii exigente a copilului faţă de propria activitate.

Ritmul dezvoltării aptitudinilor depinde de condiţii multiple: biologice, geografice, sociale. Copiii din mediul urban au un ritm mai rapid de dezvoltare psihică generală decât cei din mediul rural. Pe durata maturităţii, aptitudinea rămâne la un nivel relativ constant, dacă nu

intervin anumite condiţii patologice care pot să ducă la o deviaţie bruscă şi la o modificare profundă a personalităţii. Dezvoltarea aptitudinilor însă nu se supune doar legilor vârstei, fiind influenţată în mod esenţial şi de împrejurările externe, de mediu.

Bibliografie

1. Rădulescu, S., *Sociologia violenţei (intra) familiale*, Lumina Lex, Bucureşti, 2001.
2. Vrăjmaş, E., *Consilierea şi educaţia părinţilor*, Aramis, Bucureşti, 2002.
3. Faber, A., Mazlish, E., *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă şi la şcoală*, Cartea Veche, Bucureşti, 2002.
4. Stănciulescu, E., *Sociologia educaţiei familiale*, Polirom, Iaşi, 1998.

Evaluarea curricula de formare a cadrelor didactice din perspectiva impactului în dezvoltarea culturii emoţionale

Cojocaru Maia, doctor, conferenţiar universitar

Summary

The study presents the results of the potential assessment of the teachers training curricula in terms of developing the emotional culture of the future teachers. From this perspective, the quality indicators of the Pedagogy curricula aim at: (a) promoting the emotional values in the education's normative and adjusted documents (b) expressing the constructive and humanistic orientation in the model of the promoted personality through the curricular content, (c) highlighting the strategies which develop the emotional competences considered professional standards of the pedagogy in the European higher education.

Secolul XXI este un secol al umanizării şi cunoaşterii, remediu pentru carenţele formării profesionale, structură complexă, ce susţine procesul dezvoltării sociale în ansamblu. Metamorfoza continuu derulată în universul spiritual al societăţii provoacă schimbări calitative profunde şi în conceptualizarea formării cadrelor didactice. Succesul reformelor în învăţământ, implicate semnificativ în crearea resurselor umane, este condiţionat de valoarea calităţii conduitei cadrelor didactice. În acest sens, orice politică educaţională angajată major într-o reformă de substanţă privind dezvoltarea potenţialului uman include, astăzi, între priorităţile

agendei sale, reconstrucţia paradigmelor, modelelor de educator şi a practicilor de formare a acestora (Андреева И., 2006), (Шарычева М., 1999), (Chabot M., 2000).

Modelul educaţiei bazat pe inteligenţa emoţională (Goleman D., 2008) şi modelul bazat pe valorificarea inteligenţelor multiple (Gardner H., 2005) implică focalizarea atenţiei asupra culturii emoţionale a viitorilor profesori *ca premisă a integrării profesionale optime, ca strategie de amplificare a culturii sociale, ca ansamblu de influenţe asupra atitudinilor în comunicarea didactică şi ca expresie a calităţii în mediului educaţional* pentru învăţarea socio-profesională pe durata vieţii. Redimensionarea paradigmei educaţionale a generat reconceptualizarea modelului de cadrului didactic sub aspectul promovării ideii despre posibilitatea dezvoltării unei cariere rezonante prin dezvoltarea culturii emoţionale pentru integrarea optimă în contextul profesional.

Evaluarea curriculumului reprezintă activitatea prin care se interpretează datele cu privire la: produsele curriculumului, relaţiile între elementele sale constituente, efectele implementării şi rezultatele înregistrate – valori comportamentale. Realizată prin măsurări şi aprecieri în baza anumitor criterii de calitate, evaluarea a presupus: aplicarea *metodologiei evaluării*; judecarea datelor şi aprecierea acestora – *valorile de referinţă*; delimitarea scopurilor pentru furnizarea informaţiilor despre *utilitatea evaluării*. Planul de analiză a fost gîndit să răspundă următoarelor probleme:

- *Ce reprezintă curriculum-ul pedagogic universitar din perspectiva dezvoltării CECD?*
- *Cum poate fi dezvoltat curriculum-ul pedagogic universitar?*

Dimensiunile curriculum-ului implică strategii organizate în baza a două *modele de evaluare: prin produs şi prin proces*. Demersul de evaluare a curricula Pedagogie din perspectiva impactului în dezvoltarea culturii emoţionale a cadrelor didactice a urmărit obiectivele: determinarea conţinuturilor specifice ce crează premise dezvoltării culturii emoţionale; identificarea valorilor culturii emoţionale promovate, a experienţelor şi a atitudinilor transmise prin curriculumul ascuns; construcţia grilei de evaluare şi a sistemului de indicatori. Strategia evaluării vizează un tabel matriceal de variabile pentru analiza şi descrierea componentei afective a culturii profesionale a cadrelor didactice (Tabelul 1).

Tabelul 1

Tabel matriceal de analiză a componentei afective a culturii profesionale a cadrelor didactice

Variabilele analizei curricula Pedagogie pe coordonata afectivă a profesionalizării didactice
1. Exigenţe stipulate în: (a) documentele normative şi reglatorii la nivel de sistem al învăţămîntului ce prezintă argumente privind importanţa coordonatei afective a profesionalizării didactice; (b) documentele curriculare pentru învăţămîntul preuniversitar ce impun dezvoltarea la profesori a culturii emoţionale; **2.** Proiectarea dezvoltării culturii emoţionale a viitorilor profesori *reflectată în curriculumul universitar pedagogic la nivel de produs al curriculumului specializat scris.* **3.** Dezvăluirea la nivel de proces a dezvoltării CEP reflectată în: (a) *curriculumul predat* (reprezentările cadrelor didactice universitare, a conceptorilor de curriculumuri disciplinare privind oportunitatea de a dezvolta cultura emoţională a viitorilor pedagogi) (b) *curriculumul ascuns/subtil* (prin identificarea experienţelor de învăţare ce decurg din mediul psiho-social şi cultural al grupei de studenţi şi climatul de studiu; din particularităţile conduitei afective a cadrelor didactice universitare şi din relaţiile interpersonale, sistemul propriu de valori) şi în (c) *curriculumului evaluat* (prin corelarea competenţelor proiectate şi a finalităţilor realizate). **4.** Evaluarea contribuţiilor privind modernizarea curriculumului pedagogic universitar la nivel naţional din perspectiva dezvoltării CEP în curriculumul de suport**.**

Scopul evaluării constă în determinarea valorilor emoţionale încurajate de către universitari, a gradului de dezvoltare a culturii emotionale a universitarilor exprimate în comunicare, caracterul relaţiilor interpersonale şi a climatului psihopedagogic, autopercepţia şi percepţia interpersonală, comportamente si atitudini, opinii privind gradul de dezvoltare a coeficientului de emotionalitate; contribuţia curriculumului pedagogic universitar *(inclusiv şi ascuns)* la sporirea gradului de cultură emotională a viitorilor profesori; convingeri privind necesitatea sporirii continue a gradului de cultură emotională pentru succesul profesional şi de viaţă; existenţa problemelor de ordin afectiv în adaptarea la mediul universitar.

Tabelul 2

Indicatori de calitate a învăţămîntului

din perspectiva dimensiunii afective a formării profesionale a cadrelor didactice

Indicatori de calitate
A.1.Conţinutul documentelor normative şi reglatorii ale învăţămîntului promovează dezvoltarea afectivă a personalităţii A.2. Se atestă orientarea culturii emoţionale spre valori în vederea dezvoltării optime şi echilibrate a personalităţii A. 3. Modelul de personalitate reliefat pe coordonata dezvoltării afective exprimă orientare pozitivistă şi umanistă A.4.Strategiile avansate pentru dezvoltarea emoţională a personalităţii
B.1. Discipline ce contribuie la formarea culturii emoţionale B.2. Ponderea disciplinelor cu impact în formarea CEP divizate: - după *gradul de obligativitate şi posibilitatea de alegere* : discipline *obligatorii* (cod O); *opţionale* (cod A); discipline *la libera alegere* (cod L); - *după funcţia* (destinaţia, rolul, sarcina) *disciplinelor* în formarea specialistului acestea vor fi divizate în următoarele componente: componenta *fundamentală* (cod F); componenta *de formare a abilităţilor şi competenţelor generale* (cod G); componenta *de orientare socio-umanistică* (cod U); componenta *de orientare spre specializare* (de bază şi secundară în cazul specializării duble), (cod S sau S1, S2 în cazul specializării duble); componenta *de orientare către alt domeniu de formare în ciclul II*, masterat (cod M). E.1.Circumscrie competenţe şi valori emoţionale proiectate pentru şcoală
C.1.Planul de învăţămînt conţine discipline ce vizează direct dezvoltarea culturii emoţionale a cadrelor didactice, asigurînd obţinerea rezultatelor planificate C.2. Planul de învăţămînt se raportează la standardele europene şi naţionale privind dezvoltarea echilibrată a personalităţii

Modernizarea curriculumului pedagogic universitar prin acţiuni coerente şi complexe de renovare la nivelul tuturor componentelor cu formulări în termeni de competenţe

emoţionale *la nivel de produs şi la nivel de proces* a fost dezvăluită din perspectiva realizării functiilor clasice ale universităţii contemporane (didactică şi de cercetare). Experienţele ştiinţifice vizate în care se încadrează, în mod firesc, şi rezultatele cercetării noastre privind renovarea profilului profesional al cadrelor didactice prin definirea/implementarea conceptului de cultură emoţională şi elaborarea traseului profesional al dezvoltării culturii emoţionale a cadrelor didactice în procesul formării iniţiale, ne-a determinat spre expertizarea curricula Pedagogie cu scopul identificării unor experienţe din practica educaţională din R. Moldova de dezvoltare a culturii emoţionale ce ar permite articulări şi ajustări în procesul pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Exigenţele actuale faţă de societatea cunoaşterii, mobilitatea academică şi principiile Procesului Bologna constituie motive întemeiate nu numai pentru schimbări structurale ale învăţămîntului superior, ci şi pentru modernizarea curricula, debutînd cu proiectarea/valorizarea unui curriculum unitar pentru formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, bazat pe competenţe necesare cadrelor didactice.

Promovarea mobilităţii academice a studenţilor şi a personalului universitar, lansarea unor dimensiuni valorice europene necesare şcolii superioare, cu accent pe reforma curriculară, constituie obiective prioritare pentru dezvoltarea şcolii superioare, stipulate în **Declaraţia Comună a Ministerelor Europene ale Învăţămîntului Superior pentru crearea spaţiului european al învăţămîntului superior**, prerogative ce implică recunoaşterea caracterului determinativ al valorilor culturii emoţionale – *receptivitate, flexibilitate, management emoţional eficient, disciplinare emoţională şi maturitate afectivă, responsabilitate şi optimism pedagogic,* în construcţia carierei didactice şi evaluarea gradului de pregătire pentru implementarea inovaţiilor educaţionale.

Modelul învăţării/dezvoltării centrat pe competenţă a fost preluat, în cercetarea noastră, la nivelul categoriei atitudini, ce devine substanţială în evaluarea premiselor culturii emoţionale. Asadar, la nivelul obiectivelor transdisciplinare cu funcţie de **atitudini fundamentale**, în curriculumul de bază sînt propuse: *respectul valorilor general-umane, sociale, culturale, asumarea sensului responsabilităţii personale şi sociale, toleranţă, solidaritate umană, obiectivitate, spirit critic, autoconştientizarea valorii propriei personalităţi.* [2, p. 19]. În categoria ***atitudini***, obiectivele **pentru învăţămîntul primar şi gimnazial** în curriculumul de bază prezintă elemente constitutive ale culturii emoţionale: *atitudine pozitivă şi responsabilitate; perseverenţă în realizarea activităţii de învăţare; responsabilitate faţă de sine şi mediul social, conştientizarea individualităţii umane ca valoare supremă; respectarea valorilor general-umane, sociale, culturale, morale etc.* Competenţele emoţionale se regăsesc la nivel de:

capacităţi refl*exive** – *autocunoaşterea şi autoaprecierea;* ***capacităţi de interacţiune socială – *cooperarea cu adulţii şi colegii în activitate;* ***capacităţi comunica*tive** – *ascultarea atentă;;* ***capacităţi praxiologice*** – *rezolvarea independentă a problemelor privind bugetul personal*. **În învăţămîntul liceal:** capacităţi reflexive – e*laborarea independentă a deciziilor ce vizează planurile de viaţă personală, de pregătire profesională şi autorealizarea;* capacităţi de interacţiune socială – c*ooperarea constructivă cu diverse persoane, responsabilitatea în relaţiile familiale şi profesionale, orientarea în situaţiile sociale şi elaborarea deciziilor adecvate;* capacităţi comunicative- *iniţierea şi analiza unor contacte constructive în cadrul activităţii şi al relaţiilor interpersonale.* Categoria atitudini vizează: a*titudine conştientă faţă de viitoarea profesie şi familie, responsabilitatea faţă de efectul acţiunilor sale în raport cu mediul social şi cu propria persoană, tendinţa de realizare a potenţialului intelectual, atitudine conştientă faţă de obligaţiile şi datoriile cetăţeneşti* [2, p. 21].

Întrucît a*titudinile* sînt, în egală măsură, luări de poziţie ale unui individ în raport cu un obiect sau fenomen exprimat deschis prin diferiţi indicatori ai metacomunicării foarte variabili, se poate presupupune că *atitudinea este constituită din ceea ce se crede că se află îndărătul comportamentului, fiind predispoziţii acţionale sau cauze* relativ ascunse/inconştiente *ale comportamentelor,* luare de poziţie, filtru de interpretare a realităţii comunicative. Funcţiile prioritare pe care le îndeplinesc atitudinile sînt: *cognitivă* (*atitudinile organizează percepţiile în comunicare)*; funcţia *energetică*: (*atitudinile determină natura şi intensitatea motivaţiilor*); funcţia *reglatoare*: (*atitudinile vizează unificarea opiniilor unui individ, generează şi guvernează coerenţa internă a comportamentelor, apropiindu-se prin aceasta de reprezentări).* Rolul esenţial al atitudinilor în dezvoltarea culturii emoţionale rezidă din faptul că sistemul de atitudini reprezintă aspectul determinant al climatului relaţional, influenţează decisiv calitatea comunicării, comuniunea de atitudini influenţează atracţia interpersonală, oamenii acordînd mai multă atenţie comuniunii de atitudini decît similarităţii culturale (Kim, 1991). Prin urmare, în majoritatea situaţiilor de interacţiune comunicativă, fenomenul care trebuie descoperit şi analizat vor fi atitudinile care se ascund în spatele comportamentului afectiv, relaţia atitudine-comportament comunicativ fiind puţin cunoscută. În literatura de specialitate se recomandă o inventariere a atitudinilor ce reflectă achiziţiile din domeniul cunoaşterii vieţii emoţionale a individului şi un sistem de experienţe emoţionale structurate în funcţie de o serie de valori şi criterii raportate la capacităţile metacognitive. Deşi stagiul didactic de iniţiere permite înregistrarea datelor rezultate din evaluarea comportamentului comunicativ al profesorului la nivelul componentelor culturii emoţionale, acordăm prioritate interpretării atitudinilor, prin care

poate fi urmărit comportamentul deontologic. Atitudinile constituie variabile de conţinut şi rezultate-scop ale activităţii educaţionale ce reglementează feed-backul comunicativ, motive din care acestea trebuie învăţate şi evaluate.

Orientările moderne în teoria curriculum-ului justifică temeinic întroducerea atitudinilor în sistemul elementelor de conţinut şi, prin urmare, operaţionalizarea acestora în sistemul taxonomiilor instruirii şi educaţiei. În sprijinul acestei afirmaţii I. Neacşu susţine că **atitudinile reprerezintă o rezultantă valorică a învăţării** fiind, prin excelenţă, o valoare-scop. De asemenea, cercetările şi observaţiile sistematice au probat că atitudinile sînt construcţii durabile avînd aspect de răspuns cu semnificaţie socială, „*ce predispun la anumite comportamente stabile*" [5, p.262]. Autorul menţionează, că deşi ***acestea nu pot fi măsurate direct, ci numai inferate, se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în judecăţi, opinii etc***., cu alte cuvinte în toată gama de comportamente afective.

Concepţia educaţiei în Republica Moldova [13], autori N.Bucun, Vl. Guţu, S. Cemortan ş. a., aprobată de *Ministerul Educaţiei şi Tineretului* (2001), serveşte drept mijloc de integrare a tuturor agenţilor educaţionali într-un sistem unic de educaţie a copiilor, tineretului şi adulţilor. Realizarea Concepţiei implică obligaţiuni şi responsabilităţi majore pentru prosperarea spirituală şi vitală a personalităţii din perspectiva unor indicii ai culturii moral-spirituale: ***manifestarea altruismului şi a unui comportament etic; ; manifestarea afectivităţii pozitive; manifestarea toleranţei*** *faţă de diferenţele culturale; capacitatea de a fi exigent faţă de sine şi de ceilalţi; manifestarea* ***sentimentului demnităţii personale*** *şi a respectului faţă de demnitatea altora; manifestarea tactului în relaţii de comunicare*. Indicii culturii psihologice: ***conştiinţa şi respectul de sine; adaptabilitatea socială şi psihică; managementul stresului; capacitatea de autoreglare a sferei motivaţionale, emoţionale, volitive; tendinţa spre autoactualizare, autorealizare; comunicarea empatică; exteriorizarea adecvată a sentimentelor; orientarea constructivă a personalităţii*** arată în mod direct asupra nevoii de dezvoltare a culturii emoţionale. Noua paradigmă a educaţiei plasează pe prim plan ideile umaniste, insistînd asupra valorilor culturii emoţionale: *determinare, autoorganizare, autoafirmare, autorealizare"*. Aceste principii de bază şi idei directoare demonstrează că, de fapt, atît sistemul, cît şi procesul educaţional în R. Moldova este asigurat la nivel de normativitate cu principii ce vizează implicit dezvoltarea emoţională a personalităţii, în acelaşi timp fiind evidentă totuşi coordonarea insuficientă pe direcţia formării culturii emoţionale a cadrelor didactice, prin actuala cercetare încercăm să răspundem la această carenţă a documentelor normative. Autorii concepţiei

subliniază că învăţarea afectivă are ca scop să ajute individul să-şi organizeze „valorile personale într-un complex axiologic valabil pe durata întregii vieţi” [13, p.46].

Paradigma evaluării învăţămîntului superior atît la nivel de sistem, cît şi la nivel de proces a atins în ultimile decenii o mare importanţă ca ansamblu de concepţii şi valori şi ca schemă de apreciere în vederea adoptării unor decizii educaţionale [8, p. 34]. Prin evaluarea curriculumului de formare iniţiată a cadrelor didactice observăm şi calitatea realizării politicii educaţionale în învăţămîntul superior, prevăzut de principalele documente legislativ-normative: *Concepţia Învăţămîntului în R. Moldova, Legea Învăţămîntului, Programul Naţional de Dezvoltare a Învăţămîntului, Curriculumul Naţional, Planurile de învăţămînt, programele analitice (curriculum disciplinar), regulamente interne ale instituţiei* etc. Evaluarea, de regulă, se exercită asupra sistemului educaţional în integritatea sa, este necesară urmărirea interdependenţei structural – funcţionale a elementelor componente ale curriculumului în dinamica dezvoltării sale pentru a obţine o construcţie curriculară integrală, integralitatea fiind instrument de cooperare, capabil să impună ordine, previzibilitate şi regularitate în complexitatea strategiilor aplicate, fiind un instrument de totalizare. Integralitatea este analizată prin prisma unui proces desfăşurat în baza normelor de coerenţă, consistenţă şi ierarhizare a elementelor în cadrul unei entităţi, a unui produs constituit din părţi integrale esenţiale care are rezonanţă fiind condiţionată atît de remanierile interne, cît şi de cele externe.

În concluzie, din această perspectivă dezvoltarea culturii emoţionale a profesorului trebuie studiată ca o structură unitară la nivelul următoarelor caracteristici: *caracterul complet şi* unitar constituind rezultanta unirii elementelor structurale, stabilind raporturi ordonate, caracterul organizat şi coerent, caracterul de a realiza o anumită funcţie, posibilitatea de a se reconstitui şi de a se adapta unor anumite circumstanţe, coeziunea şi desăvîrşirea.

Variabilele curriculare urmărite în demersul de analiză, bazat pe acest model de evaluare elaborat de noi în corespondenţă cu teoriile moderne ale curriculumului (Tyler, D, Hainaut) avînd relevanţă şi pentru decelarea cîmpului investigaţional în efortul elaborării metodologiei specifice dezvoltării culturii emoţionale a cadrelor didactice. Am recurs la criterii, indicatori şi proceduri de evaluare a componentei afecive a culturii profesionale a cadrelor didactice în învăţămîntul superior, stabilite de grupul de autori-profesori în învăţămîntul universitar în cadrul programului Tempus *Implementarea Sistemului Instituţional de Asigurare Internă a Calităţii în Instituţiile de Învăţămînt Superior din R. Moldova* [4, p.18-29].

În acest sens, surprindem intenţia de a pune în responsabilitate sistemul de învăţămînt prin politica educaţională pentru organizarea învăţămîntului pe principii ce corelează direct cu

principiile exprimării emoţionale: p*rincipiul perenităţii obiceiurilor utile* care explică necesitatea de a perfecţiona şi învăţa prin exersare exprimarea inteligentă a emoţiilor şi atitudinilor, „*principiul activităţii relaţionale, principiul eficacităţii interactive şi principiul activării",* formulate de către N. Fridja (1984) [1, p.18]. În obiectivele învăţământului (art. 5) surpridem relevarea creativităţii emoţionale în segmentul „*dezvoltarea liberă, armonioasă şi formarea personalităţii creative, care se poate adapta la condiţiile în schimbare ale vieţii*", ce reprezintă obiectivul educaţional major al şcolii, posibilă doar prin eficientizarea pregătirii cadrelor didactice pe această dimensiune şi formarea prin cursuri universitare specifice. În acelaşi context, învăţământul superior devine responsabil de formarea cadrelor didactice pe coordonata cultură emoţională exprimată în competenţe emoţionale constructive facilitînd realizarea obiectivelor analizate.

Valorile culturii emoţionale relevate în *Legea Învăţămîntului* provoacă întrebarea logică ***Sînt pregătiţi profesorii pentru a forma aceste valori emoţionale educaţilor?***

Considerînd calitatea învăţămîntului un parametru important al calităţii vieţii sociale, şi promotor al valorilor culturii, în **Concepţia modernizării sistemului de învăţămînt din R. Moldova (**proiect, 2006) se menţionează că în condiţiile integrării europene, modernizarea sistemului de învăţămînt implică, în primul rînd, dezvoltarea resurselor umane avînd în vedere dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. ***Politica calităţii învăţămîntului*** trebuie să asigure realizarea funcţiilor: ***de dezvoltare şi reproducere progresivă a inteligenţei şi a culturii sociale;*** modernizarea sistemului de învăţămînt poate fi concepută prin crearea mecanismelor de dezvoltare stabilă a personalităţii pe durata vieţii. Prevederile dezvoltării învăţămîntului superior se deduc din prevederile *Procesului de la Bologna*: spre exemplu dezvoltarea resurselor umane în învăţămînt, axată pe perspectiva a patru obligaţiuni statutare ale acestora: de predare, de cercetare, de participare la administrarea instituţiei şi de difuzare a culturii şi ştiinţei în societate. **Programul de modernizare a sistemului educaţional în R. Moldova** (2005) include acţiuni prioritare în vederea modernizării învăţămîntului: ***promovarea unei noi culturi educaţionale***; elaborarea de programe speciale privind ***dezvoltarea competenţelor funcţionale pentru reuşita socială: comunicarea coerentă şi empatică,*** *luarea deciziilor şi asumarea responsabilităţilor etc.;* îmbunătăţirea performanţelor personalului didactic şi a mecanismelor lor de motivare prin crearea sistemului de formare continuă obligatorie a cadrelor universitare; prin elaborarea mecanismului de evaluare a performanţelor cadrelor didactice universitare; prin crearea mecanismelor de susţinere a mobilităţii cadrelor didactice" [9, p. 14].

Rolurile/funcţiile profesionale ale cadrelor didactice, în opinia lui Păun E. (2002), *sînt sursa esenţială a derivării competenţelor pedagogice standard; noul profesionalism şi nevoia reexaminării şi redefinirii rolurilor profesionale; asigurarea coerenţei roluri-competenţe-conţinuturi"*, *„profesionalizarea nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competenţe descrise de standardele profesionale care presupune utilizarea în mod creativ a acestor standarde*" [7, p.22].

În spectrul de competenţe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social, inclusiv pentru activitatea didactică, sînt enumerate şi competenţa de a acţiona prin cooperare creativă, comunicare sinergică, valorificarea diferenţelor etc. şi competenţa de a înţelege şi de a fi înţeles. În curriculumul psihopedagogic universitar de bază sînt relevate competenţele ce formează *stratul prim* al formării personalului didactic: *comunicativitatea, empatia, valorizarea, cercetarea şi inovarea experienţelor educaţionale, creativitatea şi managementul educaţional.* Considerate temeiul pe care se vor structura competenţele specifice profesiei de cadru didactic constatăm că empatia şi comunicativitatea sînt propuse de autori în referenţialul *competenţelor fundamentale,* fiind dezvoltate şi în *profilul de competenţă a cadrului didactic* în plan teoretic/operaţional/creator la nivel de competenţe de specialitate, competenţe psihopedagogice şi competenţe psihorelaţionale.

Autorii subliniază că aceste competenţe, interacţionînd în comportamentul profesorului, se manifestă în stilul psihoemoţional de comunicare, pentru formarea acestora, este necesar un curriculum specific. Obiectivele formării profesionale (OFP) sînt structurate în *4 cadre de referinţă*: sfera metaeducaţiei, cadrul profesional general, cadrul profesional special şi cadrul praxiologic, fiecare dintre acestea structurînd un sistem de obiective inclusiv atitudini ce atenţionează asupra componentei motivaţional – normativă a CEP. Spre exemplu: obiectivele cognitive din domeniul culturii; din domeniul comunicării; obiective tehnologice; competenţe comunicative; competenţe reflexive (*autocunoaşterea, autoaprecierea, autoreglarea, autoexprimarea, flexibilitatea şi autorealizarea*), competenţa de interacţiune socială (*iniţiativa în stabilirea relaţiilor interpersonale şi cooperarea constructivă*); grup de atitudini fundamentale vizează în mod direct gradul de dezvoltare emoţională prin atitudinile „*respectul valorilor general-umane, sociale, culturale*", „*asumarea sensului responsabilităţii personale şi sociale*", „*toleranţa şi solidaritate umană"; „conştientizarea valorii propriei personalităţi"*, atitudini – „*nuanţarea afectivă a discursului educaţional; ataşamentul pentru cadrul axiologic al disciplinei*"; „*necesitatea interiorizată pentru dezvoltarea profesională continuă*"; „*inserţia corectă şi oportună în mediul educaţional*"; „*formarea prestanţei şi a tactului pedagogic*";

„capacitatea de a lua decizii spontane în vederea modificării discursului educaţional proiectat”; „cultivarea propriului spectru afectiv”; „formarea motivaţiei praxiologice”. „conştientizarea propriei valori umane, culturale, profesionale în desfăşurarea acţiunilor educaţionale”; „definirea procesului de formare a convingerii pentru opţiunea profesională” [6, p.140].

Bibliografie:

1. Cosnier J. Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor. Iaşi: POLIROM, 2002. 196p.
2. Crişan A., Guţu Vl. Proiectarea curriculum-ului de bază. Ghid metodologic, Chişinău: 1997.
3. Guţu Vl. Integrarea ştiinţei şi învăţămîntului superior. Concepţii. Orientări. Strategii. Chişinău: CEP USM, 2007. 164 p.
4. Indicatori şi proceduri de evaluare a programelor de studii în învăţământul superior. ciclul I – studii licenţă, ciclul doi – studii master, Chişinău: CEP UTM, 2009. 33 p
5. Neacşu I. Corolare psihoeducaţionale ale emoţionalităţii şi afectivităţii. Capitol în: Psihologie educaţională. Bucureşti: Editura Universităţii Bucureşti, 2000. p. 24-52.
6. Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chişinău: UPS „I. Creangă”, 2000. 174 p.
7. Păun E. Profesionalizarea carierei didactice: În Standarde profesionale pentru profesia didactică. Bucureşti: CNPP, 2002. p. 16-24
8. Platon C. Evaluarea calităţii în învăţământul universitar. Chişinău: CEP USM, 2005. 276 p.
9. Programul de modernizare a sistemului educaţional în Republica Moldova, Chişinău: 2005–2009. Hotărârea Guvernului nr. 863 din 16.08.2005.
10. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. // Народное образование, №2, Санкт-Петербург: СПБИУИП, 2006. с. 216-223.
11. Шарычева М. Э. Формирование профессионального поведения будущего учителя (эмоциональный компонент). Автореферат, Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург, 1999. 32 с.
12. Chabot M. Pedagogie emotionelle. New York: Psychology Press, 2000.
13. www. proeducation. md Concepţia educaţiei în Republica Moldova, autori Bucun N. Guţu Vl. Cemortan S.ş. a., aprobată la Ministerul Educaţiei şi Tineretului,Chişinău: 2001.