ISSN 1857-0119

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău

Revista de ştiinţe socioumane

Nr. 1 (20), 2012

Chişinău, 2012

Dragi cititori,

Aveţi în faţă numărul 1 (20) 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 socioumane.

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;
- ✓ rezumat în limba română şi în una din limbile de circulaţie internaţională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ cuvinte-cheie;
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerinţele actuale – vezi documentele CNAA);
- ✓ recenzie în formă scrisă, A4.

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: Nicolae Chicuş, conf. univ., dr.

rectorul UPSC „ Ion Creangă”

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

Redactor-şef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conf. univ., dr., şefa Catedrei de limbă română şi filologie clasică

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

Aurel Tverdohleb, lector superior

Sergiu Port, 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., Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

Gina Namigean, conf. univ., dr., Universitatea „A.I. Cuza” din Iaşi

CUPRINS

Nicolae Chicuş, Leontin Stoica. Serviciul sanitar al armatei române în perioada neutralităţii: probleme de pregătire teoretică şi practică..……..…1

Maria Pleşca. Aspecte psihologice ale anxietăţii la adolescenţi……...……10

Natalia Carabet. Asigurarea parteneriatului familie – grădiniţă şi calitatea educaţiei preşcolarului. ……...……..20

Leontin Stoica. Mărturii din prizonieratul medicului Ion Perieţeanu (1916-1918)..…….26

Dragu Nor. Dimensiuni ale conduitei didactice..……...……35

Ludmila Mokan-Vozian. Metodologia receptării artistice a operei de artă (pictură)……...49

Liliana Saranciuc-Gordea, Ludmila Ursu. Conceptualizarea formării competenţei de educaţie ecologică a elevilor (cee) în procesul pregătirii iniţiale a cadrelor didactice pentru învăţământul primar……..57

Liliana Gheorghiţă. Particularităţi de expresie a sintaxei afective……..65

Valentina Cojocaru. Diagnosticarea pedagogică: concept şi semnificaţii manageriale..…….70

Angela Popovici. Dezvoltarea subcompetenţelor înţelegerii la auz pe cicluri şcolare……..78

Monica Sakizlian. Gimnastica aerobică la lecţiile de educaţie fizică cu studentele din învăţământul superior……...83

Татьяна Кононова. О некоторых способах анкетирования с целью выявления уровня сформированности социокультурной компетенции в экспериментальных группах в ходе констатирующего эксперимента……92

Татьяна Кононова. Ситуативные клише в социокультурном контексте……....100

Oxana Chira. Despre eufemismele frazeologice…….104

Svetlana Grabazei. A Practical Grammar Lesson on Problem Verbs..……...……...107

Ninel Barbaroş. Abordarea ştiinţifico-pedagogică a relaţiilor dintre lectura comprehensivă, decodare, receptare şi interpretare…….111

Nadejda Chiperi, Victoria Maximciuc. Tendinţe noi în dezvoltarea psihologiei speciale……...117

Nicoleta Iftemie. Perspective de abordare a curriculumului în educaţie……..120

Omer Chinan. Reprezentări privind cultura comunicării studenţilor..…….... 124

Serviciul sanitar al armatei române
în perioada neutralităţii: probleme de pregătire teoretică şi practică

Nicolae Chicuş, *dr. în istorie,*
Leontin Stoica, *drd., UPSC „Ion Creangă”*

Stat cu instituţii moderne mai recent constituite sau implementate, în raport cu ţările vest-europene, România a privit în epoca modernă spre acestea ca spre „modele” demne nu de o imitaţie totală, ci de o adaptare pertinentă şi pragmatică, la realităţile naţionale. Situaţia s-a repercutat şi asupra structurilor din cadrul armatei naţionale româneşti, în particular a serviciului sanitar, el însuşi datorând mult unor modele şi personalităţi străine constituirea sa.

Date fiind circumstanţele generale de cristalizare şi de evoluţie a serviciului sanitar, o preocupare inerentă a factorilor de decizie în domeniu a fost reprezentată de monitorizarea schimbărilor şi a tendinţelor de schimbare în materie, a modului cum au evoluat structurile şi serviciile omoloage din alte state.[1] Asemenea preocupări se accentuează în perioada conflictelor armate, când împrejurările tragice se constituiau în ocazii de verificare practică a fezabilităţii unor principii general-teoretice şi a unor scheme practice de organizare, respectiv de funcţionare a structurilor sanitare. Apogeul tendinţei generale de observare, analiză şi adoptare s-a consemnat, cum era firesc, în anii primului război mondial, conflagraţie de o amploare recunoscută până atunci de omenire, în decursul căreia, numeroasele state combatante au încercat să-şi mobilizeze toate resursele, spre a maximiza pierderile inamicilor şi a le reduce pe cele proprii.[2] S-a înregistrat şi o situaţie generală paradoxală: după ce toţi combatanţii iniţiali concepuseră planuri de învăluire, împresurare şi înfrângere rapidă a inamicului, astfel încât Crăciunul anului 1914 să-i găsească pe militari întorşi acasă, în câteva săptămâni, aceiaşi beligeranţi s-au trezit, după unele manevre mai mult sau mai puţin reuşite, încremeniţi într-un război de poziţii lung şi epuizant, care avea să se prelungească preţ de 40 de ani.[3] Luptele de uzură (războiul de tranşee), prin specificul lor, au impus regândirea strategiilor de transport şi îngrijire a răniţilor, de înhumare a celor decedaţi pe front sau în spatele frontului sau privind tratamentul profilactic al unor boli contagioase, protecţia militarilor şi a civililor în faţa noilor mijloace de luptă asfixiante, avioane de bombardament etc. Anii 1914-1916 au reprezentat deci o perioadă stimulativă pentru îmbogăţirea, împrospătarea şi sistematizarea cunoştinţelor în domeniul sanitar militar. Au fost, în mod precipitat, elaborate sau traduse o serie de contribuţii în materie (cărţi, broşuri, articole de specialitate), al căror conţinut nu a fost întotdeauna difuzat, receptat sau aplicat la parametrii aşteptaţi, în rândurile corpului medical, pentru a nu mai vorbi de armate în ansamblul lor. Un impediment suplimentar provenea din faptul că nu întotdeauna

conţinutul unor asemenea broşuri şi/sau (seturi de) instrucţiuni era concordant, persistând divergenţele de viziune în rândurile specialiştilor şi ale factorilor de decizie. Au avut loc conferinţe şi adunări *ad-hoc*, iar la unităţi au ajuns, aşa cum am menţionat, diverse instrucţiuni, al căror grad de aplicabilitate s-a vădit, cel puţin parţial, şi din punct de vedere practic, cu ocazia unor exerciţii şi inspecţii, când au ieşit la iveală şi unele carenţe de ordin material.

Una dintre primele broşuri apărute în anul 1914, în lunile de după izbucnirea conflagraţiei mondiale, a fost intitulată „Instrucţiuni generale pentru comandament, servicii, formaţiuni şi trupe de etapă" şi a văzut lumina tiparului sub egida Marelui Stat Major. Despre serviciul sanitar nu se vorbea în mai mult de zece pagini şi acelea cuprinzând norme sumare despre tratamentul şi evacuarea răniţilor şi reaprovizionarea cu materiale sanitare.[4] O lucrare axată pe chestiuni de tactică sanitară a fost şi broşura generalului medic Mihai Călinescu „Noţiuni generale în privinţa spitalizării şi evacuării în timp de război", publicată în anul 1915. Autorul argumenta aici importanţa acţiunilor de evacuare a răniţilor pentru degajarea frontului de luptă. Potrivit lui Călinescu, în genere, proporţia de răniţi evacuabili era de 75% (restul 25% fiind consideraţi răniţi grav, deci netransportabili), pondere compusă din 20% transportabili pe jos, 35% şezând şi 20% culcaţi.[5]

Acelaşi ofiţer-medic Mihai Călinescu, din postura de şef al Inspectoratului General din cadrul Serviciului Sanitar al Armatei Române, înainta, în ziua de 13 martie 1915, un referat centrat pe rolul întreţinerii forţelor de război pentru succesele militare ale unui stat, astfel spus, pe locul şi rolul serviciului sanitar în cadrul armatei.[6] După Călinescu, un indicator al gradului de concordanţă între forţa fizică, forţa morală şi capacitatea de întreţinere a celor două era raportul matematic între numărul celor răniţi în luptele propriu-zise şi numărul victimelor făcute de epidemii. Cu cât numărul celor afectaţi de bolile contagioase îl întrecea mai mult pe cel al răniţilor din confruntările militare propriu-zise, cu atât situaţia militară de ansamblu a beligerantului în cauză era mai precară.[7] În continuare, şeful inspectoratului general al serviciului sanitar semnala, tardiv, după cum recunoştea el însuşi, situaţia nesatisfăcătoare a pregătirii personalului sanitar inferior, după care sunt analizate succint şi câteva probleme de ordin practic.

Una dintre primele chestiuni de ordin mai concret pe care le abordează generalul Călinescu este aceea a hranei soldaţilor. În cazul armatei române, din cauza situaţiei social-economice generale, soldaţii erau în genere obişnuiţi cu privaţiunile de tot felul, inclusiv cu un regim alimentar redus şi puţin substanţial. Dacă obişnuinţa cu lipsurile poate constitui uneori, în vremuri de război, un avantaj de ordin moral, cronicizarea acestei situaţii efective, la nivel material, şubrezea puterea de rezistenţă biologică generală, cele mai afectate fiind organele

digestive şi sistemul muscular. Datele de care dispunea doctorul Călinescu l-au condus la concluzia că valoarea nutritivă zilnică nu depăşea, în cazul soldatului român, 2800-3000 de calorii, în timp ce eforturile pretinse aceluiaşi ostaş impuneau un consum de 3800-4000 de calorii, deci o treime în plus faţă de ceea ce i se oferea, şi asta în timp de pace. În ceea ce priveşte perioada războiului, alocaţia (raţia) normală de hrană proaspătă era ceva mai mare, încadrându-se între 3500 şi 3700 de calorii, însă şi eforturile fizice şi morale pretinse militarului creşteau până la un indicator echivalent cu circa 4200-4500 de calorii, deci cu 20% peste ceea ce se oferea. Ecartul între indicatorii calorici pentru hrana acordată şi, respectiv, prevăzută în regulamentul subzistenţelor conţinea 3137 de calorii, iar împrejurările de folosire a rezervei erau dintre cele mai grele.[8]

După ce propunea câteva remedii pentru lipsurile în privinţa hranei, diferenţiate în funcţie de momentul luptei, generalul medic Călinescu ridica o altă problemă, considerată de cea mai mare importanţă, aceea a înhumării rapide a celor căzuţi în luptă. O asemenea operaţiune era necesară pentru a reduce substanţial posibilitatea apariţiei şi proliferării unor focare epidemice, prin transmiterea agenţilor patogeni, ca şi prin dezvoltarea gazelor de putrefacţie, infestarea solului şi a pânzelor freatice cu produse nocive, rezultate din descompunerea cadavrelor. După câteva exemple istorice, comentate succint (situaţii de acest fel întâlnite în Războiul Crimeii, în războiul franco-prusian, în cele două conflagraţii balcanice şi, cel mai recent, pe câmpurile de bătălie de la Valjevo, Serbia), Călinescu avansează şi aici câteva propuneri concrete:

- acordarea unei atenţii sporite acţiunii de îngropare a cadavrelor, mai ales vara;
- explorarea meticuloasă a câmpiilor de luptă, cu deosebire a fântânilor cursurilor de apă, gropilor şi a tuturor locurilor de refugiu folosite de cei grav răniţi;
- declararea oficială a decesului de către o comisie condusă de un medic-şef (lucru mai greu posibil în vâltoarea războiului – n.n.);
- locul de înhumare, ales de medici, să fie uscat, permeabil, uşor înclinat, fără arbori, situat, în măsura posibilului, pe un teren silicos sau calcaros; din acest punct de vedere, erau contraindicate văile, alunişurile şi solurile argiloase şi, mai ales, localităţile cu mare densitate a populaţiei, proximităţile drumurilor, puţurilor şi apelor;
- operaţiunea de îngropare să fie finalizată în termen de 24 de ore de la încheierea luptelor;
- gropile izolate (individuale) sa aibă dimensiunile de 1,85x0,65 metri, iar adâncimea să fie de 150-185 cm, ceea ce totaliza un volum de 3 metri^3 de pământ; acestea erau destinate pentru ofiţeri;
- gropile comune, destinate pentru soldaţii simpli, sa fie săpate astfel încât ultimul rând de cadavre să se afle la 2 metri sub nivelul solului (între cadavre şi peste ele urma să fie neapărat

turnate substanţe corozive, acizi sulfurici sau clorhidrici, cocs, cărbune de lemn, zgură sau cenuşă, după care groapa trebuie astupată, iar suprafaţa de teren corespunzătoare avea să fie redată activităţilor agricole).[9]

Autorul referatului din martie 1915 nu uită să menţioneze că îmbrăcămintea întârzie procesul de descompunere organică şi că, în consecinţă, ţinuta mortuară trebuie să fie mai sumară, adică să se rezume la manta şi „capelă". De asemenea, nu este neglijat niciun alt procedeu de înlăturare a pericolului reprezentat de cadavre, a cărui folosire de către germani este menţionată în finalul documentului la care ne-am referit, anume „cremaţiunea" (incinerarea). Deşi contrară interpretării oficiale, bisericeşti a preceptului „Din pământ ai apărut, în pământ te vei întoarce", această practică a fost tolerată în situaţii excepţionale şi folosită după 1914 mai ales de către germani. De altfel, în situaţii precum cetăţile (oraşele) asediate, incinerarea devenea nu doar acceptabilă, ci chiar absolut necesară.[10]

Privit în ansamblul său, referatul întocmit de Mihai Călinescu este un document bine articulat şi argumentat, mergând uneori până la pedanterie şi nivel de detaliu în raport cu situaţiile concrete în care avea să se regăsească armata română pe parcursul războiului. Pe de altă parte, generalul medic Călinescu nu putea anticipa în totalitate viitorul mers al războiului pentru armata română; în plus, el a ţinut să se reliefeze importanţa generală mai mare sau mai mică a unor principii sau recomandări, în raport cu altele.

Tot luna martie a anului 1915 a consemnat şi traducerea unui articol din periodicul local german „Kölnische Zeitung", având ca temă „Măsurile sanitare pe câmpul de război", sub semnătura profesorului universitar L. Kathorinn.[11] În introducere la textul propriu-zis al articolului, prestigiosul semnatar reliefa, cu exemple de istorie relativ recentă (anii 1851-1914), faptul că, în războaie, procentul de victime ale diverselor boli şi epidemii apărute şi răspândite cu asemenea ocazii nu este deloc unul neglijabil, un exemplu convingător în acest sens fiind Războiul Crimeii, unde pierderile provocate de epidemii au fost de 3,7 ori mai mari decât celelalte categorii de pierderi.[12] În ceea ce priveşte conflictul armat izbucnit în vara anului 1914, un factor suplimentar de morbiditate era transformarea rapidă a războiului într-o confruntare de uzură (război de poziţii). Astfel, trupele sunt reţinute pe acelaşi spaţiu restrâns mai multe săptămâni şi chiar luni întregi, fiind nevoite să folosească în continuare aceleaşi fântâni şi surse de hrană. O altă complicaţie era reprezentată de distincţia între perioada de manifestare efectivă a unei boli precum tifosul şi perioada ei de incubaţie şi de contagiune; mulţi soldaţi „sănătoşi" sau „vindecaţi", deşi nu (mai) reprezentau simptome de boală, erau totuşi capabili de transmiterea bacilului care provoca îmbolnăvirea gravă a celor din jur. Contra tifosului exantematic, răspândit mai ales în spaţiul rusesc, cel mai bun antidot era, după autorul german, curăţenia, întrucât agentul de transmitere a bolii era păduchele de haine. Întrucât războiul de tranşee îngreuna

considerabil posibilităţile de respectare sau perfecţionare a normelor de protecţie igienico-sanitare, dr. Kotheriner ne recomanda, pe lângă băile absolut necesare, şi folosirea ayolului, a sucului de tutun, a eterului, a sulfatului şi uleiului de molotru.[13]

Pentru interiorul ţării, un prim factor de risc patogen epidemic pe care autorul nostru îl aminteşte sunt lagărele de prizonieri, mai ales dacă aceştia proveneau din „ţinuturi exotice", colonii afro-asiatice ale Marii Britanii şi Franţei.

Modul cum L. Kotheriner prezintă potenţialul de morbiditate şi de risc epidemic constituit de prizonieri pune în evidenţă, pe lângă unele constatări generale absolut pertinente, şi două caracteristici specifice: tendinţa de idealizare a condiţiilor din lagărele germane de prizonieri şi o anumită frustrare pentru lipsa de colonii a Germaniei, situaţie care, pe lângă multe alte consecinţe mai importante de ordin economico-financiar şi militar, a determinat lipsa anticorpilor pentru diverse boli în rândurile soldaţilor germani (se repeta, la o altă scară şi sub altă formă, o situaţie întâlnită în urmă cu patru secole, când amerindienii veniseră în contact cu conquistadorii spanioli, purtători de variolă).[14]

Pe marginea articolului mai sus-amintit, la finele lunii aprilie 1915, acelaşi general medic Mihai Călinescu definitiva referatul cu numărul 2107. Conform ofiţerului sanitar român, extirparea epidemiilor şi a focarelor epidemice rămânea o utopie, fiind însă posibilă limitarea numărului de bolnavi şi localizarea epidemiei, prin respectarea mai multor măsuri, pe care referentul le clasifica în patru categorii:

- măsurile individuale;
- măsurile militare;
- măsurile tehnice;
- măsurile luate în privinţa prinşilor de război.

Referitor la respectarea de către soldaţi a normelor de igienă personală, Călinescu considera că „educaţiunea maselor la noi lăsând de dorit din mai multe puncte de vedere (mai ales igienice), se înţelege că aplicarea lor (a măsurilor individuale – n.n.) nu va fi rezultatul convingerii personale a fiecăruia, cât mai mult acela al ordinelor date de sus: totuşi, începutul trebuie făcut şi continuat cu perseverenţă din partea tuturor şefilor". Ceva mai departe, în cuprinsul aceluiaşi document, referentul devine mai concret şi afirmă: „Primirea regulată a oamenilor, unită cu cea a spălării pe faţă, gură, cap, urechi şi părţile păroase, trebuie făcută sub supravegherea directă a gradaţilor, pentru ca nimeni să nu se sustragă de la aplicarea acestor dispoziţiuni".[15]

O propunere interesantă a generalului Mihai Călinescu, pe lângă sugestii precum suprimarea fructelor şi a băuturilor alcoolice din alimentaţie, era aceea a responsabilizării directe

a medicilor din comisiile de recrutare pentru eventualele consecinţe ale unor decizii greşite din partea lor.[16]

Printre lucrările apărute tot în anul 1915, mai amintim „Noţiuni de epidemiologie şi serovaccinaţiuni cu aplicaţie în companie", datorată conlucrării a trei autori: dr. Alex Slătineanu, dr. Ionescu-Mihăileşti şi dr. Mihai Ciucă, ca şi „Primele ajutoare de dat răniţilor pe câmpul de luptă", scrisă de medicul de origine aromână Ion Ghiulamila.[17]

Un al doilea mod de pregătire tehnică s-a concretizat într-o serie de adunări şi conferinţe, desfăşurate în principal la Bucureşti, dar şi în provincie. Printre cei mai meticuloşi organizatori ai unor asemenea consfătuiri s-au numărat generalul Ilie Antoniu şi medicul Ion Jianu. Pentru medicii militari şi studenţii la medicină aflaţi la vârsta de încorporare au fost emise convocări la diverse companii sanitare. Convocările au atins un moment de vârf în primăvara anului 1916, la 2 mai fiind convocaţi pentru un stagiu obligatoriu de un an toţi medicii de rezervă, posesorii de titluri academice.[18] Pornind de la concluziile preluate sau prelucrate în decursul diverselor activităţi de informare/consfătuire, au fost elaborate reguli generale de acţiune a serviciului sanitar în perspectiva implicării rapide a ţării în conflagraţie. S-a încercat o adoptare a principiilor şi normelor cu caracter general la specificul fiecărei arme.

Pentru arma cavalerie, au fost întocmite un set de reguli generale vizând întrebuinţarea ambulanţei Diviziei de Cavalerie. Instrucţiunile se refereau la situaţiile generale posibile în timpul marşului (la distanţă, respectiv, în apropiere de inamic), în vederea unei lupte, după luptă (în caz de retragere sau de urmărire a inamicului) şi, în fine, în cazul unor schimbări bruşte în dispozitivul general al trupelor româneşti. În cazul marşului, ambulanţa urma să rămână la o distanţă de până la 80 de kilometri (40-50, în caz de apropiere de inamic) de divizie, astfel ca, din trei zile, două să fie repaus şi doar una de marş zilnic, grosului diviziei îi erau destinate una sau două trăsuri automobile, pentru primirea bolnavilor netransportabili de către trupă.[19]

În situaţia de iminenţă a unei lupte, distanţa între divizie şi ambulanţe se reducea la 20 de kilometri, iar instalarea ambulanţei devenea şi ea o problemă, prin imperativul de a găsi o localitate în care drumurile să fie accesibile pe diferite direcţii, pentru automobile. Numărul trăsurilor automobil aflate în proximitatea trupei (fără a le fi periclitate siguranţa) era de trei-patru, al căror rol era de a primi răniţi de la ambulanţa regimentară. După luptă, în caz de victorie, şi deci de angajare a trupelor în urmărirea inamicului, ambulanţa îşi păstra postul, iar în caz de retragere, odată cu trimiterea înapoi a primului eşalon de bolnavi, ambulanţa trebuia retrasă la o distanţă suficient de mare, pentru a-i realiza protecţia.[20]

Conform ordinului Ministrului de Război nr. 2455 din 27.02.1904, ambulanţele diviziei de cavalerie erau organizate pe tipul oricărei ambulanţe divizionare, cu deosebire că era mai uşoară, întrucât includea numai trei, în loc de cinci trăsuri pentru fiecare secţie. În acelaşi scop,

al „uşurării” (creşterii posibilităţii de mobilitate), toate trăsurile destinate cavaleriei trebuiau să fie uşoare, iar orice material excedentar trebuie trimis la corpurile de armată.[21] Se prefigura astfel o tendinţă care se va manifesta plenar după reorganizările de la începutul anului 1917, mutarea centrului de greutate în organizarea serviciului sanitar la nivelul diviziilor, mai puţin al corpurilor de armată.

Pentru formaţiunile sanitare, de etapă, instrucţiunile au fost emise abia în august 1916, în ajunul intrării efective a ţării în război. Din cauza greutăţii lor, aceste formaţiuni urmau a se ţine pe cât era posibil legate de Căile Ferate, motiv pentru care fuseseră montate pe vagoane, spre înlesnirea transportării. Imperativul funcţionalităţii acestora a avut drept consecinţă analiza posibilităţilor de „debarcare” totală sau parţială şi a instalării în clădiri sau corturi.[22] Depozitele de materiale sanitare ale corpurilor de armată constituiau un depozit mobil analog celui de subzistenţă, ele urmând a fi strâns legate de spiritele de evacuare aflate în proximitate. Instrucţiunile detaliate erau însă doar în curs de definitivare într-un moment atât de dramatic precum august 1916.[23] Tot în luna august a anului 1916 s-a executat programul de instrucţie a personalului sanitar de la trenurile semi-permanente (5-20 august). Pentru ziua întâi, programul prevedea sosirea personalului, prezentarea ofiţerilor, vizita medicală a gradelor inferioare, baia şi echipamentul trupei. Ziua a doua era rezervată unei conferinţe cu ofiţerii, având ca temă trenurile sanitare în general şi problemele privind împărţirea lor, rolul în timp de campanie, legătura cu alte unităţi, în special; pentru trupă era planificată începerea instrucţiei sumare asupra atribuţiilor individuale. Ziua următoare cuprindea, pentru ofiţeri, conferinţa asupra trenurilor sanitare semi-permanente, permanente şi improvizate, iar pentru soldaţi, instruirea cu brancarda.[24]

Urmau zilele destinate controlului asupra materialelor sanitare, în timp ce în cea de-a şasea zi trebuiau executate exerciţii de îmbarcare – debarcare a răniţilor în trenuri, pentru a crea obişnuinţa cu debarcarea răniţilor şi a bolnavilor reali.[25]

După cum am văzut în paginile destinate activităţilor de consfătuire, o problemă importantă aflată în atenţia factorilor de decizie români în domeniu a fost aceea a înhumării corespunzătoare a celor decedaţi pe câmpul de luptă, respectându-se atât memoria defuncţilor, cât şi imperativele securizării mediului sanitar ambiant. Oricât de ciudat ar putea părea, concilierea celor două categorii de imperative comportă şi aspecte de ordin birocratic, în speţă întocmirea în timp util şi în bune condiţiuni a actelor constatatoare de deces. Pentru ameliorarea acestor proceduri, la 15 mai 1916, Ministerul Agriculturii şi Domeniilor a trimis Ordinul circular nr. 32268, prin care se cerea tuturor corpurilor şi serviciilor să completeze registrele şi extrasele trimise în cursul anului cu datele de stare civilă ale soldaţilor şi ofiţerilor. În plus, se atrăgea atenţia că, pentru constatarea şi declararea oficială a decesului, era nevoie de trei martori, conform Codului Civil, iar nu de doi, cum fusese greşit tipărit în instrucţiunile trimise unităţilor

militare. Pentru constatarea, declararea şi raportarea la timp a deceselor era nevoie ca între serviciul sanitar, cu diversele lui componente, şi celelalte servicii ale armatei să existe o bună cooperare.[26]

O ameninţare potenţială la adresa populaţiei civile din spatele frontului era reprezentată (începea să fie reprezentată) de atacurile aviaţiei inamice. Pentru o asemenea eventualitate, la data de 28 mai 1916, Inspectoratul General al Fortificaţiilor şi Comandamentul Cetăţii Bucureşti au emis adresa nr. 410, destinată mai multor organisme şi structuri din cadrul armatei române, inclusiv al Serviciului Sanitar. Conform documentului în cauză, Serviciul Sanitar al capitalei şi Serviciul de garnizoană urmau să acţioneze pentru ca fiecare spital militar şi civil să dispună de o rezervă de câte cinci paturi, pentru eventuali răniţi în urma bombardamentelor, Societăţile de Cruce Roşie şi salvările trebuiau să dea curs prompt solicitărilor din partea Prefecturii.[27]

Verificarea modului cum au fost receptate şi implementate dispoziţiile cuprinse în actele emise de forurile de comandă s-a făcut printr-un număr de inspecţii, din care, în cele ce urmează, vom cita câteva exemple.

O imagine recurentă în documentele constatatoare întocmite cu ocazia inspecţiilor este aceea a unei stări sanitare în general bune, eclipsată însă de lipsa unor resurse materiale. Un asemenea tablou se conturează, de pildă, lecturând cartea consacrată de către generalul N. Vicol campaniei din 1916.[28] O situaţie asemănătoare era constatată, în urma unor evaluări din lunile ianuarie-februarie 1916, în cazul laboratoarelor volante (mobile), în număr de 10, ai căror medici-şefi au înaintat o listă cuprinzând nu mai puţin de 6 materii colorate, 43 de substanţe chimice, de la soda caustică în pastile, până la tifon, precum şi un număr de peste 100 de instrumente medicale.[29] La finele lui martie 1916 a fost înaintat de către Comitetul Consultativ Sanitar al Armatei „Regulamentul Relativ la Vaccinările Imunizante", aprobat de către Ministerul de Război, prin semnătura generalului Dumitru Iliescu, la data de 6 aprilie.[30] Documentul, redactat în 59 de articole, prevedea efectuarea de vaccinări de două ori pe an, la 1 noiembrie (odată cu sosirea recruţilor) şi în cursul lunii aprilie (la concentrări). Bolile vizate de aceste măsuri cu caracter profilactic erau variola, tifosul şi holera, inclusiv combinaţiile dintre ele. În ceea ce priveşte seriile şi dozele conţinute în regulament, ultimul articol prevedea că acestea aveau caracter provizoriu, fiind susceptibile de modificări ulterioare.[31]

Printre personalităţile publice interesate de evoluţia Serviciului Sanitar al armatei române s-a numărat, încă de pe acum, şi Regina Maria, care în luna aprilie 1916 a vizitat Spitalul Militar „Regina Elisabeta". Principala observaţie a reginei a fost faptul că îngrijirea bolnavilor prezenta unele lipsuri, puse pe seama absenţei femeilor din cadrul personalului spitalicesc, în condiţiile în care reprezentantele sexului feminin au, în mod proverbial, aptitudini mai pronunţate pentru unele activităţi sanitare; în consecinţă, a fost creată o comisie prezidată de către Eliza Brătianu

(născută Ştirbey, fostă Marghiloman), care a adoptat un plan de măsuri în cinci articole pentru încadrarea, ierarhizarea, salarizarea şi funcţionare femeilor în cadrul Spitalului „Regina Elisabeta", cu perspectiva extinderii şi în teritoriu.[32] Desfăşurarea unor exerciţii aplicative a scos în evidenţă, la Compania 5 Sanitară, lipsurile în domeniul materialului cartografic (hărţi), în vara anului 1916.[33m] Aşadar, evoluţia teoriei şi a practicii militar-sanitare în anii 1914-1916, în paralel cu desfăşurarea conflagraţiei mondiale, nu a rămas fără urmări la nivelul armatei române. Una din consecinţe a fost şi conştientizarea unor lipsuri şi erori anterioare/cronice şi încercarea de ameliorare a situaţiei. Din păcate, campania din 1916 avea să arate adevăratele proporţii ale lacunelor, mult mai mari decât puteau fi ele evaluate în condiţiile neutralităţii.

[1] A se vedea, de exemplu, Revista Sanitară Militară, IX, nr. 11-12/1908, passim.
[2] Vyvyen Brandon, *Primul Război Mondial (1914-1918)*, Editura BIC ALL, Bucureşti, 2003, pp. 2-3.
[3] Mircea N. Popa, *Primul Război Mondial (1914-1918)*, Editura Ştiinţifică si Enciclopedica, Bucureşti, 1979, pp. 181-199.
[4] Gh. Sanda, *Istoria medicinei militare româneşti*, Bucureşti, 1996, p. 295.
[5] *Ibidem*.
[6] Centrul de Studii şi Păstrare a Arhivelor Militare Istorie (în continuare C.S.P.A.M.I.), fond Direcţia 6 Sanitară, dosar nr. crt. 81, f. 7-11.
[7] *Ibidem*, f. 7-8.
[8] *Ibidem*, f. 9-10.
[9] *Ibidem*, f. 11.
[10] *Ibidem*.
[11] C.S.P.A.M.I., fond Direcţia 6 Sanitară, dosar nr. crt. 81, f. 32.
[12] *Ibidem*, f. 33.
[13] *Ibidem*, f. 34-36.
[14] *Ibidem*, f. 37-40.
[15] *Ibidem*, f. 25-26, 28.
[16] *Ibidem*, f. 26.
[17] Gh. Sanda, *op. cit.*, f. 296.
[18] *Ibidem*, f. 297.
[19] C.S.P.A.M.I., fond Direcţia 6 Sanitară, dosar nr. crt. 24, f. 467.
[20] *Ibidem*.
[21] C.S.P.A.M.I., fond Compania 5 Sanitară, dosar nr. crt. 7, f. 25-31.
[22] *Ibidem*, f. 134.
[23] *Ibidem*, f. 134-136.
[24] C.S.P.A.M.I., fond Compania 5 Sanitară, dosar nr. crt. 5, f. 116.
[25] *Ibidem*, f. 117-118.
[26] *Ibidem*, f. 117-118.
[27] C.S.P.A.M.I., fond Direcţia 6 Sanitară, dosar nr. crt. 24, f. 333-341.
[28] N. Vicol, „*Istoria Serviciului Sanitar român de război"*, vol. I, Tipografia Cultura, Bucureşti, 1936, f. 85.
[29] C.S.P.A.M.I., fond Direcţia 6 Sanitară, dosar nr. crt. 94, f. 151-152.
[30] *Ibidem*, dosar nr. crt. 283, f. 9.
[31] *Ibidem*, f. 11-16.
[32] C.S.P.A.M.I., fond Direcţia 6 Sanitară, dosar nr. crt. 196, f..22-24.
[33] *Ibidem*, fond Compania 5 Sanitară, dosar nr. crt. 7, f. 96

Aspecte psihologice ale anxietăţii la adolescenţi

Maria Pleşca, *conf. univ., dr.,*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

In this article we have presented several studies referring to the symptomatology of anxiety concerning school teenagers. In the first part we have delimited concepts such as fear, anxiety, anguish, phobia and panic and we have underlined the symptomatological aspects for each one of these concepts. In the second part we have analysed the main factors which generate anxiety identified in the specialized literature.

Rezumat

Cercetarea prezentă abordează o problemă de importanţă majoră în perioada adolescenţei, cu o arie largă de cuprindere în psihologie, anume anxietatea adolescenţilor. Am urmărit următoarele obiective: 1. analiza conceptului de anxietate şi a principalelor tendinţe în conceptualizarea anxietăţii pe următoarele coordonate: problema terminologiei, definirea, perspectiva istorică, modelele actuale, manifestarea la diferite etape de vârstă şi probleme de evaluare; 2. determinarea factorilor etiologice incriminaţi în declanşarea anxietăţii la adolescenţi.

Cuvinte-cheie: *anxietate, frică, nelinişte, nervozitate, panică, insomnie, tensiune, agitaţie, simptome, nevrotism, angoasă, tulburări de anxietate, adolescent, adolescenţă, factori sociofamiliali, factori şcolari, factori psihologici, factori cognitivi, factori motivaţionali, factori de personalitate, factori biologici, stres.*

Anxietatea este un concept complex, vizând multiple manifestări în diferite contexte. Mulţi o gândesc ca pe o stare de spirit, o tulburare de dispoziţie sau o modalitate de manifestare a stresului, iar alţii pun în discuţie, preponderent, aspectele ei cognitive, referindu-se foarte puţin la dispoziţie.

Privită ca stare de spirit sau stare sufletească, anxietatea este conexă cu experienţa de frică, nelinişte, nervozitate, panică, insomnie, tensiune şi agitaţie (Van Riezen & Segal, 1988). Printre simptomele manifestate se numără tremuratul, starea de slăbiciune, durerile de cap, transpiraţia, posibil creşterea tensiunii arteriale şi schimbări ale altor indici pshihofiziologici, precum ritmul cardiac, tonusul muscular şi termoreglarea cutanată.

Tulburările de anxietate sunt şi ele asociate cu aceste simptome fizice şi emoţionale, dar sunt mult mai severe, mai debilitante şi au un caracter puternic de intruziune. Particularităţile definitorii ale tulburărilor de anxietate (în DSM IV, 2003) sunt simptomele de anxietate şi

comportamentul de evitare. Hiperexcitabilitatea este de asemenea un simptom frecvent al acestor sindroame (tulburarea de panică, anxietate generalizată, fobiile).

O înţelegere adecvată şi un studiu corect al anxietăţii necesită îndreptarea atenţiei asupra câtorva motive care pot duce la confuzii. Unul dintre principalele motive de confuzie în ceea ce priveşte anxietatea este asemănarea ei cu frica. Ambele stări de dispoziţie implică un anumit sentiment de frică şi de nelinişte, iar frica poate fi trăită ca o ,,parte" a anxietăţii (Craig, Brown şi Baum, 2000). Întrucât acestea au în comun mai multe caracteristici, este greu să fie delimitate una de alta; astfel, unii cercetători au sugerat că nu pot fi diferenţiate, pe când alţii cred că frica şi anxietatea sunt fenomene clar distincte şi separate (Barlow, 1988). Primele distincţii dintre frică şi anxietate se pare că au apărut în mod accidental, datorită primelor traduceri din studiile lui Freud, în care termenul *Angst*, care înseamnă ,,frică", a fost tradus în mod greşit drept ,,anxietate" (Kaplan, Sadock, 1991, p. 389– 415) .

S. Freud nu a făcut diferenţele între frică şi anxietate pe care le remarcă unii pshihoterapeuţi moderni, în sensul că anxietatea este asociată cu un obiect reprimat inconştient, iar frica este asociată cu un stimul extern conştient. Cu alte cuvinte, o furtună apropiată va provoca frică, iar un conflict intern nerezolvat poate cauza anxietate. Deşi pare atractivă această diferenţă, ea nu este întotdeauna valabilă, deoarece frica se poate manifesta prin mutarea (proiectarea) unui gând reprimat asupra unui obiect exterior. În plus, o ameninţare externă poate provoca atât anxietate, cât şi frică, în măsura în care aceasta corelează cu o ameninţare primară.

D.H. Barlow (1988) consideră că diferenţele între frică si anxietate se bazează pe: a) prezenţa sau absenţa ameninţării ,,determinate consensual"; b) gradul în care răspunsurile la ameninţare se află sau nu la acelaşi nivel cu intensitatea pericolului; c) valoarea potenţială de adaptare pe care o au aceste răspunsuri.

În aceste cazuri, frica se referă la răspunsuri realiste de adaptare, pe când anxietatea se referă la reacţii mai puţin realiste sau mai nepotrivite. Deoarece anxietatea şi frica sunt printre primele modalităţi de apărare ale fiinţei împotriva suferinţei, ele pot avea în comun anumite mecanisme; în general, datele psihometrice şi fiziologice sugerează că cele două interferează considerabil.

Pornind de la o privire generală asupra acelor studii, care au „manipulat" anxietatea şi frica prin intermediul leziunilor cerebrale, prin stimulare electrică şi „manipulări farmaceutice", se pare că atât anxietatea, cât şi frica operează prin activarea căii nonadrenergice ce ia naştere în locus coeruleus (Gray, J.A, 1982). Rezultatul este o pregătire a răspunsului de tip „luptă sau fugi", care este reprimat simultan prin căile inhibitorii serotonergice.

Diferitele etiologii, modele de răspuns, desfăşurări în timp şi intensităţi ale anxietăţii şi fricii fac distincţia dintre ele justificabilă. Deşi ambele sunt semnale de alertă, se pare că ele

pregătesc persoana pentru acţiuni diferite. Anxietatea implică faptul că pericolul poate fi aproape, iar răspunsul de tip „luptă sau fugi" poate fi necesar, de aici efectul de pregătire (amorsare) descris de Gray (cf. Craig, Brown, Baum, 2000). Anxietatea este un răspuns generalizat la o ameninţare necunoscută sau la un conflict intern, în timp ce frica se focalizează pe un pericol extern cunoscut sau necunoscut suficient. Anxietatea se manifestă, de obicei, pe o perioadă lungă şi nu există niciun stimul evident care trebuie evitat, pe când frica se limitează, în general, la un eveniment concret. Dacă frica reprezintă răspunsul la o eventuală vătămare finită şi bine definită, care poate fi evitată, dacă se acţionează într-un anumit fel, anxietatea este caracterizată prin ameninţări mai puţin definite, care nu au o adresă clară, promptă. Astfel, frica diferă de anxietate prin faptul că nu este anticipată, este dependentă de caracterul finit al obiectului ameninţător; deseori este intensă şi se petrece în episoade singulare, autolimitate.

S. Nuţ (2003) consideră că, la copil, ne întâlnim cu o mulţime de frici considerate normale în dezvoltarea ulterioară a preadolescentului şi adolescentului: teama de răni fizice, de hoţi, de a fi pedepsit de părinţi sau de profesori, teama de eşec în sarcinile ludice şi şcolare, expunerea la situaţii şcolare penibile, de a fi ironizat de colegi etc. Dacă frica copilului este nejustificată şi foarte intensă, atunci putem vorbi de fobie, înţeleasă ca „o frică persistentă de un obiect, gând sau situaţie, care, în mod obişnuit, nu justifică teama" (Holdevici, 1998, p. 8).

Distincţia dintre frică şi anxietate ne ajută să explicăm diferenţele dintre panică şi anxietate prin gânduri distorsionante (despre boală sau moarte), prin manifestări diferite din punct de vedere fiziologic, faţă de populaţia normală (palpitaţii, transpiraţie, tremurături, senzaţie de sufocare, stare confuză, teama de a-şi pierde controlul, frisoane). Ea este o frică alarmantă, ce vizează dezorganizări ale conduitei, pierderea autocontrolului, de unde şi dispoziţia subiectului spre acte impulsive şi iraţionale. „Atunci când frica este intensă, asociată adesea cu senzaţia de moarte iminentă şi acompaniată de simptome cum ar fi scurtarea respiraţiei, palpitaţii, senzaţii de sufocare, frica de a nu înnebuni sau de a nu pierde controlul, avem de-a face cu starea de panică" (DSM IV, 2003, p. 429). David Barlow (1988) consideră că panica este manifestarea clinică a fricii.

Pentru unii autori, anxietatea se identifică cu angoasa, aceştia argumentând că anxietatea este acompaniată de manifestări somatice şi neurovegetative, iar angoasa se resimte şi ea pe plan psihic. „Definită ca o frică de un pericol iminent, dar nedefinit, un sentiment de perpetuă insecuritate, anxietăţii i se mai spune şi angoasă" (Cosmovici, A., 1996, p. 206).

Henri Pièron rezervă, mai degrabă, denumirea de angoasă senzaţiilor fizice care însoţesc anxietatea (constricţie toracică, tulburări vasomotorii etc.). În opinia sa, „anxietatea este privită ca o indispoziţie, în acelaşi timp fizică şi psihică, caracterizată de o teamă difuză, de un sentiment de incertitudine, nenorocire iminentă" (Pièron, H., 2001, p. 35).

Etimologic, termenul *angoasă* vine din latinescu *angere* („a strânge"), care exprimă senzaţia de apăsare toracică, de strângere a stomacului şi a gâtului. Aceste manifestări somatice, care însoţesc trăirea anxietăţi, reprezintă criteriul de diferenţiere între anxietate şi angoasă. Dacă anxietatea este trăită, cel mai des, la nivel psihic, angoasa se asociază cu manifestări somatice şi neurovegetative.

Una dintre realizările majore în studiul anxietăţii umane a fost distincţia efectuată între „anxietate-stare" şi „anxietate-trăsătură". Diferenţiate iniţial de Cattell şi Scheier (Craig, Brown, Baum, 2000), „anxietatea-stare" şi „anxietatea-trăsătură" au fost folosite pentru a indica două concepte distincte. Spielberger (1979) a propus o definiţie conceptuală a anxietăţii ca stare (S-anxiety), sugerând că aceasta este constituită din trăiri subiective conştiente, din tensiune, neîncredere, nervozitate şi îngrijorare, însoţite sau asociate cu activarea sistemului nervos autonom. Anxietatea-trăsătură descrie o dispoziţie generală caracterizată prin diferenţe individuale, relativ stabile. A devenit esenţial, în studiul anxietăţii, să se facă distincţia între: a) anxietatea S, ca stare emoţională tranzitorie, şi b) anxietatea T, ca trăsătură a personalităţii şi dispoziţiei generale, caracterizată prin diferenţe individuale relativ stabile.

Trebuie făcută distincţie între anxietate şi nevrotism, o trăsătură demonstrată în mod static ca unitară; în Indexul Universal al factorilor psihologici, distincţia a fost atestată în mod repetat ca o unitate de către Cattell, Dubin, Sanders, Rosenthal, Eysenck şi colaboratorii săi (Mureşan, 1991). Este o trăsătură fundamentală, caracterizabilă în limbaj obişnuit prin defect general de adaptabilitate, surmenaj, epuizare şi rigiditate. Factorul general de anxietate s-a evidenţiat distinct pe parcursul analizei factoriale şi se caracterizează prin note ridicate la listele obiective de tensiune, instabilitate, lipsa de încredere în propria persoană, rezervă în a-şi asuma un risc, tremurat, diverse semne psihosomatice. Trebuie precizat că nevroticii pot să aibă o cotă foarte ridicată pentru factorul general de anxietate, într-o situaţie în care nevroza este realmente provocată de anxietate, altfel ar fi o eroare să se confunde anxietatea cu nevroza.

Personalitatea adolescentului trebuie analizată prin prisma dezvoltării ontogenetice, a întrepătrunderii tuturor factorilor care contribuie la generarea anxietăţii. Unii autori accentuează rolul factorilor endogeni în apariţia anxietăţii, alţi autori sunt adepţii influenţei condiţiilor externe. Având în vedere complexitatea fenomenului anxietăţii, vom aborda studiul cauzalităţii ei prin surprinderea factorilor externi (şcolari şi sociofamiliali) şi a întrepătrunderii acestora cu factorii interni (biologici şi psihologici).

Factorii sociofamiliali. Afirmaţia că practicile de educare a copiilor sau experienţele timpurii afectează comportamentul şi personalitatea nu este ceva nou. Condiţiile antecedente ale educării, asociate cu anxietatea din timpul adolescenţei, au fost identificate şi includ factori de mediu (familie destrămată, conflicte familiale), precum şi atitudini specifice practicii de educare

(Perry şi Millimet, 1977). Lipsa unor reguli familiale clare, o puternică preocupare pentru reputaţia familiei, o relaţie proastă cu tatăl, criticile şi dezaprobărilor frecvente au fost asociate cu anxietatea. De asemenea, suportul părintesc, stilul de educare, personalitatea autoritară a mamei şi pedepsele maternale au fost toate contingente anxietăţii din adolescenţă şi din perioada de maturitate (Krohne şi Rogner, 1982). Aşadar, ca urmare a prezentării acestor studii, putem afirma că există legătură între educarea copiilor şi anxietate. Inconsecvenţa, atitudinile dure şi rigide, ambiguitatea şi conflictul familial par a fi principalii factori care anticipează dezvoltarea ulterioară a anxietăţii în cadrul deosebit de dinamic al personalităţii în formare. Alţi autori pun accent pe perturbarea precoce a relaţiei mamă – copil, atunci când au în vedere originea anxietăţii. Dumas (Nuţ, 2003) studiază complexitatea procesului în care părintele şi copilul nu se ataşează unul de altul, iar relaţia lor îşi pierde valoarea securizantă. Ca atare, un copil care nu este ataşat de mama sa devine vulnerabil şi dominat de anxietate. Această vulnerabilitate a copilului este produsul dinamicii primare, al sentimentului de trădare pe care copilul l-a trăit în primele luni din viaţă. În acest sens, copilul este dominat de frica de a fi abandonat, deoarece el nu a trăit experienţa încrederii şi a lucrurilor sigure.

Unele studii au dovedit că, în cazul copiilor anxioşi, avem de-a face cu unele deficienţe în funcţionarea emoţională, în ceea ce priveşte înţelegerea propriilor experienţe emoţionale (Southam-Gerow&Kendall, 2000) şi abilitatea de a ţine sub control situaţiile evocatoare din punct de vedere emoţional (Suveg&Zeman, 2004). Aceste cercetări arată că părinţii pot etala comportamente care contribuie la crearea dificultăţilor socioemoţionale ale copiilor anxioşi. Mai exact, părinţii copiilor anxioşi par să încurajeze modele greşite (maladaptative) de răspuns la situaţiile sociale sau la alte situaţii, prin discuţii directe cu copiii lor, să ofere ca model ei înşişi un comportament anxios, să afişeze comportamente de control excesiv şi intruziune (Suveg, Zeman, Flannery-Schroeder şi Cossano, 2005).

Expresivitatea familială sau climatul familial sunt considerate a fi importante în modelarea părerilor copilului despre propria emoţionalitate şi emoţionalitatea altora. Autorii citaţi au dovedit că copiii cu tulburări de anxietate şi mamele lor au indicat niveluri mai scăzute de expresivitate familială, decât copiii normali şi mamele lor.

Legătura dintre stres şi anxietate este sugerată de unele studii asupra evenimentelor vieţii, care arată că experienţa schimbării şi magnitudinea adaptării cerute au legătură cu o serie de boli. Mai exact, Johnson şi McCutcheon (1980) au prezentat evidenţa unei relaţii dintre evenimentele negative ale vieţii şi anxietate. Adolescenţii care au trăit mai multe schimbări negative în viaţă au manifestat mai multă anxietate.

Anxietatea poate fi un produs al nesiguranţei. Evenimentele vieţii, în special tranziţiile, sunt deseori stresante şi nesiguranţa ce însoţeşte aceste tranziţii contribuie la apariţia anxietăţii.

De exemplu, Coelho (1980) a studiat adolescenţi care prezentau anxietate cu privire la viitorul lor şi a descoperit că anxietatea experimentată de subiecţii adolescenţi era exprimată prin încercări de a reduce anxietatea şi de a-şi schimba dispoziţia sufletească, la fel ca şi în cazul adaptării la stres. Incertitudinea referitoare la viitor a fost legată de anxietate, care, la rândul ei, a fost asociată cu comportamentul periculos şi îmbolnăviri posibile.

Impactul conflictelor conjugale asupra dezvoltării copiilor este un subiect amplu dezvoltat în psihologia maltratării. Astfel, patternul de interacţiune conjugală în care tatăl manifestă un nivel ridicat de iritabilitate şi tendinţa de a nu comunica este asociat cu apariţia simptomelor anxioase la copil, a problemelor comportamentale şi cognitive ale acestuia (Paled şi Edleson, 1922; Răşcanu şi Nuţ, 1999; Dumas, 1999).

Unele studii recente arată că adversităţile timpurii sunt asociate cu probleme de anxietate în adolescenţă (Phillips, Hammen, Brennan, Hajman Bor, 2005). Astfel, turbulenţele din relaţiile mamelor cu partenerii acestora au arătat asociaţii semnificative, cu prezentarea de tulburări de anxietate la copil. Schimbările partenerilor de către mamă înainte ca micuţul să împlinească cinci ani au fost asociate semnificativ cu tulburări de anxietate. Insatisfacţia maritală a mamei, atât prenatală cât şi de-a lungul primelor şase luni, a fost, de asemenea, un factor anticipator al disfuncţiilor de anxietate de mai târziu. Disfuncţiile de anxietate din adolescenţă sunt semnificativ anticipate de insatisfacţia mamei în perioada când copilul avea şase luni. În plus, evenimentele stresante din viaţa mamei au apărut ca factori anticipatori ai tulburărilor de anxietate ale copiilor de mai târziu. Astfel, copiii ai căror mame au raportat prezenţa mai multor factori de stres, atât în perioada prenatală, cât şi postnatală, au avut o posibilitate mai mare de a dezvolta disfuncţii de anxietate până în adolescenţă.

De asemenea, sărăcia cronică de-a lungul primilor cinci ani ai copilului a fost un factor anticipator al unei disfuncţii de anxietate diagnosticate până la vârsta de cincisprezece ani. S-a constatat că minorii care au trăit în sărăcie au avut posibilităţi de două ori mai mari de a prezenta semne ale disfuncţiilor de anxietate.

În concluzie, menţionăm că numărul total al adversităţilor trăite în copilărie anticipează semnificativ tulburări de anxietate manifestate mai târziu, astfel încât copiii care trec printr-un număr mare de condiţii adverse prezintă un risc mai mare de a dezvolta tulburări de anxietate.

Factorii şcolari. În concordanţă cu mărimea impactului pe care-l au asupra copiilor, experienţele şcolare au ocupat un loc important în studiile de specialitate, ca surse potenţiale de anxietate. O parte din atenţie a fost focalizată asupra rolului anxietăţii în fobiile şcolare, dar cele mai multe studii au luat în considerare cauzele acesteia şi efectele pe care ea le are în performanţa şcolară. Astfel, Lebovici (1972) descrie fobia şcolară ca o nevroză fobică a copilăriei, având la bază o inhibiţie anxioasă ce-l îndepărtează pe copil de şcoală. Dacă această

teamă de şcoală este însoţită de dascăli autoritarişti şi de presiunea familiei, atunci ea poate să se transforme în anxietate-trăsătură (Kulcsar, 1978).

Alte studii arată că predilecţia spre îngrijorare şi anxietate a elevilor duce la o slabă performanţă şcolară, indiferent de metodele utilizate de profesori în evaluarea şcolară (Bettina Seip, apud. Goleman, 2001).

Există şi studii în care se estimează că părerea proastă despre propria persoană pare a fi asociată cu anxietatea şi pare a fi un produs al felului în care percep ceilalţi performanţele la învăţătură ale cuiva: experienţele de viaţă negative (din şcoală, grup de prieteni) induc o scădere a stimei de sine şi un sentiment de devalorizare, însoţit de trăiri emoţionale negative, de tristeţe, furie, anxietate (Nuţ, 2003).

Cauzele şi consecinţele anxietăţii în mediul şcolar variază de la o vârstă la alta. La copiii mici, când influenţele părinţilor sunt încă mult mai puternice faţă de cele ale semenilor, anxietatea pare a fi legată de îndoielile şi temerile cu privire la învăţătură, de separarea de părinţi şi de alte îngrijorări similare (King, N.J., Ollendick, T.H., 1989). Cu cât cresc, copiii devin din ce în ce mai conştienţi de influenţele semenilor şi, astfel, creşte influenţa acestor noi surse de anxietate. În acest context, anxietatea poate fi privită ca un complex de experienţe ce includ felul în care părinţii reacţionează la realizările şcolare timpurii, abilitatea copiilor de a-şi interpreta propriile performanţe şi de a le compara cu ale altora, ca şi reacţiile lor la practicile de evaluare aplicate în şcoală (Wigfield&Eccles, 1989).

Trebuie remarcat că anxietatea datorată aspectelor particulare ale activităţii şcolare a fost examinată mai în detaliu. De exemplu, anxietatea faţă de matematică, legată în mod special de performanţele la matematică, nu se generalizează neapărat la alte aspecte ale şcolii. În mod similar, anxietatea faţă de examene, care are implicaţii clare foarte mari în viaţa elevilor, s-a remarcat prin o atenţie deosebită în rândul cercetătorilor; acestea şi alte surse ale anxietăţii şcolare au fost considerate ca ţinte în intervenţiile de a îmbunătăţii performanţa şcolară.

Factorii psihologici. Anumite mecanisme psihice ocupă un loc important în generarea şi menţinerea anxietăţii. Cele mai recente abordări psihologice prezintă modele complexe, care postulează diferite tipuri de interacţiune între procesele psihice, fenomenele şi mecanismele implicate în etiologia anxietăţii. Astfel, behaviorismul considera că anxietatea îşi are originea în relaţia persoanei cu evenimentele externe, şi nu în conflictualitatea internă. Watson şi Morgan (Edelman, 1992) descriu anxietatea ca răspuns condiţionat astfel: un eveniment iniţial neutru (care nu provoacă anxietate), asociat cu o experienţă aversivă (stimul necondiţionat) ce determină un răspuns anxios (răspuns necondiţionat), devine, prin repetare, stimul condiţional şi, astfel, va putea determina ulterior o reacţie de anxietate similară celei declanşate de stimulul necondiţionat (apare răspunsul condiţionat). Şi Zajonc, 1984 (Radulovici, 2003) considera, la

fel, că experienţa emoţională a anxietăţii poate fi dobândită prin mecanismul condiţionării. Astfel, expunerea copilului la o situaţie anxiogenă (de exemplu, aşteptarea unei vizite la medic) poate determina la vârsta adultă o anxietate puternică în situaţii similare. Ca atare, anxietatea adultului nu este, în opinia autorului, o trăire rezultată din interpretarea situaţiei actuale, ci este o reacţie emoţională asociată stimulului aversiv din trecut. Deşi este confirmat prin studii, mecanismul condiţionării clasice este prea simplist şi, ca atare, nu poate surprinde complexitatea determinismului anxietăţii în absenţa unor componente adiţionale.

D. Barlow (1988) consideră că la persoanele vulnerabile (biologic şi psihologic) în situaţii de stres creşte cota de emoţionalitate şi probabilitatea apariţiei unei stări de alarmă învăţată. Autorul diferenţiază trei tipuri de alarmă: alarmă adevărată (reacţiile persoanei la o situaţie ameninţătoare); alarmă falsă (reacţiile persoanei în absenţa factorilor de pericol); alarmă învăţată (alarme adevărate şi false, asociate ca experienţe).

La indivizii vulnerabili biologic şi psihologic, stresul va declanşa reacţii de alarmă care pregătesc individul pentru reacţia de „luptă sau fugi".

M. Seligman (1971, Oltmanns şi colab., 1998) de la Universitatea Pennsylvania sugerează că ar exista o pregătire biologică pentru anxietate la anumiţi stimuli, care facilitează supravieţuirea speciei. Organismul este pregătit biologic să înveţe anumite tipuri de asociaţii mai rapid decât altele. Factorii psihologici şi sociali din acest model implică istoria dezvoltării individuale şi experienţele oferite de ambianţă, prin care învăţăm să asociem frica cu alţi stimuli. Astfel, înţelegem apariţia fobiilor pe baza interacţiunii dintre factorii biologici, psihologici şi sociali.

Factorii cognitivi. Unele studii s-au axat, în explicarea anxietăţii, pe factorii cognitivi. Astfel, Lazarus Kanner şi Folkmen, 1980 (Atkinson, 1990) vorbesc despre evaluarea evenimentului, în termenii relevanţei sale pentru starea de bine a organismului (evenimentele stresante sunt cele de rănire, pierdere, ameninţare) şi evaluarea resurselor personale şi de mediu pentru a face faţă situaţiei (resursele de coping). Anxietatea apare ca urmare a evaluării unui stimul ca fiind ameninţător pentru starea de bine a persoanei, pentru scopurile sale şi pentru resursele de coping (dominarea, eliminarea sau evitarea pericolului).

Beck, 1985 (Edelmann, 1992) plasează în centrul determinismului anxietăţii scheme cognitive şi gânduri automate. Gânduri negative de tipul „nu pot face faţă situaţiei", „mă voi sufoca" etc. apar automat în momentul trăirii anxietăţii şi constituie o verigă importantă în cercul vicios al menţinerii stării de anxietate.

Interpretarea catastrofică a unor gânduri neobişnuite şi fulgerătoare ca semn al pierderii iminente a controlului raţiunii sau al senzaţiilor corporale normal implicate în starea de anxietate ca indici ai unui atac de cord este considerată o predispoziţie pentru trăirea anxietăţii în forma sa

paroxistică de atac de panică (Clark, 1991). „Nu este însă mai puţin adevărat nici faptul că interpretarea situaţiei ca fiind ameninţătoare sau nu, ca şi activarea sistemului biologic de alarmă, ţine în mult mai mare măsură de concursul unor factori de natură psihologică, socială şi culturală, decât de determinanţii biologici" (Dafinoiu şi Varga, 2003, p. 211).

Oltmanns şi Emery (1998) afirmă că persoanele care suferă de panică experimentează şi în timpul somnului aceste stări, când nu este prezentă interpretarea catastrofică a situaţiei. Autorii au stabilit că există, în consecinţă, şi alţi factori generatori de anxietate.

Factorii motivaţionali. Alături de factorii cognitivi, factorii motivaţionali sunt şi ei generatori de anxietate. De exemplu, anxietatea poate fi un rezultat al confruntării dintre trebuinţe, motive şi datele reale prezumtive ale unui cadru obiectiv la un moment dat. Astfel, situaţiile care împiedică satisfacerea trebuinţelor, mai ales a celor de autorealizare, de autocunoaştere şi autoevaluare, menţinând astfel individul într-o stare de incertitudine cu privire la capacităţile şi valoarea personală, sunt anticipate ca fiind periculoase şi trăite cu anxietate (Leary, 1997).

Factorii de personalitate. Anxietatea poate fi contingentă şi cu unele particularităţi structurale ale personalităţii. De exemplu, neuroticismul reprezintă un „teren" predispozant pentru trăirea anxietăţii, vulnerabilitatea la trăirea anxietăţii determinată de neuroticism are inserţii în biologic, în responsivitatea crescută a sistemului nervos, în reactivitatea crescută a sistemului de inhibiţie comportamentală (Gray, 1982) .

Factorii biologici. Referitor la influenţele genetice asupra tulburărilor de anxietate, studiile familiilor sugerează că predispoziţia la dezordini de anxietate este, într-o anumită măsură, ereditară. Harris ş.a. (1993) au arătat că rudele de gradul I ale oamenilor cu agorafobie prezintă risc crescut pentru aceasta sau una dintre celelalte dezordini de anxietate. Rezultate similare au fost obţinute şi în studiile familiilor cu dezordini obsesiv-compulsive (Lenane ş.a., 1990). Numai că aceste rezultate sunt echivoce. Deşi rudele apropiate au gene comune, ele au şi oportunitatea considerabilă să se influenţeze una pe cealaltă. De exemplu, faptul că o fiică şi mama sa se tem de înălţimi poate indica nu o componentă genetică, ci, mai degrabă, modelarea directă a comportamentului fiicei după cel al mamei sau, în aceeaşi măsură, pot fi implicaţi ambii factori.

Kendler şi colaboratorii săi (1992) au evidenţiat, de asemenea, o agregare a factorilor genetici şi de mediu familial în generarea atacului de panică. Cauzele acestor modele familiale nu sunt clare. Predispoziţiile genetice sunt indicate ca mecanisme potenţiale, acţionând fie ca tendinţe directe de a dezvolta simptome de anxietate, fie ca predispoziţii fiziologice sau biochimice de a răspunde la evenimentele mediului în moduri particulare.

Jeffrey Gray, 1982 (S. Nuţ, 2003) propune ca precursori ai anxietăţii frica şi iritabilitatea persoanei. El a formulat teoria extraversiunii, în care a postulat existenţa a două sisteme de control în plan comportamental: 1. The Behavioral Approach System (BAS), care este activat de stimuli condiţionaţi la recompensă şi absenţa pedepsei; 2. The Behavioral Inhibition System (BIS), ce este activat de stimuli condiţionaţi la pedeapsă. Conform autorului, la persoanele introvertite, Sistemul de Inhibiţie Comportamentală este mai sensibil şi activează în condiţii nesigure de explorare sau atunci când lipseşte întărirea; spre deosebire de persoanele extravertite, la care BAS este mai sensibil la nivel fiziologic printr-un ritm cardiac şi prin creşterea ritmului respirator, în prezenţa noilor stimuli sau a acelor stimuli care necesită un efort deosebit pentru a fi asimilaţi. Conduita copilului diferă în funcţie de vârstă. La adolescenţi, constatăm evitarea contactului cu persoanele necunoscute, în timp ce la vârstele mici reacţia motrice şi afectivă este foarte puternică în situaţii de stres.

Gail Bernstein ş.a. (1996) consideră că inhibiţia comportamentală la copiii mici, caracterizată ca un comportament evitant, temător, persistent, oferit ca răspuns la stimuli noi şi stimuli neaşteptaţi, măreşte şansele unei dezvoltări ulterioare a tulburărilor de anxietate, în special a fobiei specifice adolescenţei.

Majoritatea studiilor actuale privind anxietatea se concentrează pe sistemul gabaergic (GABA). Acesta răspunde de reglarea serotoninei, implicată, la rândul ei, în controlul condiţionărilor evitative. Cote scăzute ale neurotransmiţătorilor GABA se asociază cu niveluri ridicate de anxietate (Pinel, 2000).

Anxietatea mai poate fi generată de mecanisme fiziologice şi ca efect direct al condiţiei medicale generale a organismului (anumite tulburări endocrine hiper- şi hipotiroidism, cardiovasculare, respiratorii, metabolice, neurologice etc.) sau al unor substanţe inductoare de anxietate (DSM IV, 2003).

Concluzii. Numeroase reacţii anxioase declanşate de factorii stresori (situaţie de examen, boală, doliu, prezenţa unui pericol real) sunt normale. Ele ar putea să aibă un rol protector, inhibând o acţiune imprevizibilă a subiectului. În aceste condiţii, anxietatea normală este un răspuns adaptativ la o situaţie ce ar putea pune în pericol integritatea şi echilibrul fiinţei umane. Anxietatea devine patologică atunci când componentele sale (cognitive şi comportamentale) sunt exacerbate şi pot căpăta un caracter mai durabil. Anxietatea patologică, prin intensitate şi durată, este un răspuns inadecvat la o anumită situaţie sau la un eveniment existenţial.

Anxietatea îşi are originea într-o interacţiune complexă a factorilor endogeni şi exogeni. Trăirea anxietăţii de către o anumită persoană, care are un tip constituţional şi o structură de personalitate unice, aflată într-o anumită situaţie existenţială, într-un anumit context de relaţii sociale şi integrată unui anumit mediu macrosocial, poate fi explicată doar prin surprinderea

conjuncţiei subtile şi totodată unice a tuturor acestor factori. Indiferent de natura acestora, ca factori intrinseci dinamicii funcţionale a sistemului psihic uman (biologici sau psihologici) sau ca factori extrinseci (factori şcolari sau sociofamiliali), sursele anxietăţii, prin repetiţie, cronicitate şi particularitatea efectelor lor, pot afecta persoana într-un mod tranzitiv sau durabil, cu diferite manifestări de exprimare, discrete, difuze, accentuate sau chiar simptomatice.

Bibliografie

1. Goleman, D., *Inteligenţa emoţională*, Bucureşti, Curtea Veche Publishing, 2001.
2. Holdevici, I., *Psihoterapia tulburărilor anxioase*, Bucureşti, Ceres, 1998.
3. Kulcsar, T., *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
4. Mureşan, P. (coord.), *Inventare multifazice de personalitate*, Bucureşti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1991.
5. Nuţ, S., *Anxietate şi performanţă la tineri*, Timişoara, Eurostampa, 2003.
6. Pièron, H., *Vocabularul psihologiei*, Bucureşti, Univers Enciclopedic, 2001.
7. Radulovici, I., *Studiul anxietăţii în practica medicală şi în viaţa socială*, Bucureşti, Universitatea Bucureşti, 2003.
8. Răşcanu, R., Nuţ, S., „Anxietate, depresie în perioada de tranziţie", în *Revistă de Psihologie*, nr.1-2, 2010, p. 75−91.

Asigurarea parteneriatului familie – grădiniţă şi calitatea educaţiei preşcolarului

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

UPSC „Ion Creangă"

Summary

Article emphasizes the importance of partnership with family issues related to development and preschool education are proposed various methods of working with parents to approach the kindergarten, that children. Meeting with parents is detail-based form of organization of parents team.

Rezumat

Articolul abordează problema parteneriatului grădiniţa de copii – familie, propunând forma de bază prin care se realizează acesta: şedinţele cu părinţii. În articol se descriu mai multe tipuri de şedinţe, diferite după scop şi intenţii educative. Paralel, se analizează metode de atragere a părinţilor în educaţia copiilor, care încep în grădiniţă şi pot fi continuate acasă.

Cuvinte-cheie: *educaţie, parteneriat, metodă, succes, calitate.*

Arta dificilă de educaţie a copilului aparţine în primul rând familiei. Una dintre cele mai provocatoare şi grele sarcini în viaţă este să iei un copil, o fiinţă mică, total

neajutorată, şi să-ţi asumi toată responsabilitatea pentru creşterea lui, astfel încât el să devină o persoană stăpână pe sine, un membru folositor pentru familie şi societate. Deoarece educaţia este arta formării omului de mâine, părinţii nu pot fi oameni ai trecutului, ancoraţi în formule, ci trebuie să meargă înainte, împreună cu copiii lor, în pas cu ei. Părinţii au datoria de a le forma copiilor conştiinţa, caracterul, voinţa, să le construiască personalitatea dotată cu sens critic pentru a fi capabili să aleagă liber binele, să fie responsabili şi deschişi cu generozitate pentru ajutorul celorlalţi, angajaţi în realizarea planurilor măreţe în viaţa lor [4, p. 32]. Prin jertfa lor, părinţii vor forma oameni de caracter care posedă o comoară inestimabilă – politeţea, datorată lumii interioare, ce valorează mai mult decât frumuseţea exterioară. Astfel, nimeni nu va putea spune: „Iată un om gol pe dinăuntru!".

Din fericire, mai există încă părinţi care nu renunţă la misiunea lor, conştienţi de faptul că opera educaţională se produce într-un timp îndelungat şi cere efort susţinut [14, p. 16]. Pentru a avea loc, această acţiune educativă are nevoie de un ambient educaţional adaptat, în care, încă din primii ani, copiii să poată găsi răspunsurile cele mai valide la fiecare întrebare.

Obiectivele educaţiei copiilor în familie sunt diverse şi multiaspectuale. Printre acestea, sunt: educaţia intelectuală a copiilor, dezvoltarea aptitudinilor creative, a forţelor de cunoaştere, formarea abilităţilor incipiente de muncă şi lucru manual, educaţia estetică, educaţia morală şi cetăţenească, formarea culturii emoţionale, dezvoltarea fizică [16, p. 14].

În primul an de viaţă, părinţii trebuie să asigure dezvoltarea fizică bună a copilului, stabilirea unui regim de viaţă şi alimentar sănătos, educaţia sanitară şi igienică adecvată primului an de viaţă. În această perioadă, copilul deja reacţionează la confort şi disconfort, le dă de ştire părinţilor dacă un lucru îi este pe plac sau nu. Părinţii învaţă să înţeleagă nevoile copilului şi să reacţioneze adecvat; totodată, copilul primeşte primele lecţii de educaţie.

În al doilea an de viaţă, copilul deja învaţă a merge, de aceea interesul lui pentru toate obiectele din jur este exagerat – copilul vrea să se apropie de tot ce-l înconjoară, să palpeze tot etc.

Copiii de 3-4 ani preferă jocurile de construit, de creaţie, cu subiecte din viaţa cotidiană, dar prin aceste jocuri ei cunosc nu numai mediul înconjurător, dar şi învaţă să relaţioneze cu semenii şi adulţii.

După 4 ani, copilul se dezvoltă tot mai mult în plan intelectual, este atras în unele activităţi ale familiei, dar şi în muncă.

Şedinţa cu părinţii – formă de bază de lucru a educatorului cu familia copilului angajat în procesul de educaţie în grădiniţa de copii. Şedinţa cu părinţii contribuie la sporirea calităţii educaţiei copilului în grădiniţa de copii, dacă este gândită, organizată şi propusă oportun părinţilor.

Activitatea de educaţie a copiilor în familie este observată, apreciată, monitorizată, dar şi susţinută şi asistată, de educatorii grădiniţelor de copii. Una dintre formele de bază de asigurare a parteneriatului cu părinţii este şedinţa (întâlnirile) cu părinţii [15, p. 45]. Iată de ce în instituţiile de educaţie preşcolară se acordă o atenţie sporită şedinţelor cu părinţii, prin elaborarea planurilor lunare, anuale ale părinţilor, selectarea tematicii acestora, evaluarea opiniilor părinţilor despre regimul copiilor în grădiniţă, stabilirea problemelor ce ţin de starea lor de bine (sănătatea), dar şi a problemelor ce ţin de educaţie şi dezvoltare personală.

Şedinţa cu părinţii realizează un şir de funcţii [15, p. 36]:

1. Familiarizează părinţii cu obiectivele educaţiei copiilor în grădiniţă, cu formele de bază de lucru cu copiii, cu documentele de stat care reglementează aceste procese, cu schimbările care au loc în sistemul de educaţie a preşcolarilor.
2. Educaţie şi instruire psihopedagogică a părinţilor, în vederea familiarizării lor cu particularităţile de vârstă ale preşcolarilor, cu specificul educaţiei copilului concret la fiecare vârstă, în limita de 7 ani, dar şi cu unele aspecte ale sănătăţii copiilor preşcolari, cu maladiile frecvente, cu profilaxia unor infecţii, cu alimentaţia sănătoasă şi corectă etc.
3. Lucrul de accentuare a rolului de partener al familiei în educaţia copiilor, nu de evaluator sau de donator pasiv.
4. Decizia comună şi rezolvarea tuturor problemelor ce ţin de educaţia copiilor în grădiniţa de copii.

Şedinţele cu părinţii sunt diferite şi interesante. Se cunosc mai multe tipuri de şedinţe cu părinţii:

- organizatorice
- de pedagogizare a părinţilor
- tematice etc.

Şedinţele cu părinţii se mai clasifică:

1. După gradul de incidenţă a factorilor de oportunitate:

- întâlniri programate de educator (ordinare)

- întâlniri întâmplătoare (pe stradă, la pauză)
- întâlniri extraordinare sau speciale (în situaţii deosebite)

2. După conţinut şi obiective:

- întâlniri de analiză şi de bilanţ
- întâlniri organizatorice
- întâlniri festive
- întâlniri de negociere între administraţia grădiniţei şi comitetul/colectivul de părinţi
- întâlniri de informare şi formare a părinţilor
- consultaţii cu educatorul, metodistul sau directorul grădiniţei

3. După structura grupului participant:

- cu participarea părinţilor şi a educatorului
- cu participarea administraţiei grădiniţei
- cu participarea medicului grădiniţei şi a altor specialişti din sănătate
- cu invitarea specialiştilor psihologi
- cu invitarea personalităţilor notorii
- cu invitarea învăţătorilor, profesorilor din şcoli, întru asigurarea continuităţii treptelor de educaţie

5.După prilejul de desfăşurare:

- întâlniri stabilite în grupă, de obicei tematice
- întâlniri cu prilejul unor acţiuni şi manifestări informale (excursii, serbări, aniversări etc.)
- întâlniri în cadrul şedinţelor de pedagogizare a părinţilor la nivel de grădiniţă.

Un educator conştient de rolul său în integrarea familiei va acţiona în felul următor:

1. Va cunoaşte şi va organiza colectivul de părinţi. Acest lucru se face pe cale statistică; de exemplu, completând un tabel:

Nr. de rând	Numele copilului, al părinţilor	Telefon	Adresă domiciliu	Adresă serviciu	Nr. copii în familie	Probleme sau ceva deosebit despre copil

2. Stabileşte programul de activităţi cu familia (întâlniri, consultaţii, expertize, sfaturi etc.), ţinând cont şi de interesele, de necesităţile membrilor colectivului părintesc.
3. Mediază eventualele stări conflictuale apărute între educator, copil şi părinţi.
4. Pregăteşte şi conduce adunările de părinţi colective, armonizând posibilele puncte de vedere discordante.
5. Ţine permanent legătura cu părinţii, îi contactează prompt în situaţii speciale (abateri disciplinare, tensiuni în stare incipientă etc.).
6. În urma procesului de cunoaştere a copiilor, va realiza caracteristici individuale, de grup ale copiilor din grupa de copii.
7. Iniţiază şi conduce Programul de educaţie a părinţilor în raport cu nevoile de educaţie şi formare a copiilor.
8. Îi antrenează pe părinţi (ca parteneri egali) în educaţia copiilor, dar şi în soluţionarea problemelor care însoţesc procesul de educaţie a copiilor.

Importanţa şedinţelor colective cu părinţii

Pentru părinţi	Pentru educator
Şedinţele colective oferă modele alternative şi soluţii pentru rezolvarea problemelor confirmate de experienţă şi cunoaştere, ajutându-i să construiască personalitatea copilului. Dezvăluie complexitatea fenomenului educaţional, făcându-i pe părinţi să înţeleagă rolul şi responsabilitatea lor de educator; de aici şi coerenţa sporită a educaţiei din familie.	Şedinţele colective constituie o sursă de ameliorare a stilului educativ. Îl pun pe educator în situaţia de a-şi legitima acţiunile, prezenţa părinţilor fiind un factor de control sau de evaluare pentru educator. Îl determină pe educator să-şi lărgească orizontul pedagogic şi cultural, neputând fi indiferent la propria imagine publică.

Structura şedinţelor destinate analizei situaţiei şcolare inserează următoarele elemente:

- Informare şi prezentarea vieţii grădiniţei şi a grupei de copii (elemente de reformă, acţiuni legislative, regulament de ordine internă, regimul zilei, oferte de activităţi educative pentru copii contra plată etc.).

- Caracterizarea grupei de copii – frecvenţă, reuşită, capacităţi şi talente, nevoi speciale, probleme de conduită, cauzele progresului/ regresului, soluţii şi recomandări.
- Analiza problemelor comune sau particulare din grupă.
- Analiza relaţiilor dintre copii (dinamica grupului), gradul de coeziune, forme de manifestare afectivă, prietenie, stări tensionate, grad de participare la activităţile grupei, competiţia şi formele ei de manifestare.

Cum voi acţiona? Metode şi forme

- În acest context, amintim metodele şi formele propuse de I. Jinga (1983), M. Ionescu şi I. Radu (1995), C. Schifirneţ (1997): dialogul, dezbaterea, discuţia liberă, seminarul, proiecţiile libere, expunerea, lectura, prelegerea, întâlniri pe grupe de părinţi, referatul, observaţia, excursia, vizita, discuţiile individuale, studiul de caz, masa rotundă.

Comunicarea cu părinţii

L. Şoitu, C. Dima menţionează mai multe condiţii de eficientizare a comunicării cu părinţii:

- Cunoaşterea caracteristicilor grupului de părinţi cu care lucrăm – vârstă, sex, ocupaţie, nivelul de cultură, atitudinea faţă de fenomenul educaţional, trăsături psihologice generale, atitudine faţă de educator.
- Asigurarea unor condiţii ambientale (linişte, bună ascultare, colaborare etc.).
- Identificarea şi înlăturarea unor factori care pot bloca comunicarea (calitatea prea înaltă a informaţiilor, inadecvare de limbaj, dicţie defectuoasă etc.).
- Pentru a convinge, trebuie să vorbim bine – să nu convingem până când noi înşine nu suntem convinşi.
- Timiditatea poate fi învinsă prin buna pregătire a şedinţei.
- Etapele scenariului pregătite anterior vor fi urmărite pe fişe.
- Este necesar să ascultăm până la capăt şi să respectăm opinia vorbitorului-părinte, fără a-l întrerupe.
- Încercăm să judecăm empatic toate situaţiile, pentru a ne apropia de părinţi.
- Vom crea un climat afectiv pozitiv, pentru ca fiecare părinte prezent să se simtă confortabil.
- Experienţele şi cunoştinţele în psihologie reprezintă atuuri ale educatorului pus în postura de formator al părinţilor. Cele mai mari probleme sunt generate de necunoaşterea colectivului de părinţi. Educatorul va cunoaşte copiii, activând cu ei împreună. Or, nu avem timp suficient pentru a cunoaşte părinţii. Este important să înţelegem că nu au dreptate educatorii care spun că a lucra cu părinţii este mult mai uşor decât cu copiii.

- Captarea atenţiei adultului este obligatorie, dar nu ne putem limita la *trucurile* pe care le folosim pentru copii. Aici nu este suficientă vocea însoţită de jucărie. Tematica actuală, expertizarea problemei – aceste şi alte lucruri vor capta atenţia adultului.
- Enunţarea obiectivelor şedinţei nu este obligatorie. Totuşi considerăm necesară enunţarea intenţiilor comune – de exemplu, în grupă s-a înscris un copil cu nevoi speciale; în acest context, este necesar a-i face şederea la grădiniţă comodă.
- Conducerea şedinţei – partea cea mai importantă a şedinţei – presupune: realizarea unui plan tematic cu exemple, date, informaţii; implicarea mijloacelor didactice auxiliare; precizarea „actorilor" pe care îi dorim implicaţi activ în lucrările şedinţei; aproximarea timpului pus la dispoziţie.

Bibliografie

1. Cuzneţov, L., *Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educaţional*, Chişinău, 2000.
2. Cristea, S., *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei*, Timişoara, 2003.
3. Durkheim, E., *Educaţie şi societate*, Bucureşti, 1980.
4. Mândâcanu, V., *Etica comportamentului moral*, Chişinău, 2003.
5. Pâslaru, V., *Principiul pozitiv al educaţiei*, Chişinău, 2003.
6. Stănculescu, E., *Sociologia educaţiei familiale*, Iaşi 2002.
14. Berge, A., *Profesiunea de părinte*, Bucureşti, 1977.
15. Cosma, T., *Şedinţe cu părinţii în gimnaziu*, 2001.
16. Cuzneţov, L., *Curriculum „Educaţia pentru familie*", Chişinău, 2004.
17. Debesse, M., *Psihologia copilului*, Bucureşti, 1970.
18. Mândâcanu, V., *Etica şi arta comportamentului civilizat*, Chişinău, 2001.

Mărturii din prizonieratul medicului Ion Perieţeanu (1916-1918)

Leontin Stoica, *drd., UPSC „Ion Creangă"*

România a intrat în război, ca toate celelalte state, pentru revendicări teritoriale şi, la fel ca toate statele, a avut de achitat o imensă notă de plată pentru teritoriile pe care le-a obținut.

România nu a fost scutită nici de drama prizonierilor. Unii militari au ajuns prizonieri în Rusia și anume cei care luptau în armata austro-ungară. Alții au fost capturați de bulgari după bătălia de la Turtucaia din august 1916, iar alții – de germani în timpul campaniei din toamna anului 1916. Condițiile de prizonierat lăsau de dorit. Militarii români luați prizonieri în urma bătăliei de la Turtucaia au fost duși în lagăre, unde au avut parte de un tratament dur: umilințe,

muncă forțată, fără mâncare, fără asistență medicală, fără căldură, locuințe mizere. Prizonierii români au fost ținuți acolo până în iunie 1918, deși pacea cu Puterile Centrale se încheiase in martie 1918, prizonierii din Germania fiind eliberați imediat.

În vederea cunoașterii condițiilor, de multe ori inumane, în care au trebuit să-și trăiască viața de prizonier militarii români căzuți în captivitate, o sursă de informație deosebit de valoroasă o constituie memoriile întocmite de către cei ce au supraviețuit și s-au înapoiat în țară. Aceste memorii au fost întocmite în mod obligatoriu de către ofițeri, în special în virtutea unui ordin circular al Ministerului de Război din 26 martie 1918. În conformitate cu prevederile acestuia, ofițerii care au revenit în țară din captivitate erau obligați să consemneze în scris date despre momentul și condițiile în care au fost luați prizonieri, care trupe inamice i-au capturat, unde au fost duși după cădere în prizonierat și în ce lagăr au fost internați, tratamentul la care au fost supuși de către inamic, cu relevarea datelor privind condițiile de locuit, hrana, îmbrăcămintea, solda, îngrijirea medicală, programul zilnic. De asemenea, ei trebuiau să menționeze data întoarcerii de la inamic, impresiile personale asupra stării de spirit generale a populației din țara-inamic, aprecieri ale inamicului asupra armatei române, zvonurile care au circulat în legătură cu evenimentele interne și externe importante privind România, prețurile, situația materială și starea sanitară a populației din țara respectivă.[1]

Printre prizonierii de război s-au aflat și medici militari. Aceștia au suferit adevărate drame în prizonierat, fiind supuși la un tratament degradant. Putem spune că prizonierii români din Bulgaria aveau parte de un tratament inuman.

Cei care au reușit, cu mari riscuri, să scape din taberele militare dușmane au făcut declarații zguduitoare. În prizonieratul din Bulgaria nu au fost respectate sub nicio formă regulamentele Convenției din 15 iunie 1907 de la Haga cu privire la tratamentul prizonierilor de război. La Haga, reprezentanții a 34 de state au elaborat Regulamentul-anexă la Convenția IV cu privire la legile și obiceiurile războiului terestru. Acesta a fost primul demers legislativ, recunoscut de părțile semnatare și de statele care au aderat ulterior la Convenție, prin care s-au instituit primele norme internaționale privind statutul prizonierilor de război, renunțându-se la cele cutumiare. Documentul elaborat s-a bazat pe două idei extrem de valoroase. În primul rând, pe faptul că statele beligerante sunt responsabile de problemele prizonierilor de război și, în al doilea rând, pe ideea că prizonierii trebuie tratați cu multă atenție, considerație și respect.

[1] Nicolescu Gheorghe ș.a., *Calvarul prizonierilor români din Primul Război Mondial*, vol. I, Editura Universității din Pitești, 2006, p. 14.

În acest context, au fost stabilite o serie de reguli și s-au făcut precizări clare, cu privire la responsabilitățile ce reveneau statelor și guvernelor acestora în asigurarea condițiilor de detenție ale prizonierilor de război.[2]

În acest articol vom prezenta memoriile ofițerului medic de rezervă Periețeanu Ion, căzut în captivitate în toamna lui 1916, în urma bătăliei de la Turtucaia. Medicul Periețeanu Ion s-a născut la data de 28 septembrie 1876 la Caracal, districtul Romanați, fiind fiul lui Ion si al Eugeniei. A fost mobilizat conform înaltului Decret nr. 2784/1916. La 24 august 1916 a căzut prizonier în luptele de la Turtucaia. La acea dată era încadrat la Regimentul 36 Infanterie.[3]

La Turtucaia, pierderile suferite de trupele române au fost însemnate, bulgarii luând 28500 de militari români prizonieri, dintre care 480 de ofițeri.[4]

Rezistența a fost slabă, astfel că, la prânz, mai multe subunități organice sau primite ca întărire (două batalioane și trei companii) au părăsit fără luptă poziția ocupată, retrăgându-se spre Centrul 1. Un nou atac al inamicului a determinat retragerea trupelor române pe ultima linie de rezistență, unde au rămas în noaptea de 23/24 august și toată ziua de 24 august/6 septembrie 1916. În acest sector, ale cărei subunități au luptat foarte slab, s-a produs și o gravă dezinformare, comandantul Regimentului 36 Infanterie, lt.-col. S. Nicolicescu raportând că a respins în acea zi, 23 august/5 septembrie, zece atacuri ale inamicului, informație care a apărut în comunicatul pentru ziua respectivă al Marelui Cartier General. Pentru a recompensa aceasta faptă de armă, Marele Cartier General l-a trimis pe maiorul Toma Dumitrescu la Turtucaia să decoreze, în numele regelui Ferdinand, drapelul unității. Delegatul Marelui Cartier General a constatat realitatea, faptul că regimentul nu numai că nu luptase eroic, dar mare parte din subunitățile sale părăsiseră pozițiile fără luptă. Din proprie inițiativă, el nu a mai oferit decorația. Generalul Constantin Teodorescu, aflând că a fost înșelat, a dispus ca lt.-col S. Nicolicescu să ia drapelul în mână și să contraatace inamicul în fruntea unității.[5]

Am redat pe scurt câteva acțiuni despre luptele regimentului, pentru a relata condițiile în care a căzut în captivitate medicul lt. Periețeanu Ion. Rezultă, din cele prezentate mai sus, că militarii încadrați în Regimentul 36 Infanterie nu s-au bucurat de o persoană competentă la conducere și de aici numărul mare de militari capturați de bulgari.

Redăm în continuare cele două memorii întocmite de medicul lt. Periețeanu Ion la întoarcerea sa din captivitate în iunie 1918:

---

[2] Col. (r) dr. Socolov, Mircea, *Aspecte privind situația prizonierilor de război români în Primul Război Mondial*, în volumul ,,Armata română și patrimoniul național", Editura Ectea, București, 2010, p. 238.
[3] Centrul de Studii și Păstrare a Arhivelor Militare Istorice (în continuare C.S.P.A.M.I.), fond *Ministerul de Război – Direcția Personal*, dosar 1257, f. 178.
[4] Col. (r) dr. Petre, Ottu, *Turtucaia. Sfârșitul iluziilor. Începutul dezastrului*, în revista ,,Document", an IX, nr. 1-4 (31-34)/2006, p. 13.
[5] Ibidem, f. 12.

MEMORIUL 1

«Subsemnatul fost medic al spitalului din orașul Turtucaia, am fost făcut prizonier odată cu căderea cetății Turtucaia. Împreună cu ceilalți ofițeri și soldați am fost transportat de pe malul Dunării unde m-a prins, până la cazarmă, în care drum am fost jefuit de tot ce aveam asupra mea, în afară de tunică, pantaloni, ghete și chipiu. Lângă mine a fost omorât prin împingere cu baioneta maiorul Dervescu. După o ședere în cazarmă de vreo 3 zile, în care timp ofițerii cari mai aveau asupra lor ceasornice, inele, bani și alte obiecte, mantale de cauciuc, sub pretextul că li se iau acestea spre păstrare, am fost din nou jefuiți. de aici am fost transportați pe jos la Rasgrad, distanță cam de 80 Km. În drum am văzut spectacolul cel mai îngrozitor: soldați făcuți prizonieri din alte convoaie, împușcați și presărați pe marginea șoselei. Nu voi uita niciodată vocea unui muribund la frontiera româno-bulgară, care ne implora: ,,fraților dați-mi nițică apă". La Rasgrad noi medicii am fost despărțiți de ofițerii combatanți și trimeși pe jos și cu trenul la Sofia, de unde am fost repartizați pe la diferite spitale. Eu am fost trimis la spitalul din Târnova unde am stat 20 de zile. șeful meu era doctorul Jacof, pe care țin să-l fac cunoscut, spre a fi reținut ca om civilizat, bun confrate și cu sentimente umanitariste. Vorbele cu care m-a întâmpinat au fost: ,,Ne luptăm doctore, fiindcă nu ne cunoaștem, și noi medicii suntem pretutindeni medici; să-mi spui orice neplăceri vei avea în spital". Mi-a dat lenjerie și manta nouă pentru îmbrăcăminte. În opoziție cu acest medic țin să citez pe un alt confrate doctorul Bacivaroff din Bazargic, fost medic sub dominația română la Bazargic, o canalie, care se purta cu mine și cu doctorul Carandino tot prizonier român, ca cu niște adevărați sclavi. Fiindcă și eu ca și aproape toți funcționarii din Turtucaia, cari căzuseră prizonieri, eram sortit să mor, locul de la Târnova era prea bun pentru mine și după 20 de zile de ședere acolo, am fost luat și trimis nu știam unde. Am ajuns la Sofia, mi s-a adus învinuirea că noi funcționarii români, ne-am purtat rău cu populația bulgară și de aceia ni se va aplica regimul de rigoare. Am stat la Sofia în hotelul Englitera împreună cu deținuții bulgari 48 de ore, în care timp mi s-a oferit 100 gr. de pâine și o ciorbă de varză dulce pe care n-am mâncat-o. am fost scos din hotel pe la ora 11 noaptea, de un soldat cu baioneta la armă și dus înaintea comandantului militar. Aici mi s-a făcut un rechizitoriu și o morală strașnică, mă făcea pe mine răspunzător de campania din 1913 și acțiunea Țărei mele din 1916. A doua zi hotărârea comandantului militar a fost ca să mă trimeată la un spital pe frontul macedonean, și acolo să-mi aplice pedeapsa ce socoteau ei că mi se cuvine. Cam prin noiembrie am ajuns într-un sătuc murdar, mlăștinos, casele ruinate unde era instalat noul meu spital. Mi s-a dat să îngrijesc pe prizonierii români. șef am avut pe doctorul Velișcof, cel mai rău om pe care l-am cunoscut vreodată: scurt și gras, roșu și chel în cap. Mi-a dat spre locuință un cort, un pat de campanie, în care nu mă puteam odihni. Am fost dus la spital la Turtucaia să operez un soldat la cap. în ziua de 23 VIII când am vrut să plec din

nou pe front, m-am întâlnit cu ambulanțele ce veneau în Turtucaia. În seara de 23 VIII un grup de soldați bulgari intraseră în Turtucaia. La 24 VIII mă găseam cu alți medici la cazarmă unde îngrijeam răniți de unde, fiind bombardament, ne-am retras la Spitalul nr. 2, de unde fiind iarăși bombardament ne-m adăpostit sub malul Dunării. Când aveam posibilitatea să trecem Dunărea, am trimis o comisie de medici d-lui general, spre a ne da ordin în consecință. răspunsul domniei sale a fost că trebuie să rămânem acolo. În acest mod am devenit prizonier și aveam posibilitatea să trec Dunărea, de aceia zic că am fost dat prizonier, iar nu luat. Ca prin farmec s-a umplut malul Dunării de mii de soldați. Am văzut scene sfâșietoare: cum oamenii se aruncau în Dunăre și se înecau, strigătele desperate ale celor ce se luptau cu moartea. Prin mulțime m-am strecurat la cercul militar pe care l-am găsit plin de ofițeri, care discutau liniștiți. Aflându-se că comandantul suprem trecuse Dunărea, domnul colonel Mărășescu a luat hotărârea să predea cetatea. Nu se găseau parlamentari și nu se oferea nimeni. Populația începuse să ne împușce în localul cercului; momente de groază. Vine în fine soldații bulgari, nerași, netunși ca niște sălbatici, spre a ne conduce. În drum ne supun la exerciții de umilință: ne pun în genunchi, ne desbracă, ne bat, ne fură banii și ce aveam, omoară lângă mine pe maiorul Dervescu. Mi s-a strâns inima de durere și indignare când am auzit soldații noștri strigând: ,,să trăiască Bulgaria că ne scapă de ciocoi". Educație nenorocită pe care am făcut-o poporului. Mie personal mi se luase bani, haine, așa că timpul cât am stat în cazarmă la Turtucaia și până la Rasgrad, în tot drumul până acolo, n-am gustat nimic. Ofițeri colegi de-ai mei cari aveau și bani și demâncare, fiind cam în toate convoaieli și cam toți ofițerii la fel au fost jefuiți, nu mi-au oferit o bucată de pâine. Pe drum nu aveam cu ce mă înveli, mă ploua și deși erau unii care aveau și mantale și pături nu ne-au oferit la nici unul din cei ce n-aveau, ajutorul lor. Am constatat acte de un egoism feroce. Am văzut în drum mulțumiți de faptul că au devenit prizonieri, pentru că au scăpat de război. Bietul dn. colonel Mărășescu le spunea: ,,Ne meritățm soarta d-lor". Un singur militar mi-a lăsat amintirea neștearsă prin înfățișarea lui. Nu-l cunoșteam, dar nu-l voi uita niciodată. Înalt, parțial îi crescuse barba, vrăjmașul nu-i luase nici măcar niște ochelari de vânt ce-i purta deasupra chipului; parcă și dușmanul văzuse în el ceva care i-a impus respect, era colonelul Grigorescu. Despre colonelul acesta se spunea că atunci când i s-a dat ordin, când eram în cerc la Turtucaia, să înceteze comanda, a răspuns: ,,voi lupta până la ultima ghiulea, să vă moare în cerc, că nu meritați să trăiți!" . De la Duțulescu artist la Teatrul Național dețin următoarele: era și el în lagărul de la Carpați și pe când ceilalți ofițeri se certau și se interesau ce vor mânca, el (colonelul Grigorescu) îi spunea lui: uite-te mișeii se interesează de mâncare când țara ... Păcat că a murit acest om... Țara să se mândrească că a avut și fii de acest fel. Ce am mai suferit pe drum sunt îndestul cunoscute. Eu am fost repartizat ca medic la Târnovo, și unde am stat 20 de zile și apoi ca fost funcționar în Turtucaia trebuia să mor, ca și dirigintele

poștei și comisarul Nicolau, dovadă că n-am fost trecut pe lista de prizonieri multă vreme. Am fost luat de acolo și trimis la Sofia, unde am stat închis 44 de ore, în hotelul Londra cu deținuți bulgari, unde nu mi s-a dat demâncare, și apoi trimis la un spital pe frontul macedonean. Aici mi s-a aplicat regimul de rigoare. Am stat într-un cort iarna anului 1916 fără voie de a citi, scrie sau comunica. Făceam serviciul la o baracă de prizonieri. Am ajutat deopotrivă pe prizonieri. Îi țineam cât mai mult în spital, le dam maximum de hrană și fiindcă cei 70 de lei ce primeam salariu n-aveau pe ce-i cheltui îi împărțeau prizonierilor la ieșirea lor din spital. Prin luna aprilie am fost internat într-un spital la Sofia, din cauză că mă îmbolnăvisem. Prin luna noiembrie 1917, întrebându-mă mai bine mi s-a încredințat în acest oraș un serviciu ca medic la un spital de prizonieri, până în luna februarie 1918 când am fost permutat. Și aici am căutat să fiu cât mai folositor celor ce-i îngrijeam și cred că am reușit fiindcă francezii îmi spuneau ,,nu avem medicul nostru, dar te avem pe d-ta". După cele arătate am tot dreptul ca în baza legii excepționale, care îmi dădea dreptul la declararea războiului să port gradul de maior, iar acum să fiu avansat, să rog onoratul consiliu să hotărască în acest sens și să repare nedreptatea ce mi se făcuse, ca eu să fiu sublocotenent, iar colegii mei colonei.

Medicul-șef al Spitalului Roșiori de Vede»

MEMORIUL 2

«Deși medic definitiv al spitalului din orașul Turtucaia, deși aveam 40 de ani și 5 copii, în 1916, totuși fiindcă împrejurările mă siliseră să fac stagiu militar, în timpul studiilor ca soldat, la decretarea mobilizării nu aveam decât gradul de sublocotenent. Paradoxă, fiindcă pe când medicii noi în carieră erau căpitani, colegii mei erau maiori, pe când cei ce nu făcuseră stagiul militar și aveau gradul meu medical, erau asimilați gradului de maior, eu nu eram decât sublocotenent. Din această cauză sau lata eu șeful spitalului din Turtucaia, care prin stăruință și propunerea mea direcțiunei sanitare civile transformasem spitalul meu în civilo-militar și îngrijeam acolo în timp de pace și militarii garnizoanei Turtucaia, am fost înlocuit de la conducerea spitalului cu ocazia mobilizării prin tânărul meu confrate d-nul Meller și trimis pe front ca medic de batalion în Regimentul 36 Infanterie. Decretarea mobilizării m-a găsit concentrat cu regimentul 36 la Storo-Selo; eram atașat la batalionul 4. Felul puțin impunător cu care s-a anunțat mobilizarea armatei m-a impresionat în mod defavorabil. Era strâns tot regimentul în marginea satului Storo-Selo. Se vorbea de puțini ofițeri, criticându-se reaua pregătire ca instrucțiune a regimentului. Ofițerii o parte, se ocupau punând pe soldați să execute pasul de defilare în preziua războiului. Se aduseseră la regimente niște tunuri mici, nu știu cum le zice, pe care nu știa nimeni să le manevreze. Se căzniau ofițerii să-i învețe pe soldați, dar n-au avut timp. Se aduseseră niște mitraliere franceze, care necesita o nouă instrucție. Decretarea mobilizării ,,un act impozant, solemn, ceremonios, pios"...nici cei ce la-u anunțat, nici cei ce l-

au primit n-au lăsat această impresie. Colonelul a comunicat, regimentul a primit cu strigăte de ura în dezordine.

Ceea ce am văzut atunci nu era însuflețire, nu era elan, nu era uitarea de sine pe care ți-o dă împrejurările mari, era debandadă, fiindcă moralul trupei era foarte scăzut.

Soldații munceau mult și aveau mâncare așa de rea, încât eu am făcut un raport comandantului meu arătând că hrana este rea ca pregătire și insuficientă. Mi s-a răspuns să facem o listă de ceea ce li se poate da cu prețul prevăzut la care am răspuns că eu cu aceeași sumă dau bolnavilor mei din spital 2 feluri de mâncare zilnic și lapte la cei cu dietă lactată. Au început luptele, vorbesc de regimentul meu, n-am avut impresia de seriozitate. Așa de exemplu: am văzut după un mic atac, cu câțiva răniți un banchet. Ofițerii se duceau și veneau, spunând că luau parte la lupte, prea repede însă se duceau și veneau. Era un ofițer care povestea că a fost rănit de gloanțe și niciunul nu l-a rănit. O spun sub beneficiu de inventar, că erau ofițeri care-și aveau nevestele la Staro-Selo pe front. Nu știu de ce, dar de la începutul primelor cuceriri, când am văzut cum toată lumea se înfiora, am avut convingerea că lupta e pierdută. Evenimentele s-au perindat cu o iuțeală fulgerătoare. La 21 august eram la infirmeria din Staro-Selo cu medicul locotenent Enescu îngrijind pe răniți. cam pe la ora 09^{00} seara – cum nu știu, dar se vorbește că părăsim repede infirmeria că ne înconjoară bulgarii. Ne-am retras la ultima linie de apărare la centru. La ieșirea din sat am întâlnit pe d-l colonel Nicolicescu, comandantul regimentului Călare și cu ordonanța părăsind satul și fugind și el spre Turtucaia. La centru într-o vâlcea era o dezordine și o îngrămădeală de care; n-am văzut însă trupe. Am asistat în acea noapte la o împușcătură infernală. În noaptea de 22 august 1916 am fost trimis de d-l general Teodorescu la …. Întoarce noaptea și pentru ca opera să fie mai bine încoronată mi-a așezat acest cort într-o vâlcea, pe marginea unui pârâu de munte. Acolo am petrecut 10 luni, iarna anului 1916. Nu era moment în care această canalie să nu-mi mărească durerea mea sufletească amintindu-mi nenorocirile țării mele. Nu-mi permitea să citesc, nu-mi permitea să scriu și mai cu deosebire nu-mi permitea să vină nimeni în cortul meu. Înființase împrejurul meu o adevărată companie de spionaj și ori ce aș fi făcut i se raporta. Am protestat contra acelui regim. Răspunsul era: ,,prizonierul trebuie ținut în stare de presiune morală." Îi spuneam: ,,aveți să mă omorâți"; răspunsul era: ,,aici ai fost trimis pentru moarte și ce însemni dumneata când mor zeci de mii de oameni pe zi." Starea mea a atras atenția doctorului colonel, îmi scapă numele, un om foarte inimos, care i-a atras atenția șefului meu cu cuvintele: ,,poartă-te bine cu el căci nu se știe mâine, dacă nu vom cădea într-o situație mai rea." M-am îmbolnăvit; am căpătat palpitație; eram bolnav și cu toate astea eram pus la treabă până în luna aprilie, când în timpul ce făceam niște injecții soldaților bulgari am avut stare de lipoțiune și am căzut jos. Am fost bolnav vr-o zece zile. Toți medicii bulgari îmi spuneau că n-am nimic și că trebuie să lucrez. Am reluat

serviciul pe la vr-o 15 iulie şi din această cauză mi s-au umflat articulaţiile mâinei şi piciorului drept. Atunci n-am mai avut ce mai face în faţa probei evidente şi m-au trimis la Sofia ca bolnav; acilea starea mea a fost când mai bună când mai rea. Neajunsurile ce le-am îndurat socotesc, că au fost inerente prizonieratului. Din cauza celor ce am îndurat am căpătat o maladie de cord, pentru care am fost internat la Spitalul Filantropia, la venirea mea din prizonierat, în serviciul d-lui doctor Urlăţeanu cu diagnoza insuficienţă cardiacă, pentru care posed certificatul domniei sale.

Medicul Spitalului Roşiori de Vede»[6]

Din memoriile întocmite de acesta, reiese clar că prizonierii români din Bulgaria s-au confruntat cu cele mai grele condiţii.

Medicii în general şi în speţă medicul Perieţeanu Ion au probat în perioada de prizonierat că sunt, înainte de toate, oameni, dovadă fiind numeroasele vieţi salvate de aceştia (atât bulgari, cât şi români), neuitând că au depus jurământul lui Hipocrat. Cu toate acestea, tratamentul asupra lor a fost atât de dur încât uneori aceştia îşi pierdeau cumpătul. În acest sens, este elocventă aprecierea întocmită de medicul Carandino, camarad de prizonierat al lui Perieţeanu Ion: *«răspund azi la comunicarea Marelui Stat Major referitoare la informaţii ce aş putea da asupra domnului lt. dr. Perieţeanu.*

Dl. Perieţeanu a căzut prizonier în mâinile duşmanilor de la Turtucaia odată cu mine, şi a fost repartizat în calitatea sa de medic la Tîrnovo unde am stat împreună câteva luni de zile.

Soldat foarte demn, naţionalist înfocat a ţinut totdeauna ideea de patrie cu mare consideraţie fiind unul dintre acei care n-ar fi ezitat să facă o nouă jertfă pentru ţară.

În mijlocul străinilor era atât de abătut de regimul captivităţii încât deseori starea lui nervoasă îmi dădea impresia că omul acesta era pe pragul demenţei. Totuşi era bun camarad cu ceilalţi prizonieri. Calitatea de român era suficientă pentru cineva ca să se bucure de ajutorul necondiţionat a soldatului şi medicului Perieţeanu.» [7]

De aprecieri bune s-a bucurat medicul Perieţeanu Ion şi din partea medicului cpt. dr. Popescu Sofronie din Regimentul 40 Infanterie, coleg de prizonierat la spitalul „Sf. Vraci" din Macedonia: *«dl. medic lt. de rezervă Perieţeanu Ion avea la Sf. Vraci îngrijirea medicală a prizonierilor internaţi în acel spital pentru care se dăduse două corturi, având cam 40 de paturi. Tot domnia sa consulta pe prizonierii prezentaţi la vizita medicală, oprind pe cei bolnavi în spital, după cum tot domnia sa trimitea în lagăr pe cei însănătoşiţi. În asemenea condiţii a putut*

[6] C.S.P.A.M.I., fond *Ministerul de Război – Direcţia Personal*, dosar 1257, f. 174-177.

[7] Ibidem, f. 183

fi și au fost un vădit ajutor tuturor prizonierilor și în special prizonierilor români pentru care spitalul din Sf. Vraci a fost azil și loc de internare.

Se internau aici nu numai cei bolnavi dar și cei slabi, cei debili unde, având o hrană relativ substanțială, se puteau interna. Cei care nu puteau fi internați – din lipsă de locuri – se scoteau de serviciu.

Din această cauză și-a atras urgia medicului șef al spitalului care l-a pedepsit să locuiască iarna în cort fără foc și să mănânce ,,de la cazan" de unde înainte avea aceiași hrană ca doctorii bulgari. Mai știu că, pentru slăvirea victoriei care punea pe dușman stăpân în București, s-a dat un ,,banchet" la spitalul din Sf. Vraci. Doctorul Periețeanu nu numai că a refuzat a participa la acest ,,banchet", la care îl invitase educația aleasă (!) a doctorului bulgar, dar s-a refugiat departe de acei care nu voiau a-i cruța cu nici un chip suferințele morale, fapt pentru care un medic șef de armată a ținut a-l amenința chiar în acea seară când banchetul a luat sfârșit. Aceste fapte le cred suficiente a dovedi că, doctorul Periețeanu în timpul prizonieratului, s-a purtat ca un român și a știut a suferi și a preferat a suferi urgia.»[8]

În concluzie, în timpul prizonieratului, medicul Periețeanu Ion s-a dovedit a fi un bun român, camarad, dar și un bun profesionist. Am ținut să reliefăm suferințele cumplite pe care le-au îndurat prizonierii în Bulgaria și, implicit, medicul Periețeanu. De altfel, mulți dintre aceștia nu s-au mai întors din captivitate. Profesionalismul medicului Periețeanu Ion a rămas același și după terminarea războiului, ajungând în anul 1930 șef al spitalului din Roșiorii de Vede, îngrijind cu aceeași dăruire bolnavii de aici cu care a făcut-o pe front.

[8] Ibidem, f. 185

Dimensiuni ale conduitei didactice

Dragu Nor, *drd., UPSC „Ion Creangă”*

Summary

The research focuses on the appropriateness of motivating teachers/faculty to adopt a creative behaviour, highlighting attributes which generate such behavior. These behavioural attributes may be used to create a one-dimensional scale in order to facilitate selection of teachers and to promote efficient performance management.

Key-words: *didactic behaviour; creative behavior; stereotype; combined; attitudes; efficiency; methods, behavioural attributes*.

Rezumat

Cercetarea vizează oportunitatea motivaţiei cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ, fixând atributele generatoare ale acestui tip de conduită, atribute comportamentale, care pot fi folosite în alcătuirea unei scale unidimensionale în vederea selecţiei pentru profesia didactică şi a promovării unui management eficient al performanţei.

Cuvinte-cheie: *comportament didactic, comportament creativ, stereotip, combinat, atitudini, eficienţă, metode, atribute comportamentale.*

Analiza conduitei didactice prezintă o însemnătate deosebită în activitatea de formare pentru profesia didactică și managementul performanței în instituțiile de învățământ.

Conduita didactica se prezintă ca un repertoriu de comportamente, atitudini, tehnici structurate într-un sistem, prin care un cadru didactic asigură instruirea elevilor, realizează formarea personalității acestora. Prin natura sa și prin funcțiile îndeplinite în desfășurarea procesului didactic, conduita este un autentic operator, constituind agentul care induce la elevi schimbări al căror sens este anterior precizat în scopul acțiunii.

În raport cu eficiența actului didactic, a efectelor produse și cu rezultatele obținute potrivit principalelor operații, proceduri și tehnici utilizate, se creează posibilitatea stabilirii unor tipologii diferite, relevarea virtuților și limitelor acestora și, în consecință, conturarea unei conduite didactice eficiente.

Pentru investigare, am selectat 154 de cadre didactice din unități de învățământ din județul Constanța: școala „Mihail Koiciu”, școala „Ion Creangă” din Constanța, școala „Tudor Arghezi” din Năvodari, liceul teoretic din Negru Voda, liceul teoretic din Mihail Kogălniceanu, școala nr. 1 din Poarta Alba, școala nr. 1 din Valul lui Traian.

Caracterizarea eșantionului

Majoritatea subiecților sunt de sex feminin, ceea ce arată o răspândire semnificativ mai largă a acestei ocupații în rândul femeilor.

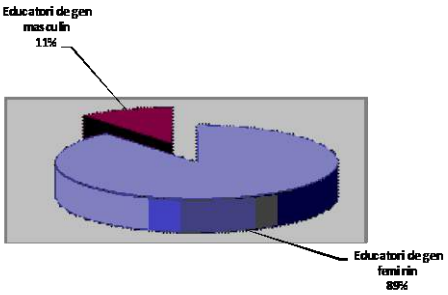


Fig. 1. Distribuţia subiecţilor după gen

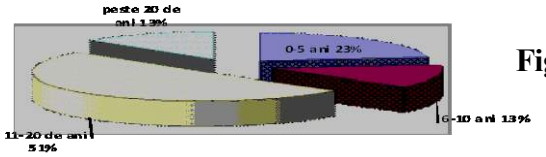
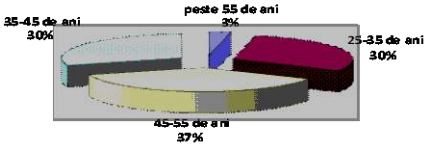


Fig. 2. Distribuţia subiecţilor după vârstă

Fig. 3. Distribuţia subiecţilor după vechimea în muncă

CADRU CONCEPTUAL



În activitatea instructiv-educativă în mod esențial se operează cu noțiuni variate care reprezintă unitățile de bază ale gândirii, combinându-se în diverse forme care permit generalizarea experienței individuale, fac posibilă comunicarea eficientă și valorifică resurse cognitive.

Psihologia *cognitivă* [12] face o serie de precizări referitoare la funcțiile fundamentale ale conceptelor, identificându-le în cea combinatorială, de predicție, de comunicare și de economisire cognitivă. Asumându-și acest punct de vedere, psihologia socială [10] atribuie *stereotipurilor* funcții apropiate: funcția de economie cognitivă, funcția explicativă și funcția socială, ceea ce îi permite individului să acționeze eficient din punct de vedere cognitiv, să dea sens lumii, să facă posibilă viața colectivă.

Alături de abordarea cognitivă a stereotipurilor concepute ca produse naturale ale modului de operare a gândirii, importantă devine și abordarea *motivațională*, care consideră ca stereotipurile pot fi înțelese ca gânduri ale căror direcție și conținut sunt dictate de nevoia de satisfacere a unor trebuințe: păstrarea stimei de sine pozitive, de justificare, de dominare socială.

Studiul stereotipurilor (Croizet 2004, Quinn și Spencer 2001, O'Brian și Candrall 2003, Schmader și Jhones 2003) [3] relevă că poate exista o amenințare stereotipică, în sensul că este afectată performanța, prin determinarea scăderii expectanțelor celor ce se identifică puternic cu

mediul stereotipizant. În acest sens, se determină un anumit mod de procesare a informației: prudent, exact, reflectat printr-o gândire analitică ridicată și creativitate scăzută.

Cel de-al doilea model de conduită didactică este cel *creativ*, prin care sunt solicitate procesele de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a informațiilor, solicitând un echipament intelectual, afectiv-volițional care să-l ajute pe individ să depășească modalitățile de simplă echilibrare a organismului, folosind traiectorii combinate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor, și să exploreze alternative rezolutive. Principalul vector al creativității cadrului didactic îl constituie tendința de a se autoactualiza, de a deveni ceea ce este potențial.

METODE DE INVESTIGARE

1. **Chestionar de identificare a tipului de comportament didactic**

Pornind de la ideea că există variate tipuri de comportament, în funcție de performanțele obținute și de efectele pe care le produc asupra elevilor și structurării personalității acestora, am conceput un chestionar ce cuprinde 24 de itemi, care vizează următoarele variabile ce descriu conduita cadrului didactic: *empatie, dragoste pentru copii, capacitate creatoare, capacitate organizatorică, capacitate de cunoaştere şi anticipare a reacţiilor elevilor, autoritate, echilibru emoţional, perseverenţă, reacţie la frustrare, consecvenţă, obiectivitate.*

Răspunsurile evaluate pot identifica trei tipuri de comportament: predominant creativ, predominant stereotip, combinat.

2. **Test de inteligență DOMINO 70**

Este construit pentru măsurarea inteligenței generale neverbale, cuprinzând 44 de itemi aplicați gradual pentru a surprinde gradul de cristalizare a inteligenței și nivelul de fluiditate al acesteia. Testul oferă posibilitatea conturării unui prognostic asupra capacității de operabilitate informațională și asupra modului în care subiectul se va putea implica într-un domeniu sau altul, care solicită un nivel structural aptitudinal specific.

3. **Torrance Tests for creative Thinking(TTCT)**

Este conceput de Paul E. Torrance și evaluează exprimarea creativității în două ipostaze: una în care stimulii sunt culeși de la persoane evaluate sub formă verbală și una în care reacțiile sunt culese sub formă figurala (desene), fiecare având câte doua forme alternative: A și B.

4. **Chestionarul de interese Holland**

Autorul promovează teoria conform căreia personalitatea este rezultatul interacțiunii dintre caracteristici ereditare, esențiale pentru dezvoltarea intereselor specifice și activitățile la

care este expus individul, rezultând șase tipuri de personalitate: realist, investigator, artist, sociabil, întreprinzător și convențional.

5. **Metoda generării atributelor**

A fost introdusă de Monteith și Spicer, 2000 [5], pentru a construi scale menite să acopere dimensiuni stereotipice relevante. Noi am solicitat subiecților ca, dintr-o listă de atribute date, să aprecieze (cu semnul + sau -) ceea ce consideră că reprezintă o valență pozitivă sau negativă pentru comportamentul didactic.

6. **Metoda inversării atributelor**

Este propusă de Centers, 1951 și prezintă 84 de atribute, subiectul urmând să identifice grupul care este cel mai probabil să posede anumite trăsături (ca tipice).

7. **Metoda observației directe**

Si-a propus, pe baza unei grile cu opt descriptori, să se identifice tipul de comportament prin aprecierea cu 1, 2, 3 puncte a ipostazelor în care se evidențiază anumite atitudini, procedee și tehnici de acțiune în relația cu elevii.

ANALIZA REZULTATELOR INVESTIGAȚIEI

1. **Chestionarul *Comportament didactic*** a permis ca, pentru:
   - intervalul 20-40 de puncte, să apreciem comportament creativ
   - intervalul 41-50 de puncte, să apreciem comportament combinat
   - intervalul 51-75 de puncte, să apreciem comportamentului stereotip.

Răspunsurile subiecţilor au fost apreciate așa cum se prezintă în tabelul alăturat:

Tab. 1

Tip de comportament	Procent valid	Frecvenţă (subiecţi)
Predominant creativ	28%	43
Combinat	56%	86
Predominant stereotip	16%	25

Conform semnificației distribuției, valorile foarte mari și foarte mici ale variabilelor sunt rare și situate la extremele abscisei curbei, în timp ce valorile mijlocii acoperă zona de mijloc, fiind cele mai numeroase, identificându-se, astfel, în cele trei tipuri de comportament, în lotul investigat de noi, ca dominant fiind *comportamentul combinat*.

2. Testul DOMINO 70

În urma aplicării acestui test, subiecții au obținut scoruri cuprinse între valorile 38 (maximum) si 32 (minimum), ceea ce indică o inteligență bună în rândul cadrelor didactice din lotul studiat.

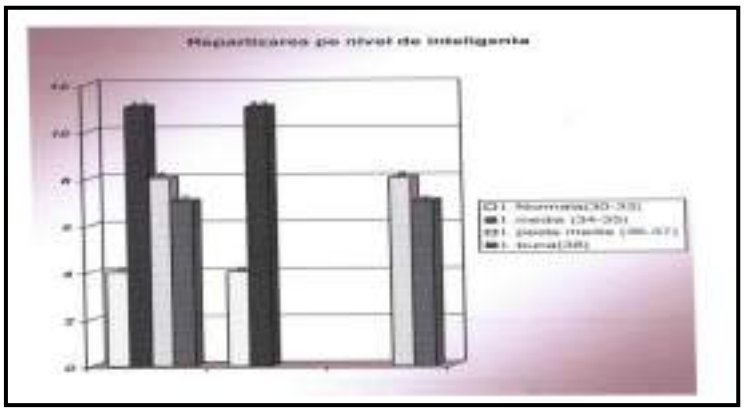


Fig. 4. Repartizarea pe nivel de inteligență

❖ Rezultate:

Media m = 35,57

Abaterea standard a = 1,83

Coeficientul de variaţie

Cv = 5,14

$C_v <$ 35% , se admite că seria prezintă un grad de omogenitate ridicat, împrăştierea este mică, iar indicatorii tendinţei centrale sunt reprezentativi pentru aceasta serie.

3. **Testul TORRANCE**

În urma administrării Testului Torrance, forma A verbală, am obținut următoarele rezultate:

Tab. 2

Coeficienţi statistici	Fluenţă	Flexibilitate	Originalitate	Elaborare
m	103,20	102,70	102,30	97,67
Abatere standard σ	16,37	16,94	14,86	15,19
Coeficient de variaţie Cv	15,86	16,49	14,52	15,55

Cv < 35% admite că seria prezintă un grad de omogenitate ridicat, împrăștierea este mică, iar indicatorii tendinței centrale sunt reprezentativi pentru subiecții investigați.

Ne-am propus să analizam relația valorilor inteligenței generale cu variabile de motivație propuse de Torrance, pentru a verifica **Ipoteza nr. 1**.

Valoarea r = 0,5759 pentru corelația *QI* și *fluență* este pozitivă, subliniind că o creștere a inteligenței implică o creștere a fluenței (bogăție de idei, imagini, situații noi).

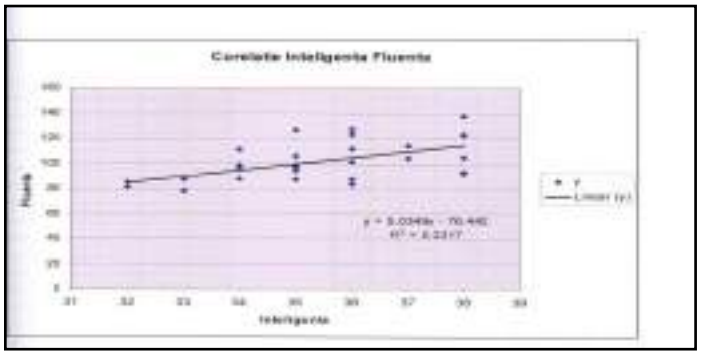


Fig. 5. Diagrama dispersie Inteligență – Fluență

Diagrama de dispersie are o tendinţă crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare d = r2 = 0,33 ne indică intensitatea relaţiei dintre Inteligență și Fluență. 33% din variaţia Fluenței se datorează relaţiei liniare. Variaţia reziduală a Fluenței este de 77%.

Flexibilitatea, care constă în ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme corelează cu QI cu o valoare r = 0,434, corespunzător unei relații pozitive intense.

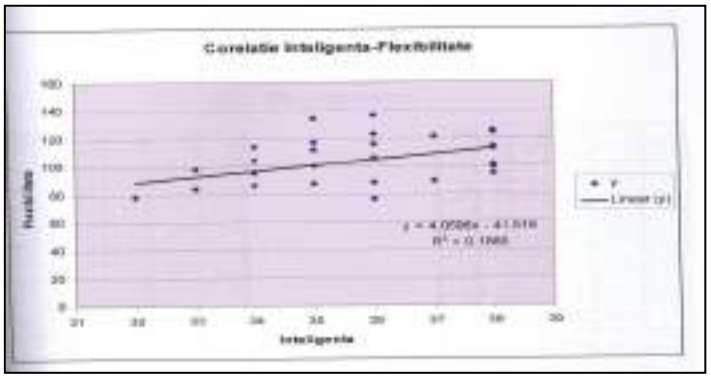


Fig. 6. Diagrama dispersie Inteligență – Flexibilitate

Diagrama de dispersie are tendinţă crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare d = r2 = 0,19 ne indică intensitatea relaţiei dintre Inteligență și Flexibilitate. 19% din variaţia Flexibilităţii se datorează relaţiei liniare. Variaţia reziduală a Flexibilităţii este 81%.

Expresia noutății, a inovației este *Originalitate*, care realizează cu QI un r = 0,527 o dependență strânsă, pozitivă.

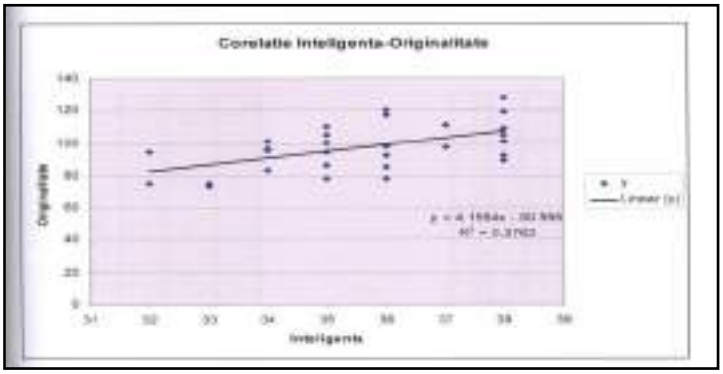


Fig. 7. Diagrama dispersie Inteligență – Originalitate

Diagrama de dispersie are o tendinţă crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare d = i2 = 0,27 ne indică intensitatea relaţiei dintre Inteligență și Originalitate. 28% din variaţia Originalităţii se datorează relaţiei liniare. Variaţia reziduală a Originalităţii este 72.

Corelația r = 0,562 între QI și *Elaborare* este pozitivă, subliniată de numărul detaliilor pentru a formula o idee de bază.

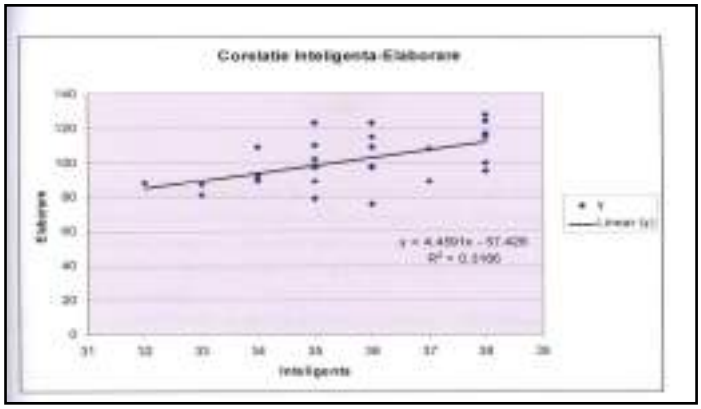


Fig. 8. Diagrama dispersie Inteligență – Elaborare

Diagrama de dispersie are o tendinţă crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare d = r2 = 0,32 ne indică intensitatea relaţiei dintre Inteligență și Elaborare. 32% din variaţia Elaborării se datorează relaţiei liniare. Variaţia reziduală a Elaborării este de 68%.

Se confirmă, astfel, că între nivelul de inteligență al cadrelor didactice și manifestarea creativității verbale (Fluența, Flexibilitatea,Originalitatea și Elaborarea), reflectat în comunicarea didactică, există o dependență pozitivă. Intensitatea relației între variabile este sub 35% în toate cele patru cazuri, aspect explicabil prin faptul că testele de inteligență măsoară gândirea convergentă, iar cele de creativitate pun în evidență gândirea divergentă.

4. Testul HOLLAND

Identificarea caracteristicilor de creativitate ale cadrului didactic ne obligă la analiza valorilor sociale și a opțiunilor profesionale ca efecte ale structurii de personalitate. Semnificația pe care o acordă comportamentelor proprii este o atitudine generată de un set de valori care se formează pe parcursul experienței sale. Aceasta condiționează acordarea de semnificații propriilor abilități și modelează reprezentări anticipative ale dezvoltării, respectiv interesele profesionale.

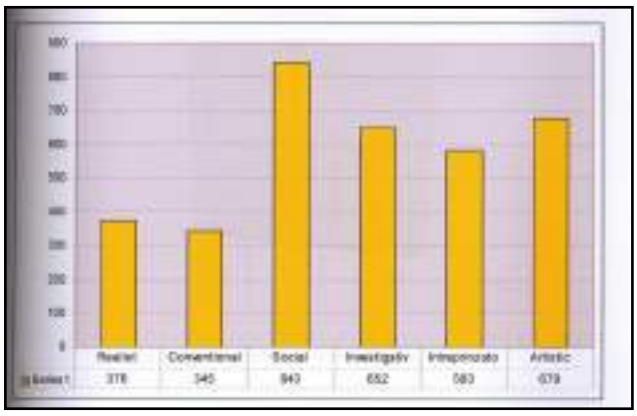


Fig. 9. Suma scorului pentru fiecare opţiune

Pentru a identifica caracteristicile personalităţii creative ale unui cadru didactic, am analizat dominantele tipului de personalitate și opţiunile profesionale în urma aplicării *Testului de profesii Tip Holland.*

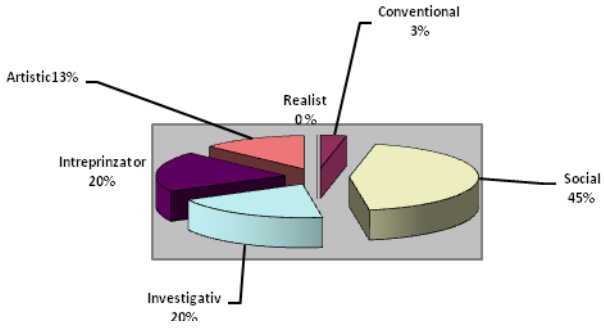


Fig. 10. Graficul profesiilor alese în rândul cadrelor didactice

Prin completarea testului, subiecţii au delimitat seturile de valori care stau la baza comportamentelor creative sau non-creative. Analizând rezultatele, se poate observa că în eşantionul studiat ***tipul predominant de personalitate este cel Social*** (S, din cele șase tipuri de personalitate: R (Realist); I (Investigativ); A (Artistic); S (Social); E (Întreprinzător); C (Convenţional)).

Se poate observa că tipul de personalitate predominant la cadrele didactice cu un nivel de inteligență ridicat este cel Investigativ (I), pe când la cele cu un nivel mediu de inteligență este predominant tipul de personalitate Social (S).

În **ipoteza 2** se prezumă că în manifestarea comportamentului creativ sunt relevante anumite dominante ale tipului de personalitate. S-a constatat că subiecţii testaţi acordă semnificaţii pozitive sau negative propriilor abilităţi.

Comparând domeniile de activitate pentru care optează subiecţii investigaţi, am constatat următoarea diferenţiere între domeniile alese:

- subiecţii cu inteligența peste medie, creativi înclină spre profesii de cercetare;
- cei necreativi înclină spre profesii sociale, de interrelaționare cu publicul, tehnice, manuale.

Realizând compararea rezultatelor obţinute la testul Holland cu rezultatele obţinute la testele de inteligență și creativitate, putem observa:

- O strânsa dependență între nivelul de inteligență, cel de creativitate **și** tipul de personalitate, în sensul că subiecţii care au obţinut scoruri superioare la testele de inteligență și creativitate s-au remarcai printr-o bună corelare a tipului de personalitate cu profesia deja existentă.

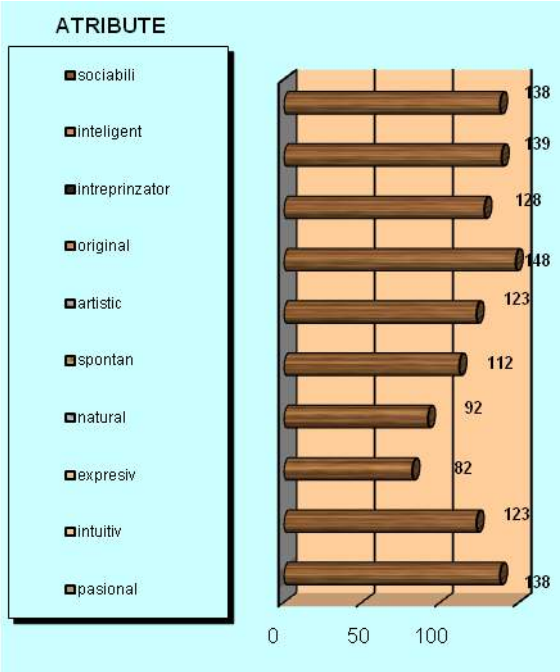
- Subiecţii cu inteligență bună, creativi se arată a fi deschişi experienţelor, sunt receptivi la tot ce este nou și diferit, manifestă curiozitate, sunt dornici să-și asume riscuri, au o gândire fluentă, flexibilă, originală, caută activităţi nerepetitive, ceea ce constituie o dovadă a tendinţei de a se îndrepta spre o profesie care implică sarcini complexe, o anumită doză de risc.

- Subiecţii cu un nivel de inteligență între limite normale nu se deosebesc de ceilalţi, preferă situaţiile comune, monotone, nu doresc să iasă din tiparele stabilite de alţii, de aceea înclină spre activităţi care presupun conformism, supunere, repetitivitate, stereotipizare.

5. Generarea atributelor

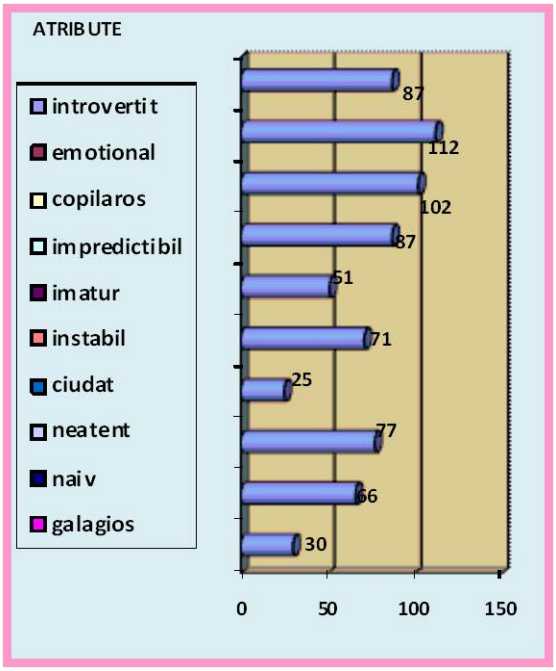
Din listele oferite subiecților, au putut fi extrase rezultatele prezentate în Tabelele 3-6.

Tab. 3



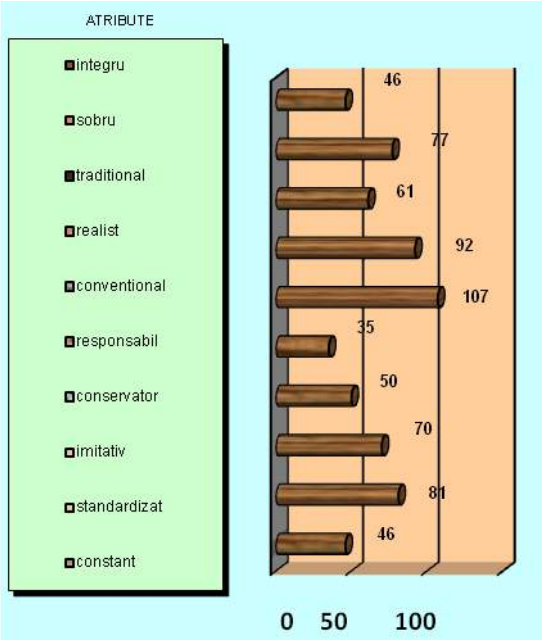
Primele 10 atribute ca frecvență a comportamentului creativ pozitiv

Tab. 4



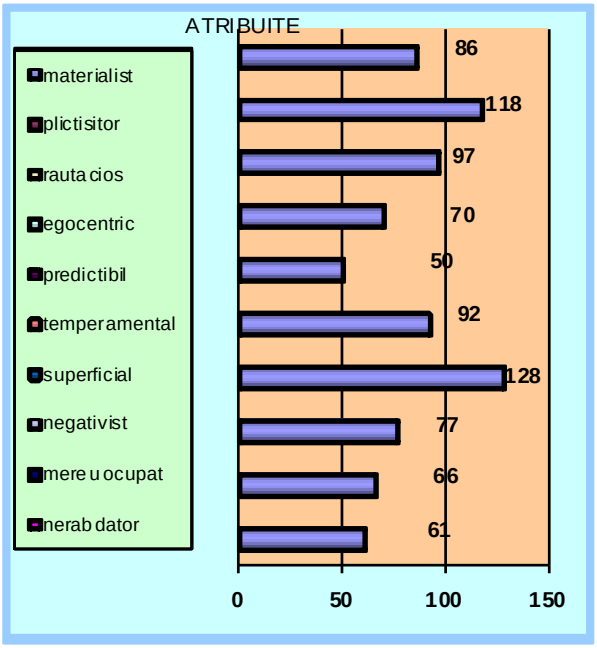
Primele 10 atribute ca frecvență a comportamentului creativ negativ

Tab. 5



Primele 10 atribute ca frecvență a comportamentului stereotip pozitiv

Tab. 6



Primele 10 atribute ca frecvență a comportamentului stereotip negativ

Subiecţii au găsit un număr satisfăcător de atribute pentru cele două categorii de comportamente. Comparând numărul atributelor găsite de fiecare subiect cu scorurile testelor de inteligență **si** creativitate, nu s-a evidenţiat niciun tip de dependență între acestea.

Totalitatea subiecţilor au acordat conotație negativă conceptului de **comportament stereotip,** considerând comportamentul creativ mult mai valoros decât cel stereotip. Metoda în sine a adus, astfel, o întărire a motivaţiei cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ.

Aceste atribute pot fi folosite în alcătuirea unor scale unidimensionale gen Likert, pentru selecția pentru profesia didactică drept moment semnificativ al managementului performanței.

6. Metoda inversării atributelor

Am aplicat metoda inversării atributelor ca formă de verificare a validităţii atributelor generate de către subiecţi la proba anterioară. Am întocmit o listă cu cele 145 de atribute selectate anterior, subiecții marcând cu litera C atributele comportamentului creativ și cu litera S atributele comportamentului stereotip.

Subiecţii au ales grupul corespondent fiecărui atribut prezentat, căzând de comun acord, în 89% de cazuri, asupra semnificaţilor atributelor prezentate, validând astfel atributele selectate individual la proba precedentă.

S-au evidenţiat ca trăsături tipice cele 40 de atribute care au înregistrat anterior frecvența cea mai ridicată, ceea ce însemna că cele 40 de atribute apărute în grafice au valoare diagnostică ridicata.

7. Metoda observației directe

Analiza grilelor de observație ne-a permis sinteza comportamentelor înregistrate, așa cum sunt prezentate în tabelul alăturat:

Tab. 7

Tip de comportament	Frecvenţă	Procent valid
Creativ	12	8%
Combinat	93	60%
stereotip	49	32%

CONCLUZII

▪ Creativitatea și stereotipizarea reprezintă dimensiuni fundamentale ale spiritului uman şi, în același timp, sunt factori care determină progresul în variate domenii, iar studierea lor are menirea să descifreze complexitatea fenomenului creaţiei, să găsească metode şi tehnici de stimulare şi valorificare superioară a acestora.

▪ Prin intermediul studiului comparativ realizat, a fost surprinsă influența pozitivă a nivelului de inteligență asupra nivelului creativ, precum și o serie de caracteristici ce țin de necesităţile intelectuale, relaţionale, emoţionale, pentru generarea unui comportament creativ și inhibarea stereotipului care ar putea să influențeze calitatea actului educaţional.

▪ Cercetarea a condus către o întărire a motivaţiei cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ, fixând atributele generatoare ale acestui tip de conduită. Aceste atribute pot fi folosite în alcătuirea unor scale unidimensionale gen Likert, în vederea selecției pentru profesia didactică și a unui management eficient al performanței.

▪ În scop pragmatic, am elaborat patru tipuri de comportament, cu sublinierea atributelor specifice, în vederea identificării lor în practica școlară.

Comportament stereotip negativ :

Comportament general: prescriptiv, directiv, ține cont de constrângerile mediului social, se supune instituţiei.

Atitudini fizice: braţe încrucișate, bărbia in piept, capul dat pe spate, spatele drept și rigid, sprâncene încruntate, deget întins, priviri pe deasupra ochelarilor, atitudine de evaluare, capul sprijinit pe mână, cu un deget pe gură și un deget ridicat de-a lungul obrazului.

Voce: sigură, autoritară, hotărâtă, critică, indignată, tranşantă, intimidantă, emfatică, furioasă, energică.

Cuvinte: este bine, este rău, disciplină, valori, normal, anormal, defecte, calităţi, îngrijit, drept, nedrept, adevărat, fals, trebuie, important, întotdeauna, niciodată, într-adevăr etc.

Atribute comportamentale: agresiv, lipsit de originalitate, arogant, depresiv, răutăcios, ignorant, individualist, mereu ocupat, nesigur, egocentric, negativist, autocompătimitor, manipulator, formal, timid, repetitiv, conflictual.

Comportament stereotip pozitiv

Comportament general: neutru, ascultă, reformulează, caută informaţii obiective, se distanţează ca să înțeleagă mai bine realitatea, situaţiile.

Atitudini fizice: postură dreaptă şi destinsă, deschisă şi neutră, atentă, frecvente contacte vizuale cu interlocutorul, privire directă şi neutră.

Voce: egală, destinsă, neutră, afirmare, negare, încrezătoare, calmă.

Cuvinte: ce, când, unde, de ce, cine, cum, cât, da, nu, alternativă, posibilitate, probabil, relativ, gândesc că, fapte, rezultate, obiective, mijloace, metode, exact, inexact.

Atribute comportamentale: integru, sobru, punctual, supus, realist, sociabil, stabil emoţional, simț al răspunderii, încrezător, convenţional ordonat, rigid, stabil, alert, conservator, cooperativ, responsabil, determinat, imitativ, mândru, tradiţional, eficient, competitiv, constant, standardizat.

Comportament creativ pozitiv

Comportament general: reconfortant, spontan, natural, nu prea ţine cont de constrângerile mediului social.

Atitudini fizice: gesturi de primire şi de deschidere, bate cu palma pe umăr, braţe deschise, surâzător, arată semne de încurajare, priveşte o persoană care lucrează stând în spatele ei, aplecat spre înainte, atitudine învăluitoare, să exploreze, să creeze, are limbaj corporal variat, pudoare fizică, aplaudă, privire directă, expresivă.

Voce: liniştitoare, călduroasă, reconfortantă, intensă, gravă, dulce, protectoare.

Cuvinte: siguranţă, pericol, sfat, ajutor, aşa, exemplu, grozav, foarte bine, încredere, a ajuta, primire, susţinere.

Atribute comportamentale: sociabil, curios, pasional, motivat, clar, atent, sensibil, vesel, inteligent, întreprinzător, persuasiv, original, ambiţios, artistic, prietenos, generos, onest, glumeţ, indulgent, moral, persistent, popular, practic, respectuos, sofisticat, ambiţios, loial, democratic, independent, energic, liber, spontan, natural, orientat spre viitor, explorator, intuitiv, productiv, nonconformist, perseverent, plin de încredere, comunicativ, manierat, sincer, plin de compasiune, maleabil, modest, minuţios, constructiv.

Comportament creativ negativ

Comportament general: reacţionează supunându-se instituţiilor sau reacţionează în opoziţie cu instituţiile.

Atitudini fizice: supus, ţine cont de ceilalţi, îi lasă să se simtă în largul lor (poate merge până la supraadaptare), respectă uzanţele şi normele, este rezervat, ţine capul înclinat, poate fi fermecător, indică linişte, priveşte de jos în sus către ceilalţi, caută aprobare sau: rebel, ţinând cont de ceilalţi, revoltându-se (poate merge până la violenţă), taie vorba, ridică vocea, privire licăritoare, surâs maliţios, eventual grosolan, răspunde cu aceeaşi monedă, debitul verbal poate fi rapid, încalcă regulile sau ordinele.

Voce: dulce, slabă, respectuoasă, rezonabilă, bombănitoare, plângăreaţă, ezitantă sau violentă, energică, puternică, stăpânită, mânioasă.

Cuvinte: vinovat, ruşine, timid, a încerca sau: mândru, a îndrăzni, drept.

Atribute comportamentale: introvertit, impulsiv, gălăgios, instabil, emoţional, dominant, naiv, nervos, radical, ciudat, neatent, impredictibil, incomod, imatur.

Bibliografie

1. Abric, J.-C., *Reprezentările sociale: aspecte teoretice*, Polirom, Iași, 1997.
2. Baban, A., *Metodologia cercetării calitative*, Presa Universitara Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
3. Cernat,V., *Psihologia stereotipurilor*, Polirom, Iași, 2005.
4. Cojocaru,V., *Calitatea în educație. Managementul calității*,Tipografia Centrală, Chișinău, 2007.
5. Doise,W., *Reprezentări sociale: definiția unui concept*, Polirom, Iași, 1997.
6. Doise,W., Deschamps, J.C., Mugny, G., *Psihologie socială experimentală*, Polirom, Iași, 1999.
7. Dragu, A., *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
8. Jinga, I., *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
9. Joița, E., *Managementul școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Craiova,1995.
10. Moscovici, S., Markova, I., *Psihologia socială modernă*, Polirom, Iași, 2001.
11. Roco, M., *Creativitatea și inteligența emoțională*, Polirom, Iași, 2001.
12. Zlate, M., Psihologia mecanismelor cognitive, Polirom, Iași, 1999.
13. Zlate, M., *Leadership și management*, Polirom, Iași, 2004.

Metodologia receptării artistice a operei de artă (pictură)

Ludmila Mokan-Vozian**,** *dr., conf. univ.,*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

Article concerns the issue of artistic reception of the work of art as one of the three elements of aesthetic communicative process. The author proposes a methodology to develop the competence of artistic perception work of art, especially painting, which would serve to achieve objectives, such as: broadening knowledge of the volume of fine arts, the message decoding capacity plastic, understanding and interpretation of the work, capacity to express their perceived attitudes to work.

Rezumat

Articolul prezintă problema receptării artistice a operei de artă ca unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ. Autorul propune o metodologie în vederea dezvoltării competenţei de receptare artistică a operei de artă, în special, pictură, care ar servi la atingerea unor ***obiective****, precum: lărgirea volumului de cunoştinţe în domeniul artelor plastice, dezvoltarea capacităţii de decodare a mesajului plastic, de înţelegere şi interpretare a lucrării, dezvoltarea capacităţii de exprimare a propriilor atitudini faţă de opera receptată.*

Cuvinte-cheie: *receptare artistică, percepere, decodare, interpretare a operei de artă (pictură), metode de receptare artistică, mesaj plastic*.

Receptarea artistică reprezintă unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ, ce începe prin creaţia operei şi în care opera îndeplineşte funcţia de comunicare. Ea este şi componenta esenţială a procesului, deoarece orice operă de artă este creată pentru receptare şi anume la acest stadiu al procesului comunicativ se confirmă sau se infirmă finalitatea ei [cf. 2].

Psihologii tratează receptarea artistică drept rezultat al dezvoltării personalităţii. Rolul decisiv, în dezvoltarea acestei capacităţi umane, mai mulţi psihologi şi pedagogi (P.P. Blonskii, A.V. Zaporojeţ, N.A. Vetlughina, S.L. Rubinştein, P.M. Iakobson etc.) îl atribuie educaţiei şi instruirii [Apud 1].

Noi considerăm că receptarea artistică reprezintă o activitate intensă, iar dezvoltarea ei necesită atingerea unor ***obiective***, precum:

- *lărgirea volumului de cunoştinţe în domeniul artelor plastice*;
- *dezvoltarea capacităţii de decodare a mesajului plastic*;
- *dezvoltarea capacităţii de înţelegere şi interpretare a lucrării*;

- *dezvoltarea capacităţii de exprimare a propriilor atitudini faţă de opera receptată*. Sau, după cum afirmă Y. Aliev, „urmează să se dezvolte deprinderea de a comunica artistic, capacitatea de a gândi în domeniul artei” [1, p. 102].

Prin urmare, suntem siguri că dezvoltarea receptării operei de artă se poate face prin aplicarea unor metode concrete, ca, de exemplu: *metoda iconografică* şi *iconologică* [3].

Iconografia este o metodă descriptivă, statistică (în anumite cazuri), cu funcţionalitate informativă. Iconologia este metoda care se preocupă de dezvăluirea conţinutului şi formei simbolice ale operei de artă. Ambele metode sunt indispensabile formării judecăţii estetice.

Metoda iconografică se caracterizează prin următoarele**:** ajută la descrierea temelor, motivelor operelor de artă; la identificarea evenimentelor sau obiectelor; asigură înţelegerea activă a limbajului plastic.

Metoda iconologică ajută la descoperirea şi interpretarea valorilor simbolice şi a raporturilor trăsăturilor compoziţionale ale operei de artă; la interpretarea şi sintetizarea relaţiilor de conţinut ale operei de artă; asigură înţelegerea activă a formelor de comunicare şi expresie plastică.

Competenţa de receptare de către student (elev) a unei opere de artă poate fi dezvoltată şi prin intermediul *analizei critice*, ca metodă eficientă, în special, nu atât în cazul receptorului de rând, cât al profesioniştilor în domeniu (categorie la care ne vom referi în continuare şi din care fac parte şi studenţii facultăţilor de arte plastice – viitorii pedagogi/artişti plastici).

Analiză critică ajută la înţelegerea operei de artă, la însuşirea sensului ei (= a adapta individual); la decodarea, aprecierea şi interpretarea operei de pictură; asigură înţelegerea activă a limbajului plastic.

Prezentarea metodelor specificate este ilustrată, în continuare, în baza operei de pictură *Sf. Treime* de A. Rubliov.

Pentru analiza critică a operei propuse, recurgem, mai întâi, la interpretarea iconografică şi iconologică a operei şi activităţii pictorului.

La baza aplicării interpretării iconografice a fost ***grafitele*** [4].

Metoda grafite stimulează utilizarea activă a cunoştinţelor deţinute pentru a identifica soluţii; ajută la dezvoltarea gândirii creative; dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme.

Şedinţa de grafite s-a petrecut în felul următor:

- întregul grup de studenţi (până la 15 persoane) a fost aşezat în faţa tablei, pe care au fost prinse două coli mari de hârtie, dar în aşa mod ca toţi să se perceapă vizual;
- a fost anunţată tema pentru discuţie – *Activitatea şi opera lui A. Rubliov –,* care a fost scrisă pe coală;

- a fost lansată şi notată toată informaţia expusă de către studenţi, chiar şi cea greşită (Notarea s-a făcut pe una din cele două coli de hârtie, de către fiecare student. Au participat toţi studenţii, inclusiv cei mai pasivi. Cu unele date a intervenit şi profesorul.);
- a fost examinată, comparată informaţia acumulată şi selectate datele corecte, după care au fost notate, pe cea de-a doua coală de hârtie (până la moment curată), obţinându-se prezentarea expusă mai jos:

Interpretare iconografică:

- 1360 (circa) – se naşte pictorul iconograf Andrei Rubliov.
- 1370 – 1390 – A. Rubliov studiază şi activează în calitate de pictor al şcolii moscovite de pictură.
- 1405 (până la) – se călugăreşte cu numele Andrei, trăieşte şi activează la mănăstirea *Spaso-Andronikov.*
- 1405 – împreună cu Theophan Grecul şi Prohor din Gorodeţ, pictează catedrala *Bunavestire* din Kremlinul moscovit.
- 1408 (circa) – pictează icoanele cu denumirea *Zvenigorodskii cin*.
- 1422 – 1427 – împreună cu Daniil Ciornâi, pictează iconostasul catedralei *Sfânta Treime* de la mănăstirea *Sfânta Treime* de la Serghiev Posad
- pictează icoana *Sfânta Treime*.
- 1427 – 1430 – pictează catedrala *Spas* de la mănăstirea *Spaso-Andronikov.*
- 1430, 29 ianuarie – A. Rubliov se stinge din viaţă şi este înmormântat la mănăstirea *Andronikov.*

Interpretarea iconologică s-a bazat pe:

- informaţia/datele iconografiei, sintetizate prin grafite;
- vizionarea reproducerilor operelor pictorului A. Rubliov (prezentare video);
- datele noi cu privire la subiectul dat, oferite de către profesor în urma întrebărilor puse de către studenţi;

Informaţia oferită de către profesor a fost completată de datele şi cunoştinţele acumulate deja de către studenţi la cursul de *Istoria artelor*.

În urma sintetizării datelor respective s-a făcut o expunere verbală (orală/scrisă) la subiectul propus.

Interpretare iconologică:

Opera lui Andrei Rubliov s-a format în baza tradiţiilor artei moscovite, dar pictorul a cunoscut la fel de bine experienţa artistică bizantină. La formarea concepţiei pictorului asupra lumii a influenţat atmosfera deşteptării naţionale din a doua jumătate a secolului al XIV-lea –

începutul secolului al XV-lea, caracterizată prin interesul profund faţă de problemele morale şi spirituale.

Prima menţiune despre acest pictor în cronici datează cu 1405, mărturisind despre activitatea sa alături de Theophan Grecul şi Prohor-stareţul. A doua menţiune ţine de anul 1408, când activează împreună cu un alt iconar – Daniil Ciornâi. Trecuseră doar trei ani, iar Rubliov avea deja ucenicii săi, întrucât către acest timp îşi formase stilul său individual. Cu Daniil Ciornâi conlucrează şi mai târziu (1422-1427), dirijând lucrările la catedrala *Sfânta Treime*, Serghiev Posad. Aceste picturi nu s-au păstrat, dar, în aceeaşi perioadă, a creat şi capodopera sa *Sfânta Treime,* operă cu care, în secolul al XX-lea, a început studierea creaţiei acestui pictor.

În operele sale, Rubliov a întruchipat o nouă viziune a frumuseţii spirituale şi a puterii morale a omului. Aceste calităţi sunt proprii pentru icoanele *Cinul din Zvenigorod* (*Spas, Apostolul Pavel, Arhanghelul Mihail*), în care conturul laconic şi maniera largă a picturii sunt apropiate de procedeele picturii monumentale. Alte opere atribuite pictorului sunt: *Naşterea lui Christos, Botezul, Schimbarea la faţă, Învierea lui Lazăr* etc.

Epoca lui Rubliov a fost epoca renaşterii credinţei în om, în puterile sale morale, în capacitatea jertfirii de sine. Pictura sa se caracterizează prin simţul măsurii, armonie a cromaticii, a ritmului şi a liniei. Creaţia lui lasă amprentă asupra întregii arte a sec. al XV-lea, aceasta fiind epoca clasică a iconografiei, reprezentând şi una din culmile artei universale, iar Andrei Rubliov, în 1988, este canonizat de Biserica Ortodoxă Rusă.

Familiarizarea dată va contribui în mod direct la *analiza critică* a operei, care presupune un ansamblu de acţiuni mai complexe.

La baza aplicării analizei critice a fost ***lectura ghidată*** [4].

Metoda lecturii ghidate stimulează utilizarea activă a cunoştinţelor deţinute pentru a face presupuneri; contribuie la formarea abilităţii de analiză şi reflecţie critică; la angajarea activă a studenţilor în procesul de analiză a operei.

Metoda a fost aplicată în conformitate cu următoarele etape:

- s-a făcut evocarea cu privire la autor, operă şi problema pusă;

- li s-au distribuit studenţilor câteva exemplare ale reproducerii operei *Sfânta Treime* de A. Rubliov, precum şi o imagine mai mare a operei (prezentare video);

- li s-a propus studenţilor să analizeze şi să reflecteze asupra operei date;

- după ceva timp, studenţii au fost rugaţi să-şi expună:

• *Opinia generală despre opera de pictură* (concepţia preventivă, presupusă a sensului operei, care în continuare este confirmată sau infirmată).

Această etapă oferă o viziune asupra operei în plan general. Acţiunea se realizează în baza experienţei şi calităţilor personale.

După o mică discuţie, studenţii au fost rugaţi să reflecteze mai profund asupra operei date şi să-şi expună opinia cu privire la *sensul şi valoarea operei în plan exterior*, care se realizează de la general la particular, adică de la realitate la cultură, apoi la artist şi la procesul creativ (formularea opiniilor s-a bazat pe datele interpretării iconografice şi iconologice).

Realitatea este cheia spre sensul operei, deoarece opera este rezultatul interpretării realităţii.

Cultura oferă un cod ce permite citirea şi înţelegerea operei. Ea este cheia spre interpretarea operei, deoarece opera apare în baza unei anumite tradiţii culturale şi anume în albia ei cunoaşte o realizare socială.

Viaţa artistului, de asemenea, reprezintă o cheie pentru înţelegerea sensului operei. Opera întotdeauna este originală: în ea este întipărită personalitatea irepetabilă a creatorului ei. Pe această particularitate a creaţiei artistice se sprijină accesul biografic, ce reprezintă modalitatea de receptare a operei de artă prin intermediul personalităţii autorului.

Pentru interpretarea operei este importantă istoria creaţiei, actul de creaţie şi toate aspectele lui: psihologic, cronologic etc. Artistul singur poate formula ideea/concepţia operei sale, dar şi în acest caz mărturia autorului are nevoie de interpretare, iar uneori şi de decodare şi chiar de corecţie.

După o mică discuţie, studenţii au fost rugaţi să reflecteze în continuare asupra operei date şi să-şi expună opinia cu privire la *sensul şi valoarea operei în plan interior*. La această etapă se relevă sensul şi valoarea raporturilor interne ale operei examinate (construcţia, organizarea compoziţională, îmbinarea părţilor şi elementelor componente – organizarea în plan spaţial şi temporal).

Această acţiune include analiza structurală, semiotică şi stilistică.

Analiza *structurală* permite examinarea operei artistice ca totalitate organizată, ca sistem de elemente corelate (culoare, formă etc.).

Analiza *semiotică* presupune examinarea operei de artă ca sistem de semne, arta fiind şi ea un limbaj. Sistemul de semne suportă un sistem de semnificaţii (valoare) şi transmite sensul (concepţia artistică).

Analiza *stilistică* se orientează spre căutarea temeliei neutre a limbajului, de la care se abate, deviază stilul individual al artistului.

După o mică discuţie, studenţii au fost rugaţi să reflecteze în continuare asupra operei date şi să-şi expună opinia cu privire la *sensul şi valoarea operei în plan social*, care se constată prin funcţionarea sa reală în cultură.

În acest sens, este important a înţelege că receptorul nu este un obiect pasiv influenţat de operă, ci un „consumator productiv", pentru care procesul receptării este, în acelaşi timp, şi proces al creaţiei.

După discuţie, studenţii au fost rugaţi să reflecteze în continuare asupra operei şi să-şi facă raţionamentul recapitulativ definitiv cu privire la ***sensul şi valorile operei,*** care presupun înţelegerea esenţei, dobândirea unei viziuni integrale asupra obiectului prin sinteză şi generalizarea rezultatelor, obţinute la etapele anterioare ale analizei. Ultima acţiune conduce spre o viziune integrală asupra operei.

Pe parcursul discuţiilor, studenţilor le-au fost adresate şi întrebări – dacă era cazul, pentru a-i ajuta în expunerea de opinii.

În final, s-a încercat, prin expunere verbală (orală), o analiză de ansamblu asupra operei.

Opera *Sfânta Treime* de A. Rubliov reprezintă o icoană în care autorul a reluat temă clasică a iconografiei bizantine, ospitalitatea lui Avraam. Subiectul iconografic ţine de Vechiul Testament, episod descris în Geneză.

Canavaua istorică a capodoperei lui Rubliov este subiectul biblic despre ivirea lui Avraam şi Sarra în faţa a trei călători (imaginea trinităţii), ospătarea lor în umbra stejarului, prevestirea naşterii fiului lui Avraam.

La baza concepţiei filosofice a operei stă ideea despre puterea dragostei ca esenţă umană, destăinuirea căreia serveşte drept garanţie reală a unităţii omenirii. În acest scop, autorul a exclus din icoană toate detaliile cotidiene ale subiectului biblic, inclusiv personajele Avraam şi Sarra. Atenţia este concentrată asupra îngerilor.

Spre deosebire de iconografia tradiţională, centrul compoziţional al acestei picturi este cupa cu capul viţelului sacrificat, ce simbolizează ideea de jertfire a lui Christos.

Compoziţia lucrării reprezintă o mişcare în cerc, care este constituită din înclinaţia figurilor şi repetată de contururile veşmintelor, poziţia jilţurilor, a piedestalelor şi capetelor. Mişcarea se manifestă şi în cel de-al doilea plan, unde în aceeaşi direcţie este înclinat arborele şi panourile tăiate ale acoperişului clădirii. Astfel, această mişcare antrenează toate elementele icoanei.

Cercul, după caracterul său, creează impresia de imobilitate şi linişte. În această icoană, el se resimte în aplecarea capetelor îngerilor, a poziţiei muntelui, a copacului, în conturul parabolic al figurilor şi în piedestalele apropiate unul de altul. Datorită faptului că la baza compoziţiei stă o figură geometrică – cercul – , compoziţia este subordonată suprafeţei suportului icoanei. Cu toate că doi îngeri sunt aşezaţi în faţa mesei, iar unul – după ea, toate trei figuri par a fi amplasate în limitele unei singure zone spaţiale, obţinându-se astfel un spaţiu de adâncime redusă, care, la rândul său, se află în corespundere strictă cu înălţimea şi lăţimea suportului icoanei.

Simetria este distrusă de poziţia figurii din mijloc, dar aceasta este echilibrată de amplasarea cupei şi mişcarea piedestalului în partea opusă. Datorită unor asemenea mişcări asimetrice, compoziţia devine flexibilă, dar oricum îşi păstrează echilibrul maselor şi caracterul său frontal-centric.

Îngerul din mijloc se înalţă puţin faţă de ceilalţi doi, dar, cu toate acestea, niciunul dintre ei nu domină, figurile fiind egale după mărime şi amplasare.

Figurile sunt construite după principiul romboidal: în partea de sus şi de jos se îngustează, părând astfel mai uşoare.

Personajele reprezentate au gesturi şi priviri diferite, prin care sunt redate, în lucrare: acţiune – unul dintre îngeri îndreaptă mâna spre cupa de pe masă; dialog – prin aplecarea capetelor personajelor unul spre altul; contemplare – feţele sunt îngândurate.

Pictorul exclude modelarea prin intermediul clarobscurului, figurile sunt tratate ca siluete, iar mijloacele principale de expresie plastică sunt linia şi pata de culoare. Liniile drepte de pe haina îngerului din centru conduce privirea către mâna sa dreaptă, ce arată la cupa euharistică – centrul compoziţional şi de conţinut al icoanei, configuraţia căreia este repetată în contururile figurilor laterale. Liniile frânte de pe vestimentaţia celorlalţi doi îngeri subliniază lăsarea spre centru şi repetă înclinarea capetelor. Liniile parabolice ale siluetelor figurilor din centru şi dreapta, ale muntelui şi ale copacului sunt îndreptate spre figura îngerului din stânga. Picioruşele jilţurilor, pilaştrii clădirii şi reprezentarea în poziţie dreaptă a vârfului unui picior închide figura îngerului din stânga în zona liniilor drepte, reţinând, prin aceasta, privirea spectatorului.

Opera este profund simbolică. Cercul reprezintă un simbol al cerului, luminii, iar prezenţa lui în icoană trebuie să conducă la înălţarea spirituală. În cerc se simte mişcare, care poate fi receptată ca simbol al renaşterii, vieţii veşnice.

Cupa trebuie privită ca simbol al euharistiei. Ea ar semnifica pregătirea unuia dintre călători către jertfire de sine şi, probabil, din acest motiv şi masa se aseamănă cu un altar. Îngerul din faţă, printr-un gest reţinut al mâinii, desemnează această cupă, ce sugerează sacrificiul.

Toiagul, ca un element al lucrării, este un semn al pribegiei, predestinat unuia dintre aceşti îngeri.

Simbolică este şi tratarea cromatică a icoanei. Personajele reprezentate ocupă centrul, care este redat şi printr-o subtilă degradare a culorilor. Tonurile închise ale veşmintelor – albastru, vişiniu, verde etc. – sunt înconjurate de culorile de tonuri mai deschise ale aripilor, jilţurilor şi fundalului. Fundalul auriu simbolizează „lumina”. Prin culoare este accentuată şi semnificaţia celui de-al doilea înger, figura căruia se evidenţiază prin cele mai intensive tonuri ale veşmintelor. Astfel, se accentuează rolul principal al figurii respective în compoziţia generală.

Imaginile care însoţesc trinitatea sunt şi ele simbolice. Toiagul în poziţie verticală a îngerului din stânga face apel la liniile drepte ale arhitecturii, casa fiind imaginea „construcţiei locuinţei” lui Christos, simbolul liniştii depline. Toiagul amplasat drept al îngerului din centru fixează privirea asupra copacului, care este nu atât stejarul Mamvri, cât „pomul vieţii veşnice”. Toiagul înclinat al îngerului din dreapta marchează punctul iniţial al muntelui, care este simbolul înălţării

spiritului. Clădirea, stejarul şi muntele sunt detalii secundare. Fiind tratate simbolic, ele nu concretizează mediul, ci, dimpotrivă, contribuie la consolidarea impresiei de atemporal şi ieşire în afara spaţiului.

Compoziţia, ritmul liniilor şi culoarea sunt subordonate ideii fundamentale a lucrării. Armonia tuturor elementelor constituie expresia artistică a ideii de bază – jertfirea de sine ca postură a spiritului făuritor al armoniei lumii şi vieţii.

Opera dată reprezintă modelul plastic al atitudinii autorului faţă de lume.

Această metodă fiind complexă, propunem să fie practicată cu gestionarea profesorului, iar la selectarea pentru analiză a operelor de pictură să se ţină cont de conţinuturile şi tematica de studiu la cursul *Istoria artelor,* pentru anul respectiv de studii. Noi ne-am propus pentru analiză şi alte câteva lucrări: *Trădarea lui Iuda* de Giotto, *Şcoala din Atena* de Rafael, *Parabola orbilor* de Pieter Bruegel.

Printre operele selectate pentru analiză am propus şi icoana, dat fiind faptul că studenţii au posibilitate să urmeze cursul opţional de *Iconografie,* pentru care, considerăm, trebuie să cunoască specificul artei date (limbajul, simbolica, canoanele de reprezentare), nu doar să posede capacităţi de lucru practic în tehnica respectivă.

În concluzie, menţionăm faptul că cunoaşterea informativă a valorii unei opere, ca şi informaţiile despre tehnica realizării picturii etc., nu le oferă automat studenţilor şi posibilitatea trăirii operei respective ca valoare artistică, receptării mesajului ei, dar, cu siguranţă, constituie un mijloc important de cunoaştere, de decodare şi înţelegere a limbajului picturii şi viziunii autorului.

Bibliografie

1. Aliev, Y. et al., *Bazele educaţiei estetice* (redacţia lui Kuşaev, N.), Chişinău, Lumina, 1989.
2. Maşek, V., *Arta – o ipostază a libertăţii*, Bucureşti, Univers, 1977.
3. Pavel, V., *Educaţia artistică plastică*. Manual pentru clasa V-VIII, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
4. Temple, Ch., Steele, J., Meredith, K., *Iniţiere în metodologie (lectură şi scriere pentru dezvoltarea gândirii critice),* Supliment al revistei Didactica Pro, nr. 1, 2001.

Conceptualizarea formării competenţei de educaţie ecologică a elevilor (cee) în procesul pregătirii iniţiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.,*
Ludmila Ursu, *dr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”*

Summary

Developing educational field is determined by multiple factors, including the widening spectrum of basic professional skills in new areas of concern. Concern that the current field, need to overcome the ecological crisis looming social requirement in establishing a new professional skills of the teacher - the competence of environmental education (CEE) is required to be applied to subjects in the lowest age. This article briefly reveals aspects of forming a specific new concept for university pedagogy - CEE, outlining relevant scientific conception.

Teoria capitalului uman, bazată pe perceperea omului ca subiect al propriei deveniri şi pe dezvoltarea resurselor umane ca factor decisiv al progresului, a devenit, începând cu anii `90 ai sec. XX, parte integrantă a politicilor economice şi sociale la nivel global. Asigurarea dezvoltării durabile a Europei în baza cunoaşterii şi cercetării a determinat statutul prioritar al domeniului formării cadrelor didactice. Modelul formării iniţiale suficiente pentru întreaga carieră profesională a ieşit din uz pentru toate sistemele educaţionale din lume. Astfel, pregătirea profesională continuă reprezintă condiţia calităţii serviciilor educaţionale oferite tinerei generaţii, o oportunitate pentru sistemele educaţionale de a face faţă şi de a răspunde proactiv cerinţelor şi provocărilor timpului, o pârghie importantă pentru asigurarea implementării noilor orientări şi documente de politici educaţionale. Tendinţele de integrare europeană a Republicii Moldova, aderarea la Procesul de la Bologna, acceptarea şi promovarea paradigmei educaţionale postmoderne, ancorate în umanism şi constructivism, abordarea educaţiei din perspectiva celui ce învaţă determină necesitatea elaborării unei politici coerente în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, trasarea unor strategii de înnoire a sistemului de formare a cadrelor didactice, redefinirea scopurilor formării profesionale continue [1].

Abordând aceste considerente prin prisma problemelor imperative ale contemporaneității și în baza analizei conţinutului programelor de profesionalizare a cadrelor didactice pentru învăţământul primar, am stabilit necesitatea *competenţei de educaţie ecologică a elevilor (CEE)* și a unei concepții de formare a acesteia. Concepția în cauză trebuie să constituie un reper unitar, asigurând coerenţa şi consistenţa procesului de formare iniţială, ca premisă a profesionalizării carierei didactice. Necesitatea iminentă a unei asemenea concepții este argumentată de documentele de politici educaţionale europene destinate educaţiei ecologice şi Concepţia

Strategiei Naţionale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova [2], adoptată în anul 2000 în rezultatul semnării Planului Global Agenda XXI Rio de Janeiro [3], care pun în evidenţă importanţa integrării a trei domenii ce vizează formarea şi dezvoltarea conştiinţei ecologice a populației:

- ecologizarea cunoştinţelor, remodelarea mentalităţii, reorientarea sistemului educaţional, etico-moral, cultural, ştiinţific şi tehnologic spre noi valori intelectuale şi spirituale;
- bunăstarea, sănătatea şi educaţia societăţii în corelaţie cu cerinţele de conservare şi regenerare a resurselor naturale, precum şi cu garanțiile pentru generaţiile viitoare;
- formarea capitalului uman în corespundere cu exigenţele ştiinţifice, tehnologice, informaţionale şi morale din domeniul protecţiei mediului.

Generalizând accepţiunile ştiinţifice moderne asupra competenţei profesional-didactice [4], am considerat definiția acesteia ca un ansamblu de comportamente potenţiale (cognitive, afective, psihomotorii) care permit exercitarea eficientă a profesiei didactice; standard profesional minim, uneori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice. În științele educației se vehiculează diverse clasificări ale competențelor profesional-didactice, una operațională cuprinzând competenţe: profesional-ştiinţifice, psihopedagogice, psihosociale şi relaţionale, manageriale, instituţionale. Aceste tipuri de competențe sunt stabilite și detaliate la nivel normativ pentru învățământul universitar la ciclurile licență și masterat. Deținerea acestora le oferă cadrelor didactice posibilitatea prestării diferitor funcții profesionale, care corelează cu un set amplu de competențe didactice transversale, în formarea cărora își aduc aportul diverse discipline de studiu universitar.

În acest context, menționăm următoarele:

- Complexitatea problemelor aferente cerințelor ecologice față de profesionalism în orice domeniu impune formarea CEE ca o competență transdisciplinară, metadisciplinară, cu caracter global, supraetnic.
- În contextul politicilor educaționale din Republica Moldova, CEE reprezintă o competență profesional-didactică transversală care particularizează competențele profesional-didactice la nivelul funcției de educație ecologică a subiecților.
- CEE poate fi considerată nivel de performanţă profesional, la care pedagogul este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluţii metodologice de educaţie ecologică a elevilor, să le pună în aplicare în funcţie de contextul situaţional şi să le evalueze/autoevalueze pe baza unor criterii determinate de eficienţa/eficacitatea actului educaţional.

În corelare cu alte niveluri de performanţă profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare (izolate) de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acţionale complexe date (recomandate)), CEE se evidenţiază atunci când învăţătorul este capabil să adopte scheme acţionale în funcţie de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducaţional [5]. Este important ca fiecare învăţător să contribuie nu doar la formarea propriilor competenţe ecologice, dar şi la formarea competenţelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în acelaşi proces de formare, pe baza aceluiaşi algoritm legic general. În această ordine de idei, cadrele didactice implicate în pregătirea profesională a învăţătorilor trebuie să valorifice şi să promoveze: centrarea pe formarea autonomă/individuală; centrarea pe învăţarea activă; integrarea activităţilor de cercetare – învăţare –aplicare; racordarea la standardele profesionale naţionale pentru cadrele didactice din învăţământul primar; orientarea la standardele de învăţământ primar; reflectarea specificului educaţiei ecologice etc.

Pentru ca un student, viitor învățător, să-şi formeze CEE, este necesar:

- să posede un sistem de cunoştinţe specifice, conturat de conținuturi aferente în limita curriculumului universitar de bază; aceste cunoștințe circumscriu arsenalul cunoștințelor declarative aferente CEE și constituie componenta *savoir-dire* a CEE;
- să posede capacităţi de utilizare/aplicare a cunoștințelor declarative în activități de învățare/evaluare, realizând astfel funcţionalitatea cunoştinţelor declarative; aceste capacități circumscriu arsenalul capacităților procedurale aferente CEE și constituie componenta *savoir-faire* a CEE;
- să dispună de capacități și calități explorative, investigaționale, rezolutive, personalizând astfel cunoştinţele funcţionale; aceste capacități constituie componenta *savoir-agir* a CEE;
- să integreze și să mobilizeze achizițiile personale, manifestând, în diverse situații școlare și cotidiene, comportamente adecvate valorilor și atitudinilor preconizate; aceste comportamente constituie componenta *savoir-être* a CEE.

Astfel, în scopul respectării exigenţei procesului de formare iniţială a cadrelor didactice pentru educaţia ecologică a elevilor – centrarea pe formarea de competenţe –, se va ţine cont de legităţile şi suporturile psihologice ale activităţii de învăţare şi ale proceselor de formare a trăsăturilor de personalitate relevate de psihologia dezvoltării la vârsta şcolarului mic, de psihologia educaţională, psihologia învăţării, psihologia genetică, de competenţa stabilită de Comisia Europeană pentru sistemul de învăţământ în UE [6, 7] şi de cea stabilită în curriculumul actual (2010) [8] pe discipline în clasele primare: competenţa de protecţie a mediului ambiant şi cultura sănătăţii personale. Aceasta este o competenţă transdisciplinară, reprezentată prin indicatorii: identificarea problemelor de mediu din localitate, regiune, ţară, pe pământ, apărute în rezultatul proceselor tehnologice; respectarea normelor unui comportament civilizat de protecţie

a mediului ambiant la nivel local; valorificarea consecinţelor degradării mediului ambiant pentru natură, societate şi sănătatea personală.

Pentru realizarea educaţiei ecologice a elevilor, este necesar ca viitorul învăţător să fie ajutat să înţeleagă importanţa:

- însuşirii experienţei social-ecologice prin transpunerea ei în sistemul «învăţător – mediu natural» și rezultarea unor schimbări de comportament personal şi comportament al elevilor;
- colaborării cu actorii angajați în alte sectoare de activitate şi formării capacităților de iniţiere şi dezvoltare a acestei colaborări.

În funcție de contextele situaționale în care se realizează educația ecologică a elevilor din clasele primare, CEE poate fi particularizată printr-un set de subcompetențe legate de:

- abordarea globală a elevului, a educaţiei ecologice a acestuia;
- planificarea învăţării: ce obiective educaţionale se vor urmări şi pentru care clasă; cum se va asigura integrarea domeniilor de educaţie ecologică prin planificarea activităţilor ecoeducaţionale etc.;
- organizarea învăţării: ce strategii de învăţare vor fi utilizate şi cum se va organiza mediul de învăţare pentru a răspunde cerinţelor de vârstă şi individuale ale elevilor;
- evaluarea învăţării: cum va fi valorificată observarea elevilor, ce strategii de evaluare vor fi aplicate pentru a înregistra progresul real al copiilor în toate domeniile de educaţie ecologică;
- dezvoltarea profesională: participare la cursuri de formare şi perfecţionare pentru îmbunătăţirea practicii didactice, autoreflecţia şi autoevaluarea;
- parteneriatul cu familia: cunoaşterea familiei, informarea şi comunicarea cu familia, implicarea familiei în activităţile ecoeducaţionale, luarea de decizii în comun cu familia etc.

Delimitarea desăvârșită a setului vizat de subcompetențe conduce la conturarea *Cadrului teleologic al CEE*, menit să asigure valorificarea şi dezvoltarea potenţialului studenţilor implicaţi în procesul de formare profesională, a mijloacelor şi condiţiilor/contextelor de realizare a demersului educaţional pentru asigurarea calităţii acestuia.

Cadrul teleologic vizat trebuie să cuprindă:

- identificarea nevoilor de formare iniţială a cadrelor didactice;
- determinarea competenţelor necesare de format/dezvoltat în vederea managementului şi asigurării calităţii procesului de educaţie ecologică în clasele primare;
- formularea sistemului de competenţe pentru activitatea de formare iniţială prin adaptarea competenţelor-cheie la cadrul social, lingvistic şi cultural al contextului de pregătire inițială a învăţătorilor.

Baza definirii Cadrului teleologic al CEE este constituită din următoarele repere:

- Conform Planului-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licenţă), finalităţile de studii reprezintă un set de competenţe care exprimă ceea ce studentul urmează să cunoască, să înţeleagă, să fie capabil să facă/să aplice/să dezvolte în mod creativ după finalizarea studiilor [9]. Competenţele reprezintă o combinaţie dinamică de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini exersate şi demonstrate în situaţii simulate sau autentice, cultivarea acestora fiind scopul programelor educaţionale. Ele vor fi formate în cadrul diferitor discipline/module şi vor fi evaluate la diferite etape de studiu [10].

- Finalităţile de studii reprezintă o schimbare şi reorientare a gândirii de la un sistem bazat pe personal şi orientat la intrări (input) pe un sistem centrat pe student şi orientat spre produs de calitate (output). Finalităţile se pot referi la o perioadă de studiu, de exemplu, la programul pentru ciclul I sau ciclul II, precum şi la o singură unitate de curs sau modul. Finalităţile de studii stabilesc cerinţele pentru alocarea creditelor. Acestea sunt formulate de către personalul academic. Descriptorii de bază ai finalităţilor de studii în baza descriptorilor de la Dublin (decembrie 2004) sunt: a cunoaşte şi a înţelege, a aplica cunoştinţele, a analiza, a comunica, a fi capabil de a învăţa (a învăţa să înveţi) [11].

Particularizând calificarea care denotă absolvirea ciclului I la specialitatea *Pedagogie în învăţământul primar* în contextul CEE, obţinem că absolventul:

- demonstrează competenţe avansate de educaţie şi instruire a elevilor mici (cl. I-IV) în domeniul educaţiei ecologice în şcoală;
- poate aplica cunoştinţele obţinute vizând educaţia ecologică a elevilor în mod profesionist;
- demonstrează capacitatea de a argumenta şi a soluţiona problemele din domeniul educaţiei ecologice a elevilor;
- are abilitatea de a colecta, interpreta şi analiza date relevante din propriul domeniu de studii, precum şi de a-şi expune raţionamentele în baza aspectelor relevante de ordin social, ştiinţific sau etic;
- poate comunica informaţii, idei, probleme şi soluţii atât audienţelor de specialişti, cât şi celor de non-specialişti;
- şi-a dezvoltat competenţele necesare pentru a-şi continua studiile cu un grad sporit de autoinstruire (învăţare independentă, instruire la distanţă).

Pentru a continua definirea Cadrului teleologic de formare a CEE, trebuie să luăm în considerare următoarele:

- Cadrele didactice implicate în formarea iniţială a specialiştilor care vor realiza educaţia ecologică a elevilor sunt chemate să dezvolte competenţe generale şi competenţe specifice la

viitorii învăţători. Furnizorii cursurilor de formare iniţială trebuie să implementeze cadrul teleologic, care să răspundă cerinţelor obligatorii prevăzute prin standarde privind pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru educaţia ecologică a elevilor.

- Curriculumul de pregătire a cadrelor didactice din învăţământul primar trebuie sa fie reflectat în fişa modulului/disciplinei, a cărei structură este aprobată la Consiliul facultăţii şi/sau Senatul universităţii. În procesul de elaborare a fişelor disciplinelor, cadrul didactic va aspira la dezvoltarea competenţelor generale (corelate cu cadrul calificărilor) şi a competenţelor specifice (corelate cu standardele pentru cadrele didactice din instituţiile de învăţământ primar).

Particularizând, la nivelul CEE, competențele generale (corelate cu cadrul calificărilor), obținem următoarele grupuri de:

- ✓ Competenţe instrumentale:

Cunoaştere: recunoaşterea teoriilor şi noţiunilor despre educaţie, instruire ecologică, educaţie ecologică; identificarea nevoilor de educaţie ecologică a elevilor; definirea conceptelor de educaţie în contextul paradigmei centrate pe cel ce învaţă (educaţie ecologică, educaţia ecologică a elevilor mici, competenţa de educaţie ecologică); caracteristica specificului educaţiei ecologice la vârsta şcolară mică; definirea noţiunilor şi a legităților referitoare la planificarea şi organizarea activităţii de educaţie ecologică a elevilor de vârstă şcolară mică; observarea şi evidenţierea faptelor, fenomenelor, proceselor din activitatea de educaţie ecologică a elevilor; enumerarea, diferenţierea şi descrierea faptelor cu privire la educaţia ecologică a elevilor de vârstă şcolară mică.

Aplicare: analizarea şi sintetizarea experienţei de educaţie ecologică; compararea şi discriminarea unor noțiuni ecologice și ecoeducaționale; clasificarea şi categorisirea unor noțiuni ecologice și ecoeducaționale; stabilirea interrelaţiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecinţa, influenţa etc.) de natură ecologică și ecoeducațională; abstractizarea, concretizarea, generalizarea; rezolvarea problemelor simple ce implică cunoștințe declarative ecologice și ecoeducaționale; interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea; transpunerea, extrapolarea, extinderea; inducţia, deducţia; evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne şi externe; scrierea, relatarea, producerea, structurarea; proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea; executarea şi coordonarea mişcărilor (capacităţi psihomotorii) în condiţii cunoscute şi în condiţii noi (în cadrul domeniului/activităţii respective).

Integrare: aplicarea în situaţii reale şi/sau modelate; realizarea independentă a lucrărilor creative, a activităţii productive/creative; rezolvarea problemelor şi a sarcinilor de problemă; cercetarea personală, punerea de probleme şi formularea de sarcini; generarea de noi idei; receptarea (conştientizarea mesajului, voinţa de a recepta, atenţie dirijată sau preferenţială);

reacţia (sentiment, voinţa de a răspunde, satisfacţia de a răspunde); valorizarea (acceptarea unei valori, preferinţă pentru o valoare); conceptualizarea şi organizarea unui sistem de valori ecologice; caracterizarea şi aprecierea valorică în contextul problemelor ecologice; asumarea responsabilităţilor în situaţii cu impact ecologic; luarea de decizii adecvate în situaţii cu impact ecologic; rezistenţa la condiţii de schimbare; comunicarea şi acţionarea eficientă în echipă.

- ✓ Competenţe interpersonale:

competenţa de a lucra în echipă; comunicarea cu experţi în domeniu; aprecierea diversităţii şi multiculturalităţii; activitate într-un context internaţional; înţelegerea culturilor şi a tradiţiilor altor culturi.

- ✓ Competenţe sistemice:

învăţare independentă/autonomă; managementul informaţional; gândirea critică şi autocritică; gestionarea unui proiect; spirit de iniţiativă şi antreprenoriat.

Particularizând, la nivelul CEE, competenţele specifice (corelate cu standardele pentru cadrele didactice din instituţiile de învăţământ primar), obţinem următoarele grupuri de competenţe (ciclul I – licenţă).

A. Cunoaşterea concepţiei despre educaţia ecologică a elevilor mici: finalităţi şi obiective ale educaţiei ecologice; conceptele de bază ale educaţiei ecologice în şcoala primară; respectarea specificului educaţiei ecologice în şcoala primară.

B. Planificarea activităţilor de educaţie ecologică în context curricular şi extracurricular: planificarea pe termen scurt (activitatea ecoeducaţională) şi pe termen lung (semestrială, anuală); abordarea pe competenţe a curriculumului prin planificare; planificarea ca proces participativ.

C. Organizarea şi realizarea educaţiei ecologice:

Strategii didactice: strategii pentru învăţare activă, jocul ca formă de educaţie ecologică, strategii interactive, alternanţa formelor de activitate ecoeducaţională, obiectivele de referinţă şi sarcinile elaborate, crearea oportunităţilor de alegere şi luare a deciziilor, valorificarea oportunităţilor de educaţie neplanificate.

Mediul de învăţare: recunoaşterea impactului mediului asupra educaţiei ecologice, crearea unui mediu personalizat şi prietenos elevului.

D. Evaluarea progreselor şcolarului mic: respectarea principiului de bază al evaluării autentice – conceptul de educaţie centrată pe elev, cu elementele sale de abordare a evaluării ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare (judecata reflexivă, cercetarea calitativă, energizarea din interior a procesului, participarea activă a elevului la procesul de evaluare, rolul evaluatorului de facilitator din interior); utilizarea diverselor forme de evaluare a elevului; înregistrarea progreselor elevului; aplicarea diverselor tipuri de evaluare – evaluarea dirijată de

învăţător, autoevaluarea, evaluarea reciprocă; proiectarea obiectivelor pe termen scurt şi pe termen mediu de educaţie ecologică a elevilor în baza rezultatelor evaluării.

E. Dezvoltarea profesională: consultarea de materiale de specialitate; participarea la cursuri de formare continuă; reflecţie asupra propriei activităţi pentru îmbunătăţirea rezultatelor; lucrul în echipă pentru îmbunătăţirea activităţii de educație ecologică a elevilor.

F. Parteneriatul cu familia şi cu alţi agenţi educaţionali: cunoaşterea intereselor părinţilor privind educaţia ecologică a copilului, a contextului socio-eco-cultural al familiei; informarea permanentă a părinţilor privind progresele şi problemele aflate în vizorul educaţiei ecologice a elevului; colaborarea cu părinţii în luarea de decizii privind educaţia ecologică a elevului; stimularea participării părinţilor la activităţile ecoeducaţionale; organizarea şi realizarea activităţilor practice ecologice la nivel local şcolar, orăşenesc (sătesc), municipal (raional) în parteneriat cu organismele locale administrative.

Definirea cadrului teleologic al formării CEE este importantă și necesară pentru perfecționarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice din învățământul primar și racordarea acesteia la necesitățile imperative ale contemporaneității, legate de soluționarea problemelor generate de criza ecologică globală.

Studiile sociologice actuale denotă nivelul scăzut al pregătirii inițiale a pedagogilor pentru procesul de educație ecologică a subiecților. Unul dintre cei mai valoroși savanți în domeniu, В.А. Ясвин, explică această situație prin faptul că la specialitățile pedagogice nebiologice nu se valorifică suficient potențialul ecoeducațional al blocurilor/modulelor disciplinelor de studiu [12]. Același lucru a fost stabilit în rezultatul analizei planurilor de studii la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar* din universitățile naționale, în anul 2011, în cadrul laboratorului științific *EcoEducaţie* al UPSC „Ion Creangă".

Pentru a înlătura această lacuna, este necesar, mai întâi de toate, de a clarifica pe deplin tot ce e legat de acest potențial și apoi de a găsi modalități de intensificare a acestuia în condițiile documentelor normative pentru procesul de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru învățământul primar din Republica Moldova.

Bibliografie

1. Goraş-Postică, V., Bezede, R., Nicolaescu-Onofrei, L., *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educaţiei timpurii*: Curriculum de bază/Centrul Educaţional «Pro Didactica», Chişinău, Imprint Star SRL, 2010.
2. *Concepţia Strategiei Naţionale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova*, 2000.
3. *Concepţia Naţiunilor Unite de la Rio de Janeiro*, raport Brumdtland, Viitorul nostru comun (iunie1992), agenda XXI.

4. Saranciuc-Gordea, L., „Generalizarea accepţiunilor ştiinţifice moderne asupra tipologiei şi structurii competenţei profesional-didactice”, în *Revista ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova*, Chişinău, 2011, nr. 5 (45), pp.62-68.
5. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., „Structura şi specificul competenţei de educaţie ecologică la viitorii învăţători în plan formal”, în *Revista de ştiinţe socioumane* a UPSC „Ion Creangă” din Chişinău, 2011, nr. 3 (19), pp. 59-70.
6. *Conseil de l'Europe, cadre europeen commun de reference pour les langue-apprendre, enseigner, evaluer*, Paris, Didier, 2006.
7. *European Resolution on Environmental Education*, www.unice.org/env/documents /2002/wgso/...wgso.execom.42002.4e.pdf
8. *Curriculum naţional modernizat*, 2010, Chişinău, www.edu.md
9. *Raportul cu privire la realizarea Strategiei Consolidate şi a Planului de Acţiuni în sectorul educaţiei*, MET al Republicii Moldova (30.01.2009).
10. *Concepţia Formării Personalului din Învăţământul Preuniversitar*, aprobată prin hotărârea Colegiului Ministerului Educaţiei nr. 6.1 din 03.04.03.
11. *Standarde de competenţă – instrument de realizare a Politicilor Educaţionale*, Chişinău, 2010, www.ise.md/download/standarde_de_competente.pdf
12. Ясвин, В.А., *Психология отношения к природе*, Смысл, Москва, 2000.

Particularităţi de expresie a sintaxei afective

Liliana Gheorghiţă, dr., *lector superior*,

USB „Alecu Russo”

Resume

Cet article se propose l'analyse des procédés syntaxiques spécifiques pour l'expression de l'émotion. Outree les procédés lexicaux et prosodiques, ceux syntaxiques ont un rôle déterminant dans le codage et le décodage de l'affectivité du message.

Actul verbal se adevereşte a fi emotiv, atunci când intenţia sa primordială nu se limitează la transmiterea unei informaţii logico-obiective, conceptuale, ci are menirea de a reda forul interior, sentimental, receptiv, impresiv al emiţătorului, astfel realizându-se nu atât funcţia comunicativă a limbajului, cât cele expresivă şi afectivă. În general, lingviştii afirmă: cu cât limbajul este mai emotiv, cu atât conţinutul lui logico-obiectiv este mai nestabil, mai neclar [4, p. 233]. Acest caracter nestatornic se reflectă, implicit, şi în construcţia sintactică a propoziţiei.

Fraza ce exprimă o emoţie, în special în vorbirea orală, niciodată nu se manifestă explicit şi nu respectă regulile de coeziune logică între constituenţii săi. Prin urmare, această frază va avea o construcţie neordinară, frântă, o dovadă a faptului că logica se opune, parţial, emoţiei. Lingviştii susţin că sintaxa emotivă nu poate reda independent, în vorbirea afectivă, specificul

emoţiei [4, p. 235]. Acest lucru se realizează cu ajutorul intonaţiei, al tonalităţii vocii, al melodiei, al accentelor emfatice, care, în totalitate, prezintă ca cea mai importantă modalitate de exprimare a emoţiilor în vorbire. Expresivitatea intonaţiei se află în raport direct cu cota elementelor afective în exprimarea gândirii, fapt ce permite ca intonaţia să fie recunoscută drept un indiciu al bazei afective a gândirii.

Deci atât lexicul, cât şi sintaxa emoţională nu se realizează în vorbire fără participarea intonaţiei emotive, care, în baza contextului, formează un fond intonativ.

Intonaţia însă depinde şi ea de materialul limbii. În acest sens, se distinge preferinţa ei pentru anumite *formule* sintactice ce servesc drept suport lingvistic în realizarea sa şi, respectiv, a efectelor discursive.

Emoția exprimată sintactic îşi găseşte o sursă originală şi inepuizabilă de manifestare în limbajul popular. Varietatea intonaţiei, bogăţia melodiilor, a expresiilor şi frazeologismelor tipice, structura simplă a propoziţiilor spontane, dialogul, povestirea de la prima persoană, frecvenţa mare a propoziţiilor exclamative şi eliptice – toate acestea constituie un potenţial enunţiativ expresiv şi emotiv care serveşte, ocazional, la crearea unei atmosfere umoristice.

Prezentăm şi exemplificăm în continuare procedeele sintactice de manifestare a emoției pe baza unui extras din lucrarea medievală „Le Vair Palefroi", autor Huron le Roi, în traducerea lui E. Amon:

1. Propoziţiile interogative:

– *Comment? Je connaîtrais un tel jour? ... Que vais-je devenir, et quand pourra-t-il revenir, celui qu'on a si bassement trahi?* [7].

2. Întrebarea retorică numită, de asemenea, semiinterogare sau întrebare falsă, ce trădează, explicit, caracterul disimulator al enunţului:

Une telle trahison a-t-elle jamais existé? ... Comment ce vieux osa-t-il concevoir un tel crime? [7].

3. Propoziţiile exclamative eliptice servesc la intensificarea emotivităţii unui discurs:

Hélas! Pauvre malheureuse! Me voilà morte! [7].

4. Propoziţii exclamative formate după modelul: *Que + Phrase, combien + phrase, comme + phrase, ce que + phrase*.

Ah! Dieu! Comme mon coeur est lourd! Quelle trahison et quel désir malhonnête! [7].

5. Dislocarea, conform definiției lui Ch. Bally, este procedeul ce constă în segmentarea propoziţiei gramaticale, distrugându-i structura logică. Atunci când scopul comunicării este de a transmite o informaţie, structura propoziţiei corespunde tuturor regulilor coeziunii paradigmatice (temă/remă). Cercetătorii motivează această constatare prin faptul că locutorul, fiind ghidat de grija de a transmite adecvat informaţia, o face în conformitate cu cerinţele de construcţie logică a enunţului. Cu cât emoţia este mai puternică, cu atât e mai mică grija de menajare a interlocutorului şi, evident, propoziţia gramaticală îşi pierde unicitatea şi temeinicia, creând impresia că fiecare parte de vorbire formează o propoziţie aparte. Propoziţiile în cauză se caracterizează printr-o autonomie relativă şi se individualizează, fiecare, printr-un accent emfatic. V. Marin defineşte acest procedeu în felul următor : „Pentru stilul vorbirii orale este caracteristică trunchierea sau segmentarea frazei, care, prin dezmembrarea ritmico-melodică sacadată, este menită a reda anumite stări afective intensive" [3, p. 85]. Cercetătorul Sechehaye numeşte acest discurs *ciopârţit* (*discours haché*) şi precizează: „atunci când domină pasiunea, ideile sunt exprimate în starea lor pură (*toutes nues*), fiind aruncate la întâmplare, fără a se ţine cont de ordinea lor sintagmatică" [Apud 4, p. 350].

De exemplu*: Qu'il est dur de s'en aller, à la fleur de ses ans! Hélas! Mon Dieu, tenez-vous vraiment à me rappeler si tôt ?...Ho ! Ho ! mon dos !... Certes, je serai charmé, honoré veux-je dire, de vous rendre visite ; mais puisque nous devons toujours nous voir, un peu plus tard, un peu plus tôt, à quoi bon cette hâte ? Ha ! Je ne suis pas pressé… …Vous voyez, je suis humble et doux, résigné et…Sacripant ! Veux-tu bien laver le camp ! Qu'a donc cet animal à me ronger le côté ?!* (R. Rolland, *Colas Breugnon*)

În discursurile afective, structura gramatical-sintactică a enunţului este practic distrusă şi deplasată pe planul secundar. Enunţul emoţiei se organizează pe o structură comunicativă; deci mijloacele sintactice, susţinute de cele prozodice, devin un indiciu evident al atitudinii emotive a vorbitorului faţă de realitatea textuală.

6. Factorii intonativi, sau prozodici (melodia, intonaţia, accentele logice şi emfatice, ritmul frazei, timbrul vocii), exprimaţi fie oral, fie grafic, prin diverse semne de punctuaţie, precum şi factorii paralingvistici (gesturile, mimica, tăcerea, pauza, acţiunile ce însoţesc actele de vorbire), au un rol nu mai puţin important, în actualizarea sensului adecvat în textul scris sau în discursul oral. Aceste procedee sunt folosite deseori cu scopul de a întări un efect deja creat, dar şi pentru a-l crea independent, atunci când se simte o criză de exprimare sintactică, lexicală, stilistică. Lingvistica textului le consideră drept semnificaţi lingvistici, deoarece realizarea lor se

află în dependenţă directă de semnificanţii fonematici şi grafici [1, p. 9]. Un exemplu elocvent din opera lui H. Bazin vine să ilustreze cele expuse anterior:

Ma mère, tout à l'heure, pendant mon absence, vous avez ***...*** *oublié ce portfeuille dans ma chambre. Je tiens à vous le rendre immédiatement. Je tiens aussi à vous dire que je m'y attendais. Lorsque vous êtes venue pour la première fois chez moi, je vous observais par un trou, que j'ai pratiqué dans le mur de la sacristie. J'ai vu ensuite le portfeuille dans votre main, quand, vous êtes venue pour la seconde fois et avez été retardée par ma présence. Je vous ai* ***vo-lon-tai-re-ment*** *laissée opérer. Je regrette mais vous avez manqué votre coup.* (H. Bazin, *Vipère au poing*)

Atât punctele de suspensie din prima propoziţie, cât şi segmentarea grafică a adverbului *volontairement* ascund în sine o serie de informaţii implicite, care, fiind decodate, descoperă ironia locutorului, victorioasă, dar şi umilitoare, în acelaşi timp, sugerând subtilitatea rafinată a unui război ascuns dus între mamă şi fiu.

7. Topica cuvintelor în propoziţii are funcţie gramaticală, comunicativă, stilistică şi semantică şi reflectă conotaţii corespunzătoare mesajului. Sintaxa are funcţia de a aranja unităţile semnificative ale mesajului în sisteme de construire a propoziţiilor şi frazelor conform unor reguli sintagmatice caracteristice unei anumite limbi. Structura de bază a propoziţiei: *Subiect – Predicat – Compliment* este neutră. Abaterea de la această structură este condiţionată de necesitatea codării unei informaţii de ordin semantic, pragmatic ori comunicativ: „Printre resursele expresive ale sintaxei, topica părţilor de propoziţie ocupă un loc de frunte, căci de modul cum sunt aşezate cuvintele depinde şi măiestria de plasticizare a materialului lingvistic, şi inteligibilitatea enunţului" [3, p. 269]. Inversarea ordinii cuvintelor în propoziţie nu este obligatoriu comică. Acest fenomen este frecvent în vorbire şi reflectă diverse semnificaţii expresive, cum ar fi accentuarea logică şi emfatică a diferitor părţi de vorbire, exprimarea naturii afective a mesajului, asigurarea ritmului şi a rimei în cadrul unui text poetic etc. Transgresarea normelor sintactice se produce în detrimentul comunicării logice a ideilor sau când aduce daune expresivităţii printr-o topică disparată, prin anacolut, prin repetarea abuzivă a unor conjuncţii sau prepoziţii, prin amalgamarea subordonatelor. Mijloacele date pot, la fel de bine, să exprime confuzia locutorului. La fel de cert însă este şi faptul că incapacitatea limbajului de a asigura comunicarea devine uneori ridicolă. Prin exemplul ce urmează, jonglând cu ordinea părţilor de propoziţie, autorul ne demonstrează că transgresarea competenţei sintactice produce efecte marcate stilistic:

M. Jourdain *... Au reste, il faut, que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne d'une grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à lui écrire quelque chose dans un petit billet que je veux laisser tomber à ses pieds.*

Le Maître de philosophie *: Fort bien!*

M. Jourdain : *... Je voudrais donc lui mettre dans un billet : „Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour", mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante, que cela fût tourné gentiment. Je ne veux que ces seules paroles-là, dans le billet, mais tournées à la mode, bien arangées, comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir les diverses manières dont on les peut mettre!*

Le Maître philosophie *: On les peut mettre premièrement comme vous avez dit : „Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour." Ou bien : „D'amour mourir me font, belle marquise, vos beaux yeux." Ou bien : „Vos beaux yeux d'amour me font, belle marquise, mourir." Ou bien : „Mourir vos beaux yeux, belle marquise, d'amour me font." Ou bien : „Me font vos beaux yeux mourir, belle marquise, d'amour."*

M. Jourdain *: Mais de toutes ces façons – là, laquelle est la meilleure?*

Le Maître philosophie : *Celle que vous avez dite : „Belle marquise, vos beaux yeux me* font mourir d'amour." (J.-B. Molière, Le bourgeois gentilhomme, acte 2, scène IV)

În concluzie, comunicând cu lumea înconjurătoare, omul resimte anumite stări emotive, pe care, practic, întotdeauna le exprimă verbal. Verbalizarea emoțiilor poartă caracter individual, dependent de anumite stări psihologice sau intelectuale specifice, sau de experiența proprie de viață caracteristică unui individ. Astfel, s-ar părea că există un șir nelimitat de procedee de expresie a emoțiilor în vorbire. Paradoxal, însă în condițiile reale ale comunicării interpersonale, se constată, în acest sens, un număr limitat de mijloace verbale.

Expresia emoțiilor în vorbire se realizează la nivel fonematic, lexical și sintactic. Alegerea unui anumit procedeu nu este arbitrară. Ea depinde de o anumită situație de comunicare, de statutul social al partenerului, de intensitatea stării emotive, de compatibilitatea lexemelor din actul de vorbire etc.

Materializarea emoțiilor în vorbire se caracterizează prin: individualitate, situativitate, laconism, toate aceste caracteristici fiind specifice vorbirii orale. Procedeele sintactice de expresie a emoțiilor sunt: repetiția, inversia, dislocare, propozițiile exclamative, cele interogative, întrebările retorice, elipsa, formulele-clișee, dislocarea, intonația etc.

Bibliografie

1. Kerbrat-Orecchioni, C., *L'Enonciation, De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.
2. Lenţa, A., *Essai de grammaire discursive du français*, Chişinău, CE USM, 2006.
3. Marin, V., *Stilistică şi cultivare a vorbirii*, Chişinău, Lumina, 1991.
4. Долинин, К.А., *Стилистика французкого языка*, Москва, Просвещение, 1978.
5. Реферовская, Е.А., *Лингвистические иследования структуры текста*, Ленинград, Наука, 1983.
6. Солганик, Гр.Як., *Стилистика текста*, Москва, Наука, 2000.
7. Huron, le Roi, *Le Vair Palefroi*, Traducere de E. Amon, Larousse, 1977.
8. Rolland, R., *Colas Breugnon*, în: http://fr.wikisource.org/wiki/Colas_Breugnon
9. Molière, J.-B., *Le bourgeois gentilhomme*, Paris, Bordas, 1994.
10. Bazin, H., *Vipère au poing*, Paris, Bernard Grasset, 1973.

Diagnosticarea pedagogică: concept și semnificații manageriale

Valentina Cojocaru,
lector superior, UPSC „Ion Creangă"

Summary

The importance and actualization of educational system from the point of quality emphasizes the principals, functions and methods of diagnostics in cordination with other functions of management.

Cuvinte-cheie: *diagnosticare, prediagnoză, postdiagnoză, calitate in educație, funcții, principii, metode de diagnosticare pedagogică.*

Într-o lume a schimbării şi competiţiei, rolul şi responsabilităţile educaţiei sunt cruciale în dezvoltarea/prosperarea individuală şi socială, fapt care concentrează atenţia tuturor asupra stării de lucruri în acest domeniu, evidenţierii situaţiei de moment, pentru comparare cu nevoile sociale şi individuale, cu alte sisteme, în special pentru noi, de *compatibilizare a învăţământului din Republica Moldova cu valorile europene, cu învăţământul modern.* Ca urmare, o colectare sistematică şi organizată de informaţii relevante despre starea învăţământului, în general, şi a diverselor aspecte ale lui, în special, este o activitate organic necesară în contextul schimbărilor socioeducaţionale din Republica Moldova. Domeniul dat ţine de *diagnosticare, acţiune,* care, după cum menţionează Ş. Iosifescu, este „rod al unei iniţiative interne şi al muncii în echipă, ce trebuie înţeleasă ca o activitate permanentă, de îmbunătăţire a calităţii, cu experienţă creativă, de analiză critică, ca o informaţie pentru decizie, o parte integrată a activităţii şcolare" [1, p. 325]. Cunoaşterea situaţiei de moment într-un anumit domeniu sau integral, la nivel de sistem, este

extrem de importantă, deoarece diagnoza ne poate furniza informaţii pentru a lua decizii corecte, de a ne concentra eforturile pentru a corecta sau reorienta activitatea respectivă. În medicină, stabilirea diagnozei corecte a bolnavului este decisivă în vindicarea acestuia. Diagnosticarea tehnică a maşinilor/motoarelor este o condiţie inevitabilă a funcţionalităţii acestora la parametrii prestabiliţi. Astfel, diagnosticarea este rezultatul cunoașterii într-un domeniu, care specifică sensul științific al noțiunii acesteia și cunoașterea reală.

Diagnosticarea pedagogică e de o vârstă cu activitatea pedagogică și dintotdeauna a fost nevoie să se determine rezultatele eforturilor depuse în educație. Problemele, scopurile şi domeniile de aplicare vădesc că diagnosticarea pedagogică este o disciplină independentă, integratoare a ştiinţei pedagogice.

Noţiunea „diagnosticarea pedagogică” a fost propusă de către K. Ingenkamp în 1968, în cadrul unui proiect. Termenul *diagnostic* provine de la grecescul *dia – între, după, peste* – şi *gnosis – cunoştinţe.* În ştiinţa contemporană, *diagnostică* provine de la grecescul *diagnostikos* „capabil să discerne/separe, să conceapă o învăţătură despre metodele şi principiile de recunoaştere a specificațiilor obiectului cercetat”.

Diagnosticarea ca disciplină ştiinţifică şi ca domeniu de activitate ştiinţifico-practică este condiţionată social şi deci evoluează pe parcursul dezvoltării social-istorice. În general, conceptul „diagnosticare” vizează extinderea posibilităţilor de efectuare a acestui act mai rapid şi cu exactitate în cunoaşterea cauzelor devierilor de la normele stabilite ale obiectului supus cercetării. În acest context, se remarcă evoluţia componentelor diagnosticării, a dezvoltării neuniforme a diverselor aspecte şi influenţei lor reciproce.

Diagnosticarea pedagogică este un ansamblu de mijloace de control şi evaluare a stării obiectului examinat, orientate spre optimizarea activităţii acestuia prin elaborarea/perfecţionarea unor programe şi intervenţii pedagogice respective.

Diagnosticarea pedagogică se centrează pe studierea rezultatelor procesului instructiv-educativ, în baza schimbărilor nivelului de educaţie a elevilor şi creşterii măiestriei pedagogice. Diagnosticarea pedagogică îndeplineşte câteva funcţii, care îi asigură caracter obiectiv şi independent.

Prima funcţie se referă la feedback, la legătura inversă, prin mijlocul căreia putem interveni în corectarea, redirecţionarea activităţii obiectului studiat în raport cu normele, cerinţele prestabilite întru obţinerea rezultatelor scontate.

A doua funcţie vizează controlul şi aprecierea rezultatelor/finalităţilor activităţii pedagogice, care se realizează prin măsurarea/compararea rezultatelor pedagogice în raport cu criteriile şi indicatorii prestabiliţi, etalon, standard.

A treia funcţie a diagnosticării pedagogice vizează corecţia, care se impune a fi realizată de către actorii educaţionali spre soluţionarea problemelor existente.

A patra funcţie vizează comunicarea sub toate aspectele (clară, deschisă, corectă, ş.a.).

A cincea funcţie se referă la caracterul constructiv al diagnosticării pedagogice şi are o semnificaţie aparte în acest sens.

A şasea funcţie vizează motivarea/stimularea participanţilor la procesul pedagogic, a actorilor educaţionali.

A şaptea funcţie ţine de aspectul de prognosticare, de perspectiva dezvoltării obiectului diagnosticat.

Diagnosticarea constituie o parte integrată a cadrului de funcţii manageriale, care, într-o conexiune organică, vine să asigure eficienţa actului managerial (Figura 1).

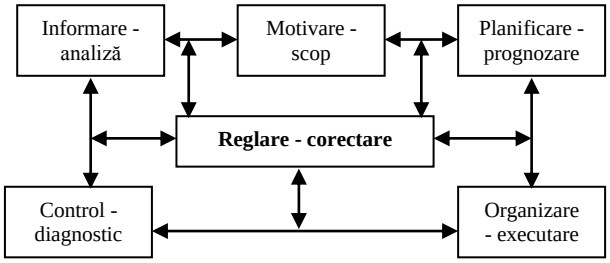


Figura 1. Diagnosticarea pedagogică în circuitul funcţiilor manageriale

Funcțiile acțiunii manageriale includ elemente de diagnosticare, însă două vizează nemijlocit caracterul diagnostic al acțiunii manageriale. *Funcţia planificare-**prognozare*** are menirea de a contribui la *prognozarea direcţiei de dezvoltare*, la selectarea scopurilor şi transpunerea acestora în activităţi practice prin programe complexe. *Funcţia control-**diagnoză*** are scopul de a verifica în permanenţă corectitudinea celor planificate şi de a le traduce în viaţă, succedate de o prognoză amplă şi corectă.

Diagnosticarea pedagogică, în special, cu referire la procesul instructiv-educativ şi al rezultatelor lui, reclamă patru etape de bază:

1) determinarea obiectului, a componentelor şi conţinutului analizei;

2) descrierea structural-funcţională a obiectului supus diagnosticării/analizei;

3) analiza legăturilor cauzale şi a fenomenelor din structura logică: *fenomene – cauze – condiţii – consecinţe*. Această analiză pedagogică se finalizează cu sintetizarea informaţiilor şi cu formularea de propuneri privind scopurile, sarcinile ce urmează a fi realizate.

Astfel, diagnosticarea pedagogică constituie un început al oricărui demers educaţional-managerial, integrându-se organic în activitatea pedagogică şi managerială.

Diagnosticarea este o colectare sistematică şi organizată de informaţii relevante în scopul abordării schimbării. *Ea reprezintă o evaluare cu scop reglator, asigurând dezvoltarea managementului participativ.* Principalele *etape metodologice* ale unei ***diagnoze*** solide a unităţii şcolare vizează următoarele referinţe (Figura 2).

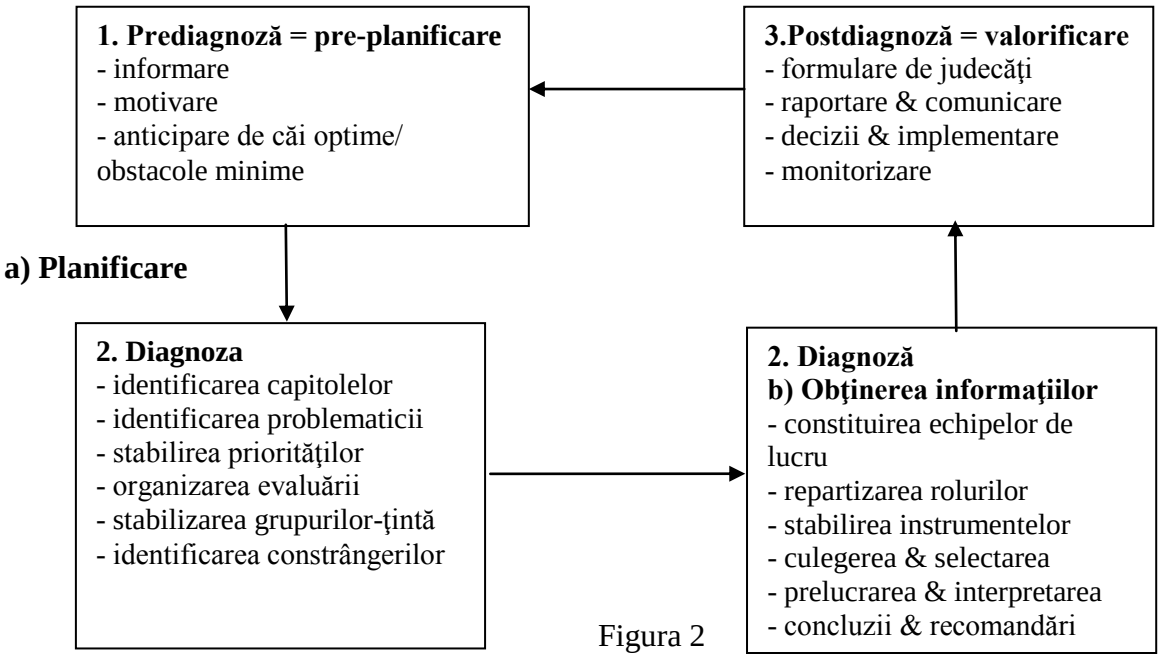


Figura 2

Etapele diagnozei [1, p. 325].

Fiecare etapă este însemnată prin sarcinile ce-i revin şi trebuie concepută ca parte integrată a întregului. Or, ***prediagnoza*** are predestinaţia de a fixa obiectul cercetării, scopul, mijloacele, instrumentele, factorii implicaţi şi colaterali, motivarea, găsirea căilor optime de acţiune. ***Diagnoza*** propriu-zisă vizează acţiunile complexe care se întreprind în procesul dat, cu identificarea problematicii şi priorităţilor, formelor de evaluare, culegerea şi prelucrarea/interpretarea informaţiilor. A treia etapă – ***postdiagnoza*** **–** vizează valorificarea rezultatelor diagnosticării prin formularea de *judecăţi de valoare*, luarea de decizii în baza informaţiei selectate, analizate, interpretate, precum şi stabilirea unor acţiuni de monitorizare a realizării deciziilor luate, obiectivelor de corectare, redirecţionate etc.

Se poate observa că o diagnoză complexă nu se reduce la o simplă analiză a ceea ce este, ci presupune şi *judecăţi de valoare*, precum şi activităţi privind sarcina, indivizii şi echipele de lucru care pregătesc elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea proiectului. Un astfel de demers este continuu în timpul *vieţii* unui proiect şi se constituie într-un element foarte important de monitorizare şi feedback.

Diagnoza se instituie cu aplicarea diferenţiată a stărilor care remarcă desprinderea în esenţă a stării obiectului studiat în raport cu un sistem de referinţă, standard. Orice diagnoză trebuie să fie

argumentată, întemeiată logic, judecăţile de valoare să se deosebească prin raţionament şi expresii adecvate ideilor, gândurilor care confirmă veridicitatea acestora. În această ordine de idei, se disting două etape ale diagnozei, care se caracterizează prin structura concluziilor de raţionament, *metodele de fundamentare/argumentare* şi *veridicitatea concluziilor.* Prima etapă vizează argumentarea indirectă a diagnozei, construirea concluziilor în bază de raţionament, după analogie. Etapa a doua prevede argumentarea directă a diagnozei, certifică ,,diagnoza adevărată".

Procesul de diagnosticare pedagogică încorporează patru aspecte: *tehnic, descriptiv, apreciativ, participativ.*

Dimensiunea tehnică a diagnosticării pedagogice vizează instrumentarul specific aplicat de către profesor, managerul şcolar sau altă persoană, care trebuie să fie posesor al unor competenţe generale şi al ,,competenţelor tehnice" în domeniul vizat.

Dimensiunea descriptivă presupune capacitatea persoanei respective de a descrie corect şi cuprinzător obiectul cercetat, supus analizei, procesul de diagnosticare propriu-zis.

Dimensiunea apreciativă se referă la atribuţiile de evaluare în cadrul procesului de diagnosticare, de măsurare a eficienţei, eficacităţii domeniului examinat, estimarea rezultatelor în raport cu standardele, obiectivele prestabilite.

Dimensiunea participativă presupune implicarea actanţilor educaţionali în elucidarea stării/situaţiei la moment în domeniul supus diagnosticării, găsirea şi aplicarea unor modele relaţionar-adaptive, optime, care se concentrează asupra drepturilor şi autorităţii morale/profesionale ale acestora – şi mai puţin asupra principiilor şi măsurărilor.

Înţelegerea accepţiunilor pe care le are **diagnosticarea** poate fi completă doar în aria abordării acesteia în context cu *monitorizarea, experimentul, controlul şi evaluarea*.

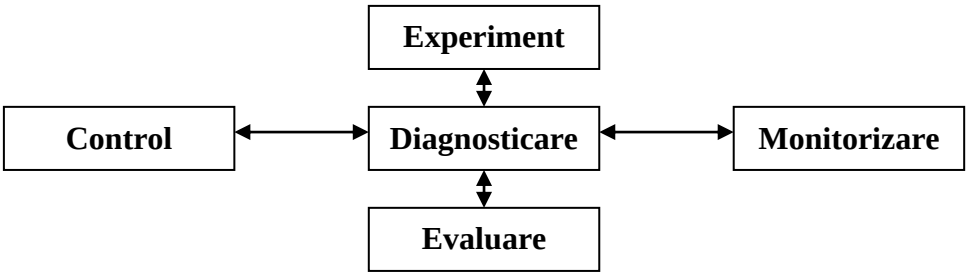


Figura 3. Corespondenţa diagnosticării pedagogice

În temeiul celor expuse, ţinând cont de specificul activităţii pedagogice, al principiilor aplicate în activitatea pedagogică, precum şi de cele semnalate în literatura de specialitate referitor la domeniul vizat, considerăm necesar a respecta următoarele principii, în diagnosticarea pedagogică:

1. ***Principiul fundamentării empirice şi al „centralismului ştiinţific”*** presupune diagnosticarea stării sistemului/situaţiei de moment în baza unui cadru strict ştiinţific, argumentat empiric, eliminând aprecierile nefondate, incerte, îndoielnice.

2. ***Principiul autenticităţii informaţiei*** colectate despre starea sistemului/situaţiei de moment, care presupune o colectare de informaţie actuală şi utilă, relevantă în procesul diagnosticării pedagogice, pertinentă şi concludentă, oportună şi consistentă.

3. ***Principiul evaluării corecte a informaţiei*** se realizează în baza procesării, analizei, comparării, interpretării şi aprecierii corecte a informaţiei, reflecţiei asupra procesului în rezultatele obţinute în raport cu obiectivele restabilite, standardele educaţionale în domeniu.

4. ***Principiul sistematic*** implică activităţi în domeniu de natură cuprinzătoare la nivel de sistem şi unitate şcolară, organizaţional şi individual, pe toate sectoarele/segmentele sistemului educaţional.

5. ***Principiul procesual*** implică acţiuni concertate ale managerului asupra diagnosticării procesului de învăţământ în vederea reglării şi autoreglării acestuia, cu accent pe evaluarea formatoare de progres, performanţe şcolare.

6. ***Principiul situaţional,*** care vizează abordarea procesului de diagnosticare pedagogică în context şi situaţional, în corelare cu circumstanţele respective, într-o tratare pragmatică a fenomenului dat.

7. ***Principiul praxiologic*** se realizează prin abordarea procesului de diagnosticare pedagogică în spiritul eficienţei şi eficacităţii, al raţionalităţii acţiunilor întreprinse, al stării de comunicare şi valenţei rezultatelor.

8. ***Principiul performanţei organizaţionale şi individuale,*** care determină finalitatea spre care tinde personalitatea şi organizaţia instituţională, rezultatele valorice care diferenţiază, semnifică competiţia şi realizarea obiectivelor de performanţă.

9. ***Principiul calităţii diagnosticării pedagogice,*** care conturează/cadrează întreg spectrul de validare a diagnosticării pedagogice, prin prisma unui ansamblu de caracteristici de *valoare adăugată* (realizarea obiectivelor în termen de *intrare-ieşire*) şi de *valoare creată* a calităţii (realizarea obiectivelor educaţionale din perspectivă socială şi a viitorului), a standardelor educaţionale care precizează nivelul de cunoaştere şi comunicare, face posibilă comparaţia, guvernează şi alimentează creativitatea.

10. ***Principiul implicării în procesul diagnosticării pedagogice*** a comunităţii, a actanţilor educaţionali, care, prin autoevaluare, conştientizează nivelul de cultură şi înţelegere a îmbunătăţirii continue a calităţii educaţiei ca factor decisiv în asigurarea calităţii vieţii.

Metodele de diagnosticare pedagogică sunt diverse și necesită o utilizare corectă, în funcție de obiectul cercetării, ținând cont de scopul formulat, de contextul și condițiile respective, având în vedere că acestea sunt specifice procesului de diagnosticare la nivel individual și organizațional și vor fi exemplificate pe parcurs în lucrare. Printre cele mai frecvent folosite, având o pondere mai însemnată, sunt menționate:

Auditul, care oferă un diagnostic realist privind ţelurile şi valorile şcolii pentru efectuarea unei diagnoze la nivel de sistem sau unitate şcolară, folosind instrumente precum **Analiza SWOT** ***(Strengths*** *– puncte tari;* ***Weaknesses*** *– puncte slabe;* ***Opportunities*** *– oportunităţi;* ***Threats*** *ameninţări),* **Analiza PEST(E)** *(analiza contextului* ***Politic, Economic; Social, Tehnologic*** *și* ***Ecologic).***

De remarcat utilitatea **Matricei de descoperire**, precum şi a **Modelului ACE FIRST** (acțiuni, cogniție, emoții, focalizare, intenții, rezultate, sistem, tensiune), care permit diagnosticarea obiectului, domeniului într-o manieră sistemică.

Un alt grup de metode țin de:

Analiza scopurilor instituţiei *(pe această bază se vor stabili obiectivele de dezvoltare organizaţională)*.

Analiza informaţiilor de tip cantitativ: numărul de elevi înscrişi în şcoală, vârsta, dacă este numărul în creştere sau în descreştere, date despre mediul de proveniență a elevilor (structura ocupaţională a părinţilor, rata şomajului, rata delicvenţei), rata de promovare, numărul angajaţilor în şcoală, dacă toate posturile sunt sau nu ocupate, situaţia spaţiilor, starea clădirilor, nivelul de dotare cu resurse educaţionale etc.

Analiza informaţiilor de tip calitativ vizează mediul social din care provin elevii, mediul din școală, calitatea personalului didactic etc.

Cunoaşterea grupurilor de interese. Care sunt principalele grupuri de interes ale şcolii? *(părinţii, elevii, corpul profesoral, o anumită specialitate, administraţia locală, agenţii economici, biserica etc.).* Care sunt primele trei grupuri de interes, în ordinea importanţei? Care sunt cerinţele acestor trei grupuri de interes sau ce aşteaptă acestea de la şcoală? Ce solicită şcoala de la fiecare dintre aceste trei grupuri de interes sau la ce se aşteaptă din partea acestora?

Analiza complexă a comunităţii. Componentele comunitare: *dimensiuni fizice, sociale, economice, politice, evoluţia lor în timp.* Nevoile şi problemele comunitare. Relaţia dintre şcoală şi comunitate *(dacă nevoile sunt satisfăcute în mod reciproc, ce nevoi nu sunt satisfăcute şi de ce?).* Integrarea şcolii în strategia comunitară şi activitatea concretă privind: *identificarea*

problemelor comunitare; analiza resurselor; elaborarea strategiilor, programelor şi planurilor concrete; realizarea acţiunilor şi evaluarea programelor derulate.

Metoda celor 5 „De ce?" – identificarea cauzelor ascunse ale problemelor din şcoală.

Metoda celor 5 „Cum?" – diagnoza unor proceduri existente sau stabilirea unora noi.

Diagrama Ishikava („metoda osului de peşte") **–** instrument esenţial de analiză a ideilor, de clasificare şi detaliere a elementelor ce acţionează asupra unei probleme care se cere a fi rezolvată prin proiect.

Investigaţiile din etapa de **Diagnoză** se încheie cu stabilirea **priorităţilor**, condiţie esenţială pentru trecerea la *planificare, la construirea de programe educaţionale/de dezvoltare optime.*

Metodele folosite în diagnosticarea elevilor sunt mult mai diverse.

Pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin analiza comportamentului și a activității elevului, se aplică: *observația comportamentului elevului, analiza procesului de integrare sociala a elevului (in familie, școală, comunitate etc.) ș.a.*

Metode folosite pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin colaborare cu elevul: *convorbirea; chestionarul; psihanaliza.*

Metode folosite pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin intermediul grupului social: *ancheta socială, aprecierea obiectivă, metoda sociometrica (tehnicile sociometrice, testul sociometric).*

Metode folosite pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin intermediul experimentului: *experimentul natural; experimentul de laborator (metoda testelor psihologice).*

Metode folosite pentru prelucrarea informației necesare în activitatea de cunoaștere a elevului: *metoda interpretativă, metoda biografică, metoda statistică; metoda intercorelației.*

Metode folosite pentru valorificarea informației necesare în activitatea de cunoaștere a elevului: *metoda caracterizării libere, dosarul individual, metoda grafica (profil psihologic, profil antropometric, profilul clasei/sociograma, biograma etc.), fișa școlară, caietul dirigintelui.*

În diagnosticarea cadrelor didactice și de conducere se utilizează metode specifice, care vizează nivelul de formare profesională, performanțele acestora, comportamentul, stilul de lucru etc., metode și instrumente cunoscute și aplicate în procesul atestării cadrelor, acreditării instituției, evaluării interne și externe (analiza fișei postului și a portofoliului profesorului, *ce trebuie să facă angajatul în cadrul atribuţiilor lui „de serviciu", se va identifica pregătirea de care are acesta nevoie pentru îndeplinirea atribuţiilor sale mai calitativ*; analiza calității lecțiilor, rezultatelor școlare, relațiilor profesor-elev etc.).

Ca urmare a diagnosticării pedagogice, se evidențiază o sarcină de importanță majoră, și anume: determinarea nivelului de coincidență a personalității elevului în devenire cu nivelul necesar. Cu cât este mai mică această diferență, cu atât mai corect și mai eficient e organizat procesul de educație. Această activitate complexă trebuie să se realizeze doar în bază de încredere, cu cea mai deplină bună-credință.

Diagnostica pedagogică are o puternică orientare practică, întrucât practica este baza materială a diagnozei și a criteriilor veridicității ei, aceasta influențând direct asupra construcției personalității eficiente, optime, pozitive.

Bibliografie

1. Iosifescu, Ş. (coord.), *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 2001.
2. Ингенкамп, К., *Педагогическая диагностика,* Москва, 1991.
3. Cojocaru, V.Gh., Cojocaru, V., Postică, A.**,** *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calităţii educaţiei*, FEP Tipografia Centrală, 2011.
4. Zlate, M.**,** *Eul şi personalitatea,* Bucureşti, Editura Trei, 2008.
5. Шаталов, А.А., Афанасьев, В.В., Афанасьев, И.В., *Мониторинг и диагностика качества образования*, Москва, 2008.

Dezvoltarea subcompetenţelor înţelegerii la auz pe cicluri şcolare

Angela Popovici, *doctorandă*
UPSC „Ion Creangă”

Summary

In order to see how the understanding auditory skills develop it has been analized in comparison the skills on education cycles. The analysis showed that the hearing is placed on the 2, 3 and 4 places of the top skills, meanwhile the curriculum indicates their development proportionally. So, the skills do not provide continuity in development.

Rezumat

Realizarea unei analize comparative a subcompetenţelor înţelegerii la auz şi a altor subcompetenţe şcolare (citirea, vorbirea şi scrisul) a permis evidenţierea importanţei dezvoltării competenţelor de audiere, aceasta situându-se pe locul II, III şi IV în topul subcompetenţelor. Datele obţinute ne oferă o imagine clară despre importanţa minoră a acestora în proiectarea şi realizarea procesului de instruire, fapt ce ne permite să afirmăm că se încalcă principiul modern de predare a limbilor. Astfel, subcompetenţele înţelegerii la auz nu oferă continuitate în dezvoltare. Or, ele trebuie să răspundă nu numai modelului absolventului şcolii alolingve, ci şi finalităţii educaţionale enunţate în Cadrul European al Limbilor.

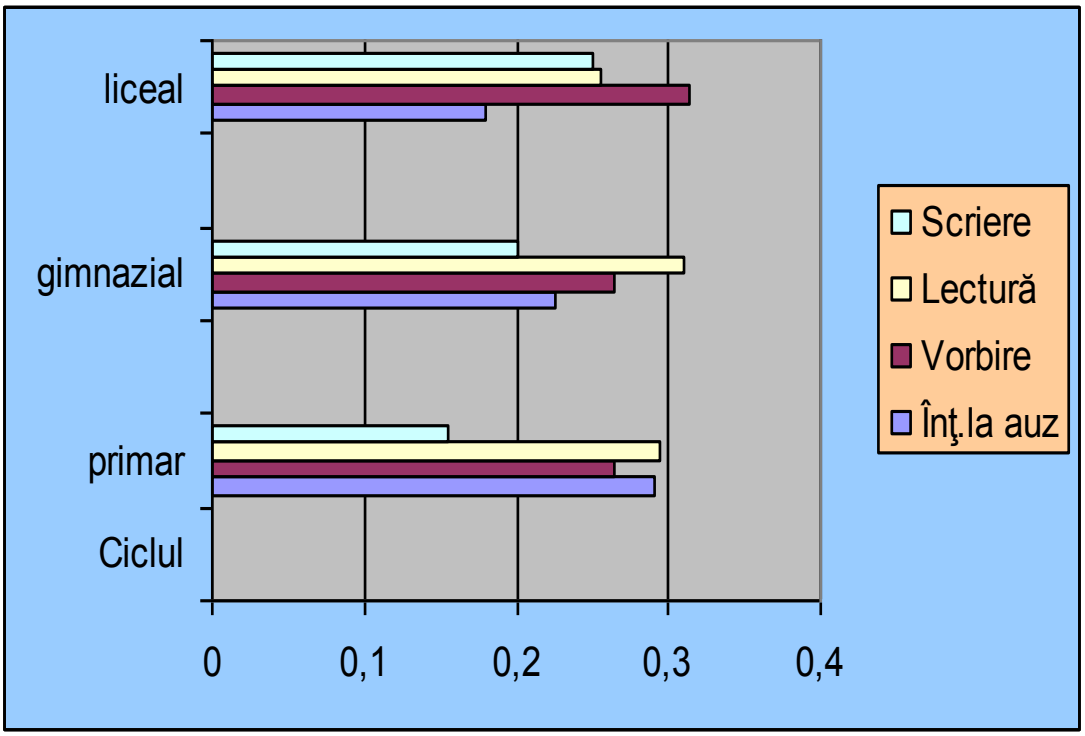
Cuvinte-cheie: *audiere, analiză comparativă, înţelegere la auz, subcompetenţe, etapă orală, cicluri şcolare, curriculum modernizat.*

În prezent, Republica Moldova este în plină reformă educaţională. Continuarea progresivă a reformei curriculare a centrat cercetările pedagogice privind obiectivele educaţionale formulate la nivel de competenţe. O competenţă este facultatea mintală de a mobiliza un ansamblu de resurse cognitive/cunoştinţe, capacităţi, informaţii etc. pentru a face faţă pertinenţei şi eficacităţii unei arii de situaţii.

Noul curriculum este elaborat în concordanţă cu standardele de competenţă, care, până acum, au lipsit din structura curriculumului din Republica Moldova, şi acest lucru este o adevărată revoluţie didactică, ce permite o mai bună orientare a predării – învăţării – evaluării.

Cu scopul de a vedea cum se dezvoltă subcompetenţele înţelegerii la auz, am analizat curriculumul nou la Limba şi literatura română pentru elevii cu instruire în limba rusă (cl. I-XII).

Prezentăm în continuare analiza comparativă a subcompetenţelor pe cicluri de învăţământ.



Histograma 1

Curriculumul şcolar recomandă dezvoltarea subcompetenţelor în egală măsură, punându-se accent pe subcompetenţele de vorbire. Ca să demonstrăm cele menţionate în curriculum, am făcut o analiză comparativă a subcompetenţelor. Scopul nostru a fost să verificăm, pe cicluri, care dintre subcompetenţe prevalează.

<u>Pentru ciclul primar, am obţinut următoarele rezultate:</u>
Lectura – 29,5%

Înţelegerea la auz – 29%
Vorbirea – 26,5%
Scrierea – 15,%

Pentru ciclul gimnazial:
Lectura – 31%
Vorbirea – 26,5%
Înţelegerea la auz – 22,5%
Scrierea – 20%

Pentru ciclul liceal:
Vorbirea – 31,4%
Lectura – 25,6%
Scrierea – 25%
Înţelegerea la auz – 18%

Deoarece ne interesează dezvoltarea subcompetenţelor de audiere, ne vom referi în continuare doar la ele.

Dacă în ciclul primar audierea se plasează pe locul II, în ciclul gimnazial, pe locul III, atunci în ciclul liceal ea este pe ultimul loc, în topul subcompetenţelor. Situaţia din ciclul gimnazial ni se pare îngrozitoare. Or, diferenţele dintre subcompetenţe sunt majore. După părerea noastră, aceste rezultate nu-i facilitează pe elevi. Se creează impresia că elevii mai mult citesc, decât vorbesc şi audiază, în timp ce în curriculum se consemnează: *...nu volumul de informaţie determină realizarea subcompetenţelor, ci reducerea lui*... Studiind realitatea, ne-am propus să cercetăm procesul de formare a subcompetenţelor înţelegerii la auz pe cicluri.

Este bine cunoscut faptul că numărul fonemelor diferă de la o limbă la alta. Acest fapt denotă complexitatea ce apare în faţa elevului în a pronunţa sunetele caracteristice. De reuşita acestui lucru depinde, în mare măsură, succesul ulterior în învăţarea limbii române, deoarece a auzi greşit înseamnă a pronunţa greşit, a citi şi scrie greşit. În fine, se afectează direct toate deprinderile de stăpânire a limbii străine, pentru că, se ştie, orice vorbitor este, în acelaşi timp, şi emiţător, şi receptor.

La etapa ciclului primar, profesorul va organiza adecvat exersarea modelelor sonore, astfel încât, treptat, urechea ascultătorilor să se obişnuiască cu particularităţile noului sistem fonologic, cu caracteristice articulatorii, de tonalitate, cu accentul şi ritmul din limba română.

Chiar dacă există opinii contradictorii vehiculate de profesori, la această etapă se ascultă, se aude, se receptează şi se pronunţă cât mai corect, trecându-se succesiv prin faza de receptare – identificare a sunetelor şi faza de articulare – emitere.

Formarea deprinderilor de utilizare orală a limbii este de maximă importanţă, iar principiul adoptat de metodologia modernă – înainte de a scrie, să vorbim – prezintă mai multe avantaje:

- dobândirea însuşirii de receptare auditivă, având ca urmare directă, în perioadele ulterioare, descifrarea rapidă şi corectă a mesajului care se transmite;
- deprinderea unui înalt grad de integritate în pronunţie;
- elevii care au început să înveţe limba pe cale orală pot să dobândească mai uşor deprinderea de a citi şi de a scrie, în timp ce acei care au descifrat de la început texte scrise întâmpină greutăţi în vorbirea liberă şi pronunţare, transferul de la învăţarea auditivă la cea vizuală fiind mai mare decât invers;
- prin studiul oral al unei limbi, într-o fază de început se câştigă fluiditate şi ritm apropiat de cel al vorbitorului nativ al acestei limbi;
- se capătă deprinderea unei bune accentuări a cuvintelor;
- se face un prim contact cu structurile noii limbi; perioada orală nu înseamnă învăţarea în exclusivitate a pronunţiei; acum, se urmăreşte şi automatizarea structurilor gramaticale prin exerciţii specifice, structurale. Explicarea gramaticală se exclude cu desăvârşire.

G. Capelle scrie în articolul *Les apports de la linguistique moderne à l'eneignement des langues* că acest principiu a constituit, în epocă, o adevărată revoluţie pentru metodologia care şi-a dat seama că *a începe prin oral înseamnă a urma ordinea naturală, istorică şi genetică*[9].

S-a constatat şi că separarea oralului de scris înseamnă uşurarea procesului de învăţare a unei limbi.

În concluzie, menţionăm că abordarea unei limbi se face pornind de la oral. Din punct de vedere metodologic, acest principiu se concretizează mai întâi într-o etapă audio-lingvală introductivă, în cursul căreia elevii învaţă să asculte şi să vorbească. Ei însuşesc, în felul acesta, sistemul fonologic al noii limbi. Cu regret, rezultatele analizei comparative a subcompetenţelor ne-au demonstrat altceva: audierea se află pe locul 2, 3 şi 4, fapt ce ne permite să afirmăm că se încalcă principiul modern de predare a limbilor. În comparaţie cu ciclul gimnazial şi liceal, în ciclul primar înţelegerea la auz se află pe locul II, însă rezultatele experimentului de constatare, în clasele gimnaziale, ne-a demonstrat că elevii stăpânesc slab această competenţă. Or, după cum consideră mai mulţi metodişti (Zimneaya, Ghez, Eluhina), audierea reprezintă cel mai complicat aspect al activităţii de vorbire şi trebuie dezvoltată mai bine decât alte competenţe.

Conform analizei, în ciclul gimnazial se pune accentul pe competenţele de lectură, ceea ce ne demonstrează că se întrerupe succesiunea dezvoltării subcompetenţelor înţelegerii la auz. Pe de altă aparte, nu este clar următorul lucru: dacă curriculumul pune accentul pe dezvoltarea subcompetenţelor de vorbire, de ce nu se practică la finele ciclurilor de învăţământ examinarea orală a elevilor? Se creează părerea că predăm una si evaluăm alta!

---

[9] D. Girard, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Editions A. Collin et Longman, 1972, p. 17.

Trebuie să remarcăm că şi în clasele gimnaziale şi liceale elevii au nevoie de exerciţii pentru dezvoltarea audierii, fiindcă prelucrarea informaţiei conţine multe expresii şi fraze complicate.

Din perspectiva cercetării noastre, în clasele de gimnaziu, înţelegerea după auz trebuie orientată spre aprofundarea abilităţii de receptare a mesajului oral, prin realizarea unor sarcini suplimentare. Această abilitate e de maximă importanţă pentru succesul şcolar general al elevului, care, în demersul didactic, este un permanent participant la comunicare. În plus, înţelegerea mesajului oral, fără posibilitatea de a reveni la textul respectiv, este abilitatea pe care învăţământul formativ trebuie să le-o dezvolte elevilor, întrucât omul social va comunica, în foarte multe situaţii din viaţă, răspunzând anume mesajelor orale.

Manualele noastre de limba română încă nu reflectă pe deplin toate tipurile de exerciţii, în ele prevalează exerciţiile de comunicare. În această ordine de idei, concluzionăm că lipseşte un sistem pentru formarea şi dezvoltarea subcompetenţelor de audiere; se ştie că cheia cunoaşterii unei limbi nu este numai competenţa de a vorbi. Subcompetenţele nu oferă continuitate în dezvoltare; de aici, probabil, şi eşecurile şcolare. Un elev care studiază limba română trebuie să capete, pe lângă competenţele de vorbire, citire şi scriere, şi subcompetenţe suficiente de audiere, subcompetenţe ce acoperă dimensiunile unei personalităţi moderne. Aceste subcompetenţe, susţinute prin calităţi şi abilităţi speciale, trebuie să răspundă nu numai modelului absolventului şcolii alolingve, ci şi finalităţii educaţionale enunţate în Cadrul European al Limbilor. Schimbând paradigma curriculumului, cu siguranţă, absolvenţii instituţiilor preuniversitare vor dori să-şi utilizeze performanţele căpătate pentru a fi angajaţi în instituţiile de învăţământ superior**.**

Bibliografie

1. *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi*, Strasbourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul Europei, Tipografia Centrală, Chişinău, 2003.
2. Curriculumurile noi la Limba şi literatura română pentru alolingvi, ciclul primar, gimnazial şi liceal //www.edu.md
3. Standardele educaţionale la Limba şi literatura română pentru aloligvi // www.edu.md
4. Зимняя , И., *Психология обучения неродному языку*, Москва, Просвещение, 1989.
5. Brown, G., *Listening to Spoken English*, Second Edition, Applied Linguistic and Language Study, Longman, 1977.

Gimnastica aerobică la lecțiile de educație fizică cu studentele din învățământul superior

Monica Sakizlian, *asist. univ. drd.*,
Universitatea Ecologică din București

Summary

The current scientific problem of major importance in the field is the ineffectiveness of existing programs in terms of functional training that leads to weaker results for students regarding the university physical education.

Trăind într-o epocă de schimbări alerte, în care posibilităţile adaptative ale populaţiei sunt puse la grea încercare, datorită multitudinii de factori stresanţi, care suprasolicită organismul uman, este tot mai greu să se realizeze echilibrul între efortul intelectual şi cel fizic. Acest lucru cere unele intervenţii pe segmentul dat, pentru ca fiinţa umană să reziste, găsind porţile de acţionare. Cercetările efectuate în ultimii ani în domeniul educaţiei fizice şi sportului tocmai atestă faptul că verigile învăţământului din domeniul dat oferă un şir de căi de soluţionare a problemei în cauză, începând cu cei mici şi continuând cu cei mari, până la ultima verigă a acestui proces – învățământul universitar.

Pe linia acestor preocupări este necesar şi firesc ca eforturile tuturor cadrelor de specialitate, în legătură cu modernizarea educaţiei fizice, să continue căutările acestora să ofere domeniului soluţii practice şi idei novatoare. Pe toate treptele învăţământului, obiectivul de bază al educaţiei fizice şi principala finalitate l-a constituit cultivarea dragostei pentru mişcare, formarea obişnuinţei de practicare sistematică a exerciţiului fizice, a organizării şi petrecerii în mod util şi creativ a timpului liber.

Actualmente, în toată lumea o popularitate tot mai mare o capătă gimnastica aerobică, disciplină care dispune de mari capacităţi potenţiale în planul pregătirii fizice şi formării calităţilor motrice ale practicanţilor de diferite categorii de vârstă. În cadrul educaţiei fizice universitare contemporane, problema conţinutului disciplinei *Gimnastică aerobică* nu şi-a găsit încă o reflectare adecvată. Acest fapt se explică prin aceea că în învăţământul superior de educaţie fizică, până în prezent, nu sunt elaborate bazele conceptuale ale pregătirii motrice a studenţilor, de asemenea nu corespund realității sau lipsesc complet programele şi metodologia pregătirii respective.

În acest sens, ne-am propus realizarea conținutului unei programe experimentale de gimnastică aerobică, care se propune pentru aplicarea în practica educației fizice cu studentele din învățământul universitar în cadrul lecțiilor de educație fizică.

Pentru început, am stabilit anumite criterii primordiale în alcătuirea programei de gimnastică aerobică, şi anume particularităţile anatomo-funcţionale şi energetice specifice colectivului care va urma programul propus, mai precis vârsta, sexul, nivelul de pregătire şi calităţile pe care le posedă colectivul.

Dacă programul se adresează în special fetelor, atunci acesta trebuie să se axeze pe dezvoltarea calităţilor specific feminine, forţa fiind o calitate pregnant masculină, tonusul fiind influenţat atât pe linie nervoasă, cât şi endocrină, prin existenţa testosteronului, hormon sexual masculin puternic. Forţa poate fi ameliorată şi la femei, în limitele estetice caracteristice liniei feminine (G. Stoenescu, G. Popescu, M. Ganciu). Apare însă calitatea specific feminină, sexul frumos fiind dotat nativ cu ea: mobilitatea. Unii specialişti consideră acest lucru ca fiind o compensaţie a lipsei de forţă.

În cadrul programelor se va pune accent şi pe dezvoltarea celorlalte calităţi motrice, respectiv viteza, îndemânarea, detenta, precum şi forme combinate ale acestora. Ca forme de manifestare a calităţii motrice – viteza – , se va urmări în special dezvoltarea vitezei de execuţie, de repetiţie şi de reacţie (V. Grigore, S. Macovei, A. Stoica).

Rezistenţa generală este cea care va angrena circa 70% din grupele musculare şi care va impune solicitări ale sistemului nervos central cardiovascular şi respirator. Sistemul nervos central este cel responsabil de coordonarea activităţii aparatului locomotor şi a funcţiilor vegetative, de alternanţa în contracţie a fibrelor musculare, de coordonarea respiraţiei cu circulaţia etc. (Demeter, p. 123).

Tipul de efort întâlnit în gimnastica aerobică este asemănător antrenamentului cu intervale din atletism, adică programul dezvoltă rezistenţa atât prin eforturi cu intensitate constantă, cât şi prin eforturi repetate.

La alcătuirea programelor de gimnastică aerobică trebuie să ţinem cont de următoarele aspecte:

- durata efortului;
- eficacitatea activităţii motrice;
- rapiditatea refacerii după efort a organismului.

Exerciţiile folosite în cadrul programelor trebuie să urmărească o succesiune metodică, un volum determinat, să fie gradate din punct de vedere al intensităţii şi complexităţii.

Programele folosite trebuie să fie un permanent dialog între profesor şi executanţi, să asigure conştientizarea şi intelectualizarea procesului de învăţare.

În continuare, prezentăm un model de program de gimnastică aerobică pentru două semestre de studii cu studentele din învăţământul universitar, cu vârste cuprinse între 18 şi 20 de ani.

Obiectivele programei:

1. Menţinerea şi îmbunătăţirea stării de sănătate a studentelor, creşterea rezistenţei organismului la factorii de mediu prin călire şi sporirea capacităţii de muncă fizică şi intelectuală.
2. Asigurarea dezvoltării fizice armonioase în sensul perfecţionării indicilor somato-funcţionali şi al prevenirii instalării atitudinilor fizice deficiente prin formarea şi menţinerea atitudinii corecte a corpului.
3. Dezvoltarea capacităţii motrice, generale (educarea calităţilor motrice de bază şi formarea unui sistem de deprinderi şi priceperi motrice de bază, utilitar aplicative), dar şi specifice gimnasticii aerobice.
4. Cultivarea deprinderilor şi obişnuinţei studentelor de a practica independent, în timpul liber, gimnastica aerobică în scop corectiv, recreativ, de fortificare sau compensator.
5. Dezvoltarea armonioasă a personalităţii în funcţie de solicitările tot mai intense ale societăţii moderne (intelectuale, moral-volitive, estetice, civice şi tehnico-profesionale), favorizând integrarea socială.
6. Formarea şi consolidarea unui sistem de cunoştinţe teoretice şi practice (igienice, fiziologice, metodice, tehnice, organizatorice), în concordanţă cu sarcinile generale ale învăţământului superior, de instruire multilaterală, integrat în cerinţele societăţii contemporane.
7. Dezvoltarea armoniei între indicii somatici şi funcţionali ai organismului.
8. Formarea şi menţinerea unei atitudini corporale corecte, precum şi prevenirea şi corectarea deficienţelor fizice şi de postură.
9. Combaterea excesului ponderal şi a obezităţii.
10. Dezvoltarea motricităţii generale şi specifice, localizată cu preponderenţă la nivelul segmentelor şi grupelor musculare solicitate în gimnastica aerobică.
11. Dezvoltarea componentelor fitnessului, rezistenţa cardiovasculară, rezistenţa musculară, forţa, mobilitate – supleţe, compoziţie corporală.
12. Crearea unor convingeri referitoare la rolul gimnasticii aerobice, al exerciţiului fizic în general în creşterea calităţii vieţii.
13. Dezvoltarea capacităţii de autoreglare la nivelul comportamentului global (disciplină, spirit de organizare, curaj, perseverenţă, dârzenie), autoapreciere, autocontrol.
14. Socializarea studentelor prin practicarea gimnasticii aerobice, datorită mediului în care se desfăşoară această activitate, influenţând atât fizicul, cât şi psihicul, dezvoltând personalitatea, întărind respectul de sine, îmbunătăţirea imaginii de sine, multiple posibilităţi de socializare şi relaţionare cu cei din jur.

Metode de predare – învăţare:

- metode verbale (expunerea verbală, explicaţia, conversaţia, prelegerea);

- metode intuitive (demonstraţia, proiecţii video şi planşe);
- metode practice (exersarea).

Forme şi metode de evaluare:

- notele obţinute la testele periodice sau parţiale privind nivelul de însuşire a priceperilor şi deprinderilor predate;
- nota acordată pentru frecvenţa şi conduita la activităţi;
- nota acordată la examinarea finală.

A. Conţinutul seminarelor anul I/număr de ore pentru fiecare temă:

Semestrul I

1. **L1** Lecţie introductivă, prezentarea obiectivelor teoretice şi metodice ale gimnasticii aerobice fitness, caracteristicile gimnasticii aerobice, formarea grupei experimentale. 90 min.
2. **L2** Testarea indicilor antropometrici, motricităţii generale şi a indicilor funcţionali. 90 min.
3. **L3** Formarea unor deprinderi şi priceperi motrice specifice gimnasticii aerobice şi însuşirea paşilor aerobici de bază. Perceperea relaţiei dintre ritmul muzicii şi ritmul mişcărilor. 90 min.
4. **L4** Însuşirea paşilor specifici step-aerobic. Dezvoltarea vitezei de execuţie şi a îndemânării în prima parte a programului şi a forţei şi rezistenţei musculare în a doua parte a programului. 90 min.
5. **L5** Creşterea capacităţii de rezistenţă aerobă, dezvoltarea mobilităţii şi în mod special a celei de la nivelul articulaţiei coxofemurale şi al coloanei vertebrale. 90 min.
6. **L6** Creşterea capacităţii de rezistenţă aerobă, învăţarea unor modele operaţionale pentru formarea ţinutei estetice şi armonioase specifice gimnasticii aerobice. 90 min.
7. **L7** Creşterea capacităţii funcţionale, învăţarea modelelor operaţionale pentru formarea ţinutei şi execuţiei artistice prin utilizarea mijloacelor specifice gimnasticii aerobice, însuşirea corectă a mijloacelor şi metodelor specifice stretchingului. 90 min.
8. **L8** Creşterea capacităţii funcţionale şi dezvoltarea forţei şi rezistenţei musculare în special la nivelul trenului superior. 90 min.
9. **L9** Creşterea capacităţii funcţionale şi dezvoltarea forţei şi rezistenţei musculare în special la nivelul trenului inferior. 90 min.
10. **L10** Îmbunătăţirea rezistenţei aerobe şi învăţarea unor modele operaţionale pentru dezvoltarea forţei la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.
11. **L11** Creşterea capacităţii funcţionale, învăţarea unor modele operaţionale pentru dezvoltarea mobilităţii articulare la nivelul tuturor articulaţiilor corpului. 90 min.
12. **L12** Îmbunătăţirea rezistenţei aerobe, învăţarea unor paşi de dans modern, de dans sportiv, paşi specifici din gimnastica ritmică. 90 min.

13. **L13** Îmbunătăţirea rezistenţei aerobe, îmbunătăţirea capacităţilor coordinative (coordonare – viteză, coordonare – rezistenţă, capacitate de reacţie, simţul ritmului, echilibru, orientare spaţio-temporală, capacitate de diferenţiere kinestezică). 90 min.

14. **L14** Creşterea capacităţii funcţionale, consolidarea exerciţiilor, structurilor de exerciţii şi a paşilor specifici gimnasticii aerobice învăţaţi în lecţiile anterioare. 90 min.

Semestrul II

1. **L15** Îmbunătăţirea rezistenţei aerobe, consolidarea paşilor de dans modern, de dans sportiv, paşi specifici din gimnastica ritmică. 90 min.

2. **L16** Creşterea capacităţii funcţionale prin utilizarea exerciţiilor ritmice care să menţină FC în limitele amplitudinii optime de educare a sistemului aerob. 90 min.

3. **L17** Creşterea capacităţii funcţionale, dezvoltarea coordonării neuromusculare şi orientării spaţio-temporale. 90 min.

4. **L18** Creşterea capacităţii de rezistenţă aerobă, consolidarea modelelor operaţionale pentru formarea ţinutei estetice şi armonioase specifice gimnasticii aerobice. 90 min.

5. **L19** Îmbunătăţirea rezistenţei aerobe şi repetarea unor modele operaţionale pentru dezvoltarea forţei la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

6. **L20** Creşterea capacităţii funcţionale şi dezvoltarea forţei şi rezistenţei musculare în special la nivelul trenului superior. 90 min.

7. **L21** Creşterea capacităţii funcţionale şi dezvoltarea forţei şi rezistenţei musculare în special la nivelul trenului inferior. 90 min.

8. **L22** Creşterea capacităţii de rezistenţă aerobă, repetarea modelelor operaţionale pentru formarea ţinutei estetice şi armonioase specifice gimnasticii aerobice. 90 min.

9. **L23** Creşterea capacităţii funcţionale, repetarea modelelor operaţionale pentru dezvoltarea mobilităţii articulare la nivelul tuturor articulaţiilor corpului. 90 min.

10. **L24** Creşterea capacităţii de rezistenţă aerobe prin repetarea unor structuri complexe ce includ exerciţii specifice gimnasticii aerobice. 90 min.

11. **L25** Repetarea exerciţiilor învăţate în structuri complexe, dezvoltarea forţei la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

12. **L26** Repetarea exerciţiilor învăţate în structuri complexe, dezvoltarea forţei la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

13. L**27** Repetarea exerciţiilor învăţate în structuri complexe, dezvoltarea forţei la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

14. **L28** Testarea finală pentru indicii antropometrici, motricitate generală şi indicatorii funcţionali. 90 min.

În continuare vom prezenta activitățile programate pentru un an de studii, divizate în două semestre (Tabelul 1 și 2).

Tabelul 1. Activităţile programate pentru semestrul I

LUNA	SĂPTĂMÂNA	ZIUA	PROGRAM
OCTOMBRIE 2007	I	2.10	L1
	II	9.10	L2
	III	16.10	L3
	IV	23.10	L4
	V	30.10	L5
NOIEMBRIE 2007	I	06.11	L6
	II	13.11	L7
	III	20.11	L8
	IV	27.11	L9
DECEMBRIE 2007	I	04.12	L10
	II	11.12	L11
	III	18.12	L12
	IV		Vacanţă
IANUARIE 2008	I		Vacanţă
	II	08.01	L13
	III	15.01	L14
	IV		Sesiune
FEBRUARIE 2008	I		Sesiune
	II		Sesiune
	III		Sesiune

Tabelul 2. Activităţile programate pentru semestrul II

LUNA	SĂPTĂMÂNA	ZIUA	PROGRAM
FEBRUARIE 2008	IV	26.02	L15
MARTIE 2008	I	04.03	L16
	II	11.03	L17
	III	18.03	L18
	IV	25.03	L19
APRILIE 2008	I	1.04	L20
	II	8.04	L21
	III	15.04	L22
	IV	22.04	L23
	V	29.04	L24
MAI 2008	I	06.05	L25
	II	13.05	L26
	III	20.05	L27
	IV	27.05	L28

Model pentru desfăşurarea lecţiilor de gimnastică aerobică

(codificările exerciţiilor sunt descrise mai sus)

Tema lecţiei:

1. Deprinderi şi priceperi motrice specifice gimnasticii aerobice

2. Forţă la nivelul trenului inferior

Obiective:

1. Învăţarea paşilor aerobici de bază. Perceperea relaţiei dintre ritmul muzicii şi ritmul mişcărilor

2. Dezvoltarea forţei picioarelor

Durată: 90 min. Pauză activă – 6 min. Pauză pasivă – 2min.

Tabelul 3. Model de program pentru o lecţie de gimnastică aerobică

Verigi	Conţinut	Structuri operaţionale	Dozare		Pauza		Puls	
			Durata	Tempo	Activă	Pasivă	Minutul	Val. puls
1	**Încălzirea specifică**	**PÎ1**	10	80-134 bpm		15''	10'	125
2	**Faza aerobică**	**P.C.2**	40	138-54 bpm	240''	30''	30' 50'	160
3	**Revenire după efort**	**PM1**	5	80-134 bpm		15''	55'	106
4	**Angrenarea grupelor musculare principale şi secundare**	**PT1**	25	100-28 bpm	120''	15''	80'	120
5	**Revenire după efort**	**PM4**	10	80-134 bpm		15''	90'	78
Total			90		6 min	2 min		

În final, vom prezenta pe scurt conţinutul programei analitice la gimnastica aerobică pe factorii antrenamentului sportiv, cum ar fi:

- pregătirea fizică;
- pregătirea tehnică;
- pregătirea teoretică.

■ ***Pregătirea fizică***

1. Exerciţii din gimnastica de bază, care se adresează tuturor grupelor şi regiunilor musculare, astfel încât să angreneze eficient musculatura, tendoanele, articulaţiile:

a) însuşirea poziţiilor fundamentale: stând, aşezat, culcat, pe genunchi;

b) însuşirea poziţiilor derivate din cele fundamentale;

c) însuşirea poziţiilor şi mişcărilor segmentelor corpului;

d) însuşirea metodologiei de alcătuire a complexelor de dezvoltare fizică armonioasă.

2. Exerciţii cu obiecte portative elastice şi semigrele din gimnastica de bază, ritmică şi fitness (mingi medicinale, mingi de cauciuc, corzi, cercuri, eşarfe, săculeţe cu nisip, steaguri, benzi elastice, sandouri, pampoane (majorete), extensoare.

3. Exerciţii la scară fixă, la bara de perete, la banca de gimnastică, frânghie, banca curbată.

4. Exerciţii speciale, profilactice pentru formarea ţinutei corecte şi pentru combaterea atitudinilor vicioase ale coloanei vertebrale.

5. Exerciţii de târâre cu rol în îndepărtarea celulitei şi a ţesutului adipos de pe coapse şi fese şi în acelaşi timp de tonifiere a musculaturii trenului inferior.

6. Exerciţii pentru bazin, musculatura pelviană şi perineu.

7. Învăţarea unor paşi de dans modern, de societate, de corectare.

a) Încălzirea generală:

- *exerciţii din şcoala alergării şi săriturii;*
- *paşi specifici din gimnastica ritmică;*
- *exerciţii lente de întindere pentru angrenarea muşchilor şi articulaţiilor.*

b) Încălzirea selectivă:

- *pentru cap – gât – centura scapulară;*
- *pentru musculatura trunchiului;*
- *pentru coloana vertebrală;*
- *pentru articulaţia coxo-femurală, genunchi şi glezne.*

c) Programul de gimnastică:

- *exerciţii analitice executate la nivelul fiecărui segment corporal; 2*-4x8T; 2-4x16T, *exerciţii diferite repetate în succesiune directă care să angreneze acelaşi lanţ muscular prin solicitări variate ca amplitudine, tempo, grad de încordare şi relaxare a grupelor musculare, supleţe musculară şi ligamentară, direcţie şi plan.*

d) Încheiere:

- *exerciţii de întindere şi relaxare, corelate cu mişcări de respiraţie amplă, executate cu acţiunea simetrică, asimetrică a braţelor din diferite poziţii.*

■ ***Pregătirea tehnică***

a) Paşi aerobici de bază: J*mping Jack (J.J.); Knee (Kn); Kick (Kc); Lunge (Lg).*

b) Paşi aerobici de legătură: *March (M); Grape-fine (G.F.); Jog (Jg); Skip (Sk); Step-Touch.*

■ ***Pregătire teoretică***

a) Noţiuni elementare de comportare a organismului la efort;

b) Cunoştinţe şi deprinderi igienico-sanitare elementare.

B. Evaluarea pregătirii

■ *Probe fizice*

Modul de structurare a programelor şcolare facilitează o orientare corespunzătoare a tehnicilor de predare şi învăţare în concordanţă cu competenţele urmărite a fi realizate şi ce vizează în principal capacitatea de aplicare a conţinuturilor asimilate în contexte noi şi variate şi rezolvarea cu uşurinţă a problemelor de natură teoretică şi practică. Programa şcolară reprezintă documentul oficial fundamental necesar realizării unei bune proiectări didactice, reglând activitatea în lecţiile de educaţie fizică prin stipularea obiectivelor de referinţă corespunzătoare fiecărui an de studiu şi pe care specialiştii trebuie să facă tot posibilul pentru a le atinge. Activitatea la nivelul grupei experimentale şi al grupei-martor s-a desfăşurat cu o singură oră pe săptămână, conform programei şcolare pentru studenţi. În acest fel, au fost parcurşi toţi paşii recomandaţi pentru ca demersul didactic să fie realizat ştiinţific:

- Au fost stabilite temele din aptitudinile motrice şi obiectivele instructiv-educative aferente temelor respective.
- S-a stabilit eşantionul pe care se va acţiona prioritar şi au fost luate în calcul posibilităţile motrice ale studenţilor.
- A fost făcută o analiză atentă a bazei materiale şi a calităţii materialului didactic existent (analiza resursei materiale).
- Au fost selecţionate şi elaborate sistemele de acţionare şi s-a realizat dozajul lor orientativ.
- A fost stabilit timpul în minute pentru fiecare temă în parte.
- A fost selectată bateria de teste pentru evaluarea rezultatelor în privinţa motricităţii generale a pregătirii funcţionale şi a indicilor morfofuncţionali pentru grupele participante la experiment.

Un volum corespunzător de lucru (număr de ore, serii, repetări), alături de evitarea pauzelor inoportune şi de durată, poate constitui premise pentru atingerea finalităţilor programate în procesul de optimizare a nivelului pregătirii fizice a studentelor din învățământul superior. O intensitate neadecvată a efortului fizic, pauzele inoportune sunt factorii ce pot conduce la stări de dezadaptare a organismului, la limitarea capacităţii funcţionale şi regrese la nivelul parametrilor ce caracterizează fiecare aptitudine motrice în parte.

E de menționat faptul că modelul de programare a educației fizice cu studentele din învățământul universitar propus este unul orientativ și poate fi modificat în funcție de condițiile

materiale existente în universitate, de nivelul pregătirii motrice a studentelor, precum și de interesul și motivațiile studentelor.

Bibliografie

1. Demeter, A., *Bazele fiziologice şi biochimice ale educaţiei fizice şcolare*, Bucureşti, Stadion, 1980.
2. Ganciu, M., *Gimnastica aerobică. Curs pentru învăţământul superior de neprofil*, Bucureşti, Editura Universităţii, 2009, p. 54-200.
3. Grigore, V., *Gimnastica. Manual pentru cursul de bază*, Bucureşti, Bren, 2003.
4. Macovei, S., *Metodica disciplinelor sportive gimnice. Curs de gimnastică ritmică*, Bucureşti, ANEFS, 2007, p. 78-91.
5. Popescu, G., *Impact aerobic*, Bucureşti, Elisavaros, 2005, p. 10-39.
6. Stoica, A., *Gimnastica aerobică. Fundamente teoretice şi practico-metodice*, Bucureşti, Bren, 2004, p. 13-17.
7. Stoenescu, G., *Gimnastica aerobică şi sportul aerobic*, Bucureşti, Editura ISPE, 2000, p. 17-114.

О некоторых способах анкетирования с целью выявления уровня сформированности социокультурной компетенции в экспериментальных группах в ходе констатирующего эксперимента

Татьяна Кононова, *USB „Alecu Russo”*

Summary

This article intends to investigate the questionnaire as one of the testing methods in psycho-pedagogical investigation, its form and contents. It also illustrates the goals of questionnaire with the purpose of clarifying the creation of socio-cultural competence as a result of the observing experiment. Our elaborated surveys (questionnaires) imply inspecting the effectiveness of introducing the socio-cultural aspect in the learning process.

Key-words: *questionnaire (survey), survey, psycho-pedagogical investigations, socio-cultural competence, socio-cultural vocabulary, observing experiment.*

Rezumat

Prezentul articol are ca scop ilustrarea anchetării (chestionarului) drept una dintre metodele de testare în psihopedagogie, conţinutul şi forma acesteia, delimitând, de asemenea, obiectivele anchetării, care delimitează nivelul de formare a competenţei socioculturale în procesul experimentului de constatare. Chestionarele elaborate de noi implică controlul eficienţei includerii aspectului sociocultural în procesul de studiu.

Cuvinte-cheie: *anchetare (chestionar), anchetă, investigaţii psihopedagogice, competenţă socioculturală, lexic sociocultural, experiment de constatare.*

Согласно исследованиям ученых педагогов В. Сластенина, И. Исаева, анкетирование является одним из способов тестирования в психолого-педагогическом исследовании путем массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых *анкетами*, причем беседу и интервью исследователи называют опросом „лицом к лицу", анкетирование – заочным опросом [3, с. 52-53].

Исследователь Кушнер Ю.З. отмечает, что анкетирование получило в последнее время в педагогической практике очень широкое распространение, настолько широкое, что некоторые наставники стали смотреть на него как на универсальный метод получения информации, отвечающей целям научного педагогического исследования.

Щукин А.Н. определяет метод анкетирования как метод получения информации путем анализа ответов на специально подготовленные вопросы. Задания участникам анкетирования даются в форме вопросов или утверждений, где испытуемым предлагается либо дать ответ на вопрос, либо высказаться по поводу сформулированных утверждений. Материалы анкетирования подвергаются количественной и качественной обработке. Достоинством метода анкетирования автор выделяет простоту проведения и анализа данных, возможность с их помощью охватить широкий круг проблем, касающихся практики преподавания языка [4, с. 45].

Ученый Шатилов С.Ф. считает анкету основным способом реализации этого метода, содержание и форма которой определяется спецификой исследования, точно отвечает цели и характеру исследования, соответствует возможностям спрашиваемых, имеет форму, облегчающую проведение анкетирования для испытуемых и исследования. Как отмечает ученый, преимущество анкетирования состоит в том, что данные, полученные в результате применения этого метода, легко поддаются количественной и качественной обработке и имеют определенную научную ценность. Однако ученый говорит о субъективности ответов на вопросы как о слабой стороне анкетирования [4, с. 10].

Слабой стороной анкет, согласно Кушнеру Ю.З., является их стандартный характер, отсутствие живого контакта исследователя с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно полные и откровенные ответы. Не надо и переоценивать

значение анкетирования и его результатов. Исследователь обращает внимание на тот факт, что с помощью анкетирования можно получить лишь эмпирический материал, в который необходимо вносить коррективы и делать выводы [2, с. 43].

Основной задачей анкетирования с целью выявления уровня сформированности социокультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента мы рассматриваем умение находить и понимать в тексте прессы социокультурную лексику и социокультурные особенности страны изучаемого языка, а также умение использовать социокультурную лексику в собственных высказываниях и понимать их в высказываниях других, например в текстах прессы.

Как показали результаты наших предыдущих исследований, под социокультурной лексикой следует понимать:

1) *Имена собственные и термины топонимики:* имена выдающихся представителей разных сфер национальной немецкой культуры, названия различных предметов и явлений, географических объектов, которые характерны для культуры Германии и которые в то же время в той или иной степени отражают корреляцию и взаимосвязь родной культуры обучаемых с культурой данной страны. Например: *Deutsche Bundesbank, Heinrich Böll, Alexander von Humboldt, Schwarzwald, Baden-Württemberg*.
2) *Названия явлений общественно-политического характера:* Знания этих событий особенно важно в связи с тем, что на современном этапе развития человеческого общества во всех странах постоянно происходят серьезные социальные и политические изменения, непосредственно влияющие на развитие национальных культур и на их взаимоотношения. Усвоение общественно-политической лексики формирует значительную часть социокультурной компетенции студентов. К таким лексическим единицам можно отнести следующие: *Parlamentarischer Rat, Bundesgerichtshof, Witwen-und Waisenrente, Einfuhr (Import), Internationale Handwerkmesse*.
3) *Термины из различных областей науки, техники, искусства.* Объем этой лексики по сравнению с другими категориями слов невелик, но их усвоение способствует не только пониманию причин, обуславливающих взаимосвязь и взаимозависимость родной и изучаемой культур, но и единство всей общечеловеческой культуры. В эту группу входят, в основном, лингвистические, музыкальные, медицинские, экологические, экономические и другие термины. Например: *Intertextualität, die*

Antiphlogistik, Klein-und Mittelbetriebe, Massenproduktion, Abfallstoffe, die Selbstreinigungskraft, Tasteninstrumente.

4) *Историзмы (архаизмы)* – Знание подобной лексики позволяет обучаемым увидеть общие тенденции в историческом развитие родной и иноязычной культур и их историческую взаимосвязь. Например: *Germanenfeldzug, Vandale, Stadthauptmann.*

5) *Пословицы и поговорки* наиболее полно и точно отражающие исторические, бытовые, мифологические, фольклористические и другие понятия (В.М. Мокиенко) определенных культур и тем самым помогающие сформировать у обучаемых языковой образ инокультурных вещей и явлений, а также сопоставить их с явлениями родной культуры. (Примеры взяты из газетных источников по принципу их частотности.): *Minne verkehrt Sinne, Die Raben müssen einen Geier haben, Er traf genau das Himmelblau, Fremder Schmerz geht nicht ans Herz, Heute rot-morgen tot, Jedes Tierchen hat sein Pläsierchen, Klein, aber fein, Lieben und singen lässt sich nicht zwingen.*

6) *Афоризмы и крылатые слова.* Для этой категории лексики «характерна, прежде всего, способность выражать в общеупотребительной и стабильной форме социально-политический опыт народа, поэтому они важны как источники различных общественно-значимых сведений (Д.Г. Мальцева). Афоризмы и крылатые слова входят в готовом виде в язык и используются в нем как переносно-обобщенные выразительные характеристики психологических понятий, бытовых явлений, общественных событий, демонстрируя свою уникальность каждой конкретной культуры, так и ее взаимосвязь с другими культурами. Кроме того, эта категория лексических единиц может использоваться участниками коммуникативного акта для увеличения емкости высказывания и его эмоциональной выразительности. Например: *Wer Wind sät, wird Sturm ernten. (Die Bibel), Vor den Erfolg haben die Götter den Schweiß gesetzt. (Hesoid), Wer sich nicht selbst befiehlt, bleibt immer Knecht (Goethe, J.W), Wir leben nicht, um zu essen, sondern wir essen, um zu leben.* (Sokrates).

7) *Безэквивалентная и фоновая лексика* (Л.С. Бархударов). Эти лексические единицы трудно переводимы, поэтому их смысловое содержание нуждается в специальном комментарии социокультурного плана, требует описания примерно такого, которое дается в толковых словарях. Например: *die Berlinale, die Jugendherberge, die Gaststätte, die Dachkammer, die Schutzpolizei; der Vormittag, der Nachmittag.*

8) *Обозначения этнографически обусловленных лингвострановедческих значений и их оттенков.* Например, номенклатура слов, обозначающих временные понятия, имеет в каждом языке определенные особенности, связанные с национальным восприятием времени. В немецком языке, например, не существует отдельного слова для обозначения понятия «сутки» (Tag und Nacht).

9) *Ситуативные клише* (Р.К. Миньяр-Белоручев), или речевые клише – особые разговорные формулы, отличающиеся «идеоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией используемых для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности» (С.А. Корзина). Лексические единицы, относящиеся к данной категории, также имеют, в большинстве случаев, ярко выраженную национальную окраску. Использование подобных ситуативных клише в процессе общения на немецком языке способствует переносу сложившихся навыков и умений культуры общения из иностранного в родной язык, помогая разблокировать обучаемым, стимулирует развитие их речи, языкового чутья. Например: *Das tut mir aber leid! Das habe ich total vergessen! Recht herzlichen Glückwunsch zu deinem Geburtstag!*

10) *Лексические заимствования*. Относящаяся к этой категории лексика появляется в языке, в результате контактов различных культур, когда происходит взаимное языковое влияние и в языке начинают функционировать лексемы из других языков: отдельные слова, словоформы, лексико-грамматические сращения, устойчивые словосочетания, устойчивые фразы-клише, топонимика, фразеология и др. (Ж.Л. Витлин, Г.И. Перельман, В.Н. Шевякин). Особое внимание в процессе отбора содержания социокультурного компонента на лексическом уровне следует уделять заимствованиям, которые имеют место в каждом из изучаемых языков. Наличие подобных разноязычных лексических заимствований ведет к образованию так называемых «межъязыковых подсказок» (Аарон С. Картон), а владение подобной лексикой, лежащей в основе соответствующих лексических навыков, способствует более эффективному приобретению обучаемыми социокультурной компетенции. Однако межъязыковые подсказки становятся действенным средством приобретения социокультурной компетенции лишь тогда, когда, как отмечают исследователи, при сопоставлении и сравнении явлений окружающей действительности лексические единицы, обозначающие эти явления, «странствующие» из языка в язык слова являются понятными обучаемым, то есть

их значение становится доступным для восприятия и понимания (Я.В. Лоя). Например: *Pizza, Handy, Fast food, Baby-sitting, Walkman, Webphone* [1; 94].

Разработанные нами анкеты предусматривают проверку эффективности включения социокультурного аспекта, т.е. умение находить и понимать социокультурную лексику в учебном процессе с целью формирования социокультурной компетенции у студентов старших курсов на материале текстов немецкой прессы.

Рассмотрим их.

Анкета 1.: Опишите социокультурной содержание следующих предложений микротекстами в 2-3 предложения:

1. Aygül Özkan sei die „ideale Brückenbauerin" zwischen Migranten und Einheimischen, zwischen Muslimen und Christen.
2. Eine Mehrheit von 64 Prozent glaubt an ein gelingendes Zusammenwachsen von Ost und West.
3. Jeder dritte Deutsche erwartet der Umfrage zufolge nach der Bundeswahl 2013 einen Kanzler von der SPD.
4. „Das trifft uns hart", kommentierte der Deutsche- Bank- Chef Josef Ackermann die Gipfelbeschlüsse zur Griechenland-Rettung mit ernster Miene".
5. Die Lebensverhältnisse der meisten Deutschen in Ost und West hatten sich bereits während der 1990er-Jahre angeglichen.
6. Geboren 1989: In Deutschland können das 880459 junge Deutsche über sich sagen. Sie alle sind in einem wiedervereinten Deutschland aufgewachsen.
7. Die deutsche Sprache ist ein Faktor der eigenen Wettbewerbsfähigkeit und oft verbunden mit der Hoffnung um bessere berufliche Perspektiven. Deutschkenntnisse können den eigenen Aktionsradius erweitern – übrigens über den Einzelnen hinaus auch für das Gesamtunternehmen.

Анкета 2.: Найдите лингвистический эквивалент безэквивалентной лексики в родном языке в следующих примерах:

1. Es gibt kaum eine deutsche Innenstadt ohne weihnachtlich geschmückte Buden mit Glühwein- und Lebkuchenverkauf.
2. Im Februar beim Richtfest haben wir festgestellt, dass man ein neues Projekt entwickeln kann.
3. Er stellt weit über 90 Prozent der Unternehmen in Deutschland und beschäftigt 65 Prozent der Arbeitnehmer.

4. Das Münchner Oktoberfest, oder pragmatisch-bayerisch einfach nur „Wiesn", bedeutet mehr als zwei Wochen Ausnahmezustand in der süddeutschen Metropole.
5. Vielleicht ist auch deswegen der Computer als Beifahrer die bessere Alternative.
6. Ein Einfamilienhaus reiht sich an das andere.
7. Deutschlands höchst gelegener Biergarten und die höchste Hütte, das Münchner Haus, haben um diese Jahreszeit geschlossen.

Анкета 3.: Выделите из текста реалии, содержащие социокультурную информацию по изучаемой теме.

1. 1781 schlägt mit der Eröffnung eines Konzertsaals im Gewandhaus der Tuchhändler die Geburtsstunde der Gewandhauskonzerte.
2. Eine Top-Doktorandenausbildung bieten auch die Research Schools der Forschungsinstitute wie Max-Planck-Gesellschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz- und Leibniz-Gemeinschaft.
3. Bereits im ersten Wahlgang für einen nicht-ständigen Sitz im VN-Sicherheitsrat stimmten von den 192 Mitgliedsländern der Generalversammlung zwei Drittel für Deutschland.
4. Die Zeche Zollverein in Essen, 1986 stillgelegt und seit 2001 Unesco-Weltkulturerbe, wird in ein Kulturzentrum umgewandelt, die Jahrhunderthalle in Bochum ist zu einem Festspielhaus, das Hüttenwerk in Duisburg-Meiderich zur Mitte eines Landschaftsparks geworden.
5. Die „Süddeutsche Zeitung″ ist politisch linksliberal, vertritt im Wirtschaftsteil jedoch einen unternehmensfreundlichen Kurs.
6. Und die Top-Anwaltskanzlei Hengeler wählte Daniela Favoccia als Managing Partner in die Spitze der Kanzlei.
7. Weitere Instrumente zur Eindämmung der angesprochenen Konflikte und zum Schutz grundlegender Menschenrechte könnten die Stärkung des Internationalen Strafgerichtshofes (IStGH) in Den Haag und die weiteren Beratungen über die Schutzverantwortung.

Анкета 4.: Найдите лингвистический эквивалент следующих фразеологических единиц в родном языке:

1. Die Wiederherstellung der deutschen Einheit und die Fortschreibung der europäischen Einigung sind zwei Seiten einer Medaille.
2. Die Bundesregierung [...] hat ihre Soforthilfe aufgestockt. Dennoch: Es könnte sich herausstellen, dass das nicht viel mehr ist als ein Tropfen auf den heißen Stein.

3. «Die Wirtschaft kommt langsam wieder in Schwung, aber die treibende Kraft ist wieder einmal die Auslandsnachfrage», sagte DIW-Präsident Klaus Zimmermann am Mittwoch (30. Juni).
4. Sprecher Michael Offer sagte: „Wir glauben, dass das insgesamt eine gute Initiative war, einen Europäischen Währungsfonds vorzuschlagen und dass dies auch einen wichtigen Stein ins Rollen gebracht hat″.
5. Doch wie gewonnen so zerronnen: Im Entwurf zum neuen Jahressteuergesetz ist festgelegt, dass der Verkauf von Alltagsgütern binnen Jahresfrist nicht mehr als Verlust verrechnet werden darf, wenn sie nicht von vornherein kurzfristig zum Spekulieren auf Gewinne angeschafft wurden.
6. Die interessanteste Anlage bleiben Minenaktien. Auch da findet jeder sein Pläsierchen: Anleger sollten die großen nordamerikanischen den südafrikanischen vorziehen.
7. „Wer Wind sät, wird Sturm ernten″, heißt es im Alten Testament. Diese Weisheit des Propheten Hosea hat einige Tagespropheten leider nicht daran gehindert, fahrlässig über den sozialen Frieden in unserem Land zu reden und damit gefährlichen Wind zu säen.

Таким образом, можно сделать следующий вывод к данной статье: Анкетирование является одним из важных методов определения уровня сформированности социокультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента, что позволяет объективно оценить социокультурные характеристики студентов в процессе предэкспериментального среза.

Библиография

1. Гусева, А.В., *Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранного языка «французский язык»),* дисс. канд. пед. наук, Москва, 2002.
2. Кушнер, Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие)*, Могилев, МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.
3. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н., Педагогика, Москва, Школа-Пресс, 2000.
4. Шатилов, С.Ф., *Методика обучения немецкому языку в средней школе*, Москва, Просвещение, 1986.
5. Щукин, А.Н., *Обучение иностранным языкам. Теория и практика,* Москва, Филоматис, 2004.
6. www.magazine-deutschland.de

Ситуативные клише в социокультурном контексте

Tatiana Kononova, *USB „Alecu Russo”*

Summary

The main goal of this article is to investigate verbal clichés, which, as lexical units, are relevant for attaining socio-cultural competence. A situational-functional classification of clichés is offered in this article, which allows us to define them as standard phraseological units of speech situations reflecting speakers' stereotype thinking.

Key-words: *speech (situational) clichés, socio-cultural competence, a situational-functional classification, speech situation, meta-communicative clichés, meta-communicative function.*

Rezumat

În acest articol studiem clişeele verbale, drept unităţi lexicale; ele fiind relevante în atingerea competenţei socioculturale. Clasificarea funcţional-situaţională a clişeelor este ilustrată cu scopul de a le defini drept unităţi frazeologice standard ale situaţiilor de vorbire ce reflectă gândirea stereotipică a vorbitorilor.

Cuvinte-cheie: *clişee de vorbire (situaţionale), competenţă socioculturală, clasificare funcţional-situaţională, situaţie de vorbire, clişee metacomunicative, funcţie metacomunicativă*.

Объектом исследования данной статьи являются ситуативные (речевые) клише, которые наряду с лексическими единицами являются релевантными для приобретения социокультурной компетенции обучаемых иностранному языку.

Некоторые исследователи весьма широко толкуют понятие «клише». Эрик Партридж предлагает под клише иметь в виду:

1) идиомы, которые стали клише (клише-идиомы);

2) другие устойчивые выражения и стереотипы речи;

3) набор готовых фраз и широко известные изречения из других языков;

4) изречения из художественной литературы [2, с. 4].

Мы считаем, что предложенная Э. Партриджем (Partrldge. A Dictionary of Cliches. N. Y., 2007, p. 4) классификация клише является весьма удачной прежде всего потому, что она охватывает все виды клише.

Речевые клише, или ситуативные клише (Р.К. Миньяр-Белоручев, 1996) – особые разговорные формулы, отличающиеся „идеоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией используемых для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и

социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности" (Гусева А.В., 1991). Данное определение речевых клише является, на наш взгляд, более глубоким, развернутым [2, с. 68].

Опираясь на диссертационное исследование Стрибижева В.В., можно также определить речевые клише как метакоммуникативные клише, которые реализуют метакоммуникативную функцию, а также разработать их функционально-ситуативную классификацию и систематизировать их виды [3].

М.Д. Городникова и Д.О. Добровольский называют клише «ситуативными высказываниями», для которых характерны «краткость, простота синтаксического построения, наличие указательных элементов, связывающих их с ситуацией общения, тесная связь с мимикой, жестами, позами» [Городникова, Добровольский, 1998, с. 7]. Ученые в своей классификации делят все ситуативные высказывания на: 1) сильно клишированные формулы **речевого этикета**; 2) воспроизводимые в готовом виде и **ситуативно** связанные высказывания, которые являются, однако, с точки зрения традиционной лексикологии, совершенно «свободными» сочетаниями слов, каждое из которых употреблено в своём прямом значении; 3) промежуточные явления между первым и вторым типом, обладающие идиоматизированным значением и соотносимые с традиционно выделяемыми фразеологическими сочетаниями [1].

Проанализировав и сопоставив различные подходы к выделению классов клише по ситуативному признаку, мы выделяем, опираясь на классификации Beile A. и Beile W., Городниковой М.Д. и Добровольского Д.О. [3, 4], **наиболее распространённые** из них:

1) Это речевые клише обращения, с помощью которых собеседники обращаются друг к другу (*Anna, Frau Meyer, sehr geehrter Herr Breuer, Damen und Herren, lieber Paul, lieber Doktor Braun).*
2) Привлечения внимания, которые в большинстве случаев помогают незнакомым людям привлекать внимание к своим проблемам *(Entschuldigung! Guten Tag, kann ich Sie eben mal was fragen? Entschuldigen Sie bitte, könnten Sie mir sagen…).*
3) Прощания, которые помогают говорящим размыкать контакт *(Auf Wiedersehen! Hoffentlich sehen wir uns bald wieder, Dann mach´s gut, Dann bis heute abend, Dann bis später mal, Wir müssen jetzt leider gehen, Wir wollen und nochmal herzlich für Ihre Einladung bedanken, Es war unheimlich toll bei euch, Das war ein sehr schöner Abend!).*

4) Знакомства, служащие для представления незнакомых людей друг другу *(Darf ich vorstellen? Darf ich vorstellen, das ist…, Kennt ihr euch schon? Das ist…, Darf ich Sie mit … bekanntmachen? Ich darf Ihnen eine Kollegin von mir vorstellen, das ist…, Also, das ist…, Das ist…).*

5) Поздравления, которые употребляются по торжественным случаям (*Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, Ich gratuliere dir recht herzlich zum Geburtstag, Ich gratuliere dir ganz, ganz herzlich zum Geburtstag und wünsche dir wirklich alles Gute für das neue Lebensjahr, Recht herzlichen Glückwunsch zu deinem Geburtstag, Herzlichen Glückwunsch zum Arbeitsjubiläum / zur neuen Stelle/ zur guten Note).*

6) Приглашения, которые употребляются для того, чтобы обратиться к собеседнику с просьбой явиться куда-нибудь, принять участие в чём-нибудь (*Hast Du/ Haben Sie heute abens schon etwas vor? Hast Du heute abend Zeit? Wie wär´s denn mit Sonntag? Ich würde mich freuen, wenn du kommen könntest. Komm doch irgendwann´ mal vorbei!*).

- Принятие приглашения (*Oh, vielen Dank für die Einladung…, Oh, ja das wär´ sehr schön. Ja, ich freue mich drauf. Ja, auf jeden Fall. Ja, klar selbstverständlich. Ja, gut von mir aus. Passt mir ganz gut.).*

- Отклонение предложения (*Ach, das tut mir leid, nein. Du, hör mal, an dem Tag kann ich nicht so gut. Tut mir leid, ich habe bereits eine Einladung. Also, tut mir leid, ich hab´ da fest nicht mehr absagen.).*

7) Выражения благодарности, обозначающие чувство признательности к кому-либо за оказанное добро, внимание, услугу (*Vielen Dank. Das ist aber nett, danke. Das wäre aber nicht nötig gewesen. Oh, vielen Dank. Du, ich finde das sehr nett von dir. Das hättest du wirklich nicht machen brauchen. Ist ja klasse, dass du dran gedacht hast. Ach süß. Schönen Dank, das find´ ich wirklich toll von dir. Oh, das ist aber schön.*).

8) Извинения (*Das tut mir aber leid, das habe ich vergessen. Das habe ich ganz/ total vergessen. Das tut mir leid, aber ich denke dran. Tut mir wirklich leid. Das tut mit unheimlich leid, aber heute morgen…*).

9) Согласия или несогласия, сообщающие о совпадающих или различных позициях коммуникантов по обсуждаемой проблеме:

- Das sehe ich genauso! Ich teile Ihre Meinung voll und ganz. Ich kann dem nur voll zustimmen. Ich bin ganz Ihrer Meinung! Ja, genau.

- Ich bin da gar nicht sicher, Tut mir leid, aber ich sehe das ganz anders! Also, ich kann dem nicht so zutimmen. Ich sehe da schon ein Problem.

10) Сожаления, выражающие отзывчивое, участливое отношение говорящего:

Oh, das tut mit leid. Das habe ich wirklich nicht extra gemacht. Es ist mir wirklich sehr unangenehm. Entschuldigen Sie vielmals, da muss ich mich vertan haben. Das tut uns schrecklich leid. Schade, aber man kann nichts dran ändern. Ja, entschuldigen Sie bitte! Es wird selbstverständlich korrigiert!

11) Речевые клише общего характера, благодаря которым достигается когезия в разговоре (*Ehrlich gesagt, Unter uns gesagt).*

12) Слова-паразиты, или слова-заполнители пауз (*Also, eigentlich, sozusagen*).

Данная функционально-ситуативная классификация речевых клише приводит к выводу, что клише можно определить как устойчивые, грамматически неоднородные, регулярно воспроизводимые, блочные (т.е. представляющие собой готовые составные блоки), стандартные фразеологические единицы в типовых речевых ситуациях.

Исследование показало, что речевые клише реализуют метакоммуникативную функцию в речи, отражают стереотипы мышления коммуникантов, позволяют говорящему успешно достигать поставленной коммуникативной цели, способствуют общепонятности и информативности текстов, обладают организующей ролью при построении диалогического пространства и во многих случаях сохраняют свою выразительность. Таким образом, согласно нашему исследованию, ситуативные (речевые) клише обладают большой прагматической значимостью в методико-дидактическом плане, поскольку они облегчают функционирование языка, расширяя социокультурные знания, социокультурную компетенцию обучаемых, ближе знакомят их с языковой культурой изучаемого языка. Хорошо заученные лексические соответствия, готовые лексические обороты во многом способствуют качественному и более результативному исходу коммуникации.

Библиография

1. Городникова, М.Д., Добровольский, Д.О., *Немецко-русский словарь речевого общения*, Москва, «Русский язык», 1998.
2. Гусева, А.В., *Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранного языка «французский язык»),* дисс. канд. пед. наук, Москва, 2002.
3. Стрибижев, В.В., *Речевые клише в современном английском языке: Метакоммуникативная функция,* дисс. канд. филол. наук, Белгород, 2005.
4. Beile Werner und Alice, *Sprechintentionen Modelle 4 Deutsch als Fremdsprache Textbuch*, Bonn, Inter Nationes, 1989.
5. Beile Werner und Alice, *Sprechintentionen Modelle 4 Deutsch als Fremdsprache Übungsbuch,* Bonn, Inter Nationes, 1989.
6. Partridge Eric, *A dictionary of clichés*, Kindle Edition, 2007.

Despre eufemismele frazeologice

Oxana Chira,
drd., USB „Alecu Russo

Summary

Phraseological euphemisms are difficult to decode, because they remain unclear and are not interpreted correctly. We will take into account the sources of euphemisms, their structure and lexical categories.

Cuvinte-cheie: *eufemism monolexical, eufemism polilexical, eufemism frazeoloogic, expresie frazeologică, îmbinare stabilă de cuvinte*.

După cum se știe, eufemizarea se realizează prin diverse mijloace: substituirea sensului, utilizarea împrumuturilor, abrevierea, crearea de sensuri ce indică insuficiența calității, acțiunii, circumstanței etc. Nu toate unitățile limbiiînsă participă în egală măsură la atenuarea nuanţelor vorbirii. Dintre acestea, se detașează net îmbinarea stabilă de cuvinte. Anume îmbinările de cuvinte constituie majoritatea eufemismelor care fie că s-au încetățenit în limbă sau sunt pe cale de a se încetăţeni, fie că sunt create *ad-hoc* și utilizate cu o anumită ocazie. Ca și eufemismele monolexicale, eufemismele polilexicale au conținut denotativ difuz și au menirea de a voala mesajul. De exemplu: îmbinările *a recurge ladisponibilizări*/*restructurări*/*optimizări* se folosesc în locul verbului *a concedia* cu scopul de a minimaliza caracterul stresant al informației (pentru cel vizat), iar utilizarea îmbinării *dureri de burtă*, care e un calc formal după *mal di petto* (considerat de Galli di Paratesi un eufemism pentru *tuberculoză* – termen medical ce redă exact,

dar excesiv de drept sensul respectiv al maladiei)[10], e determinată de pudoare (un mijloc de camuflare a disconfortului fiziologic) (Paratesi, 41).

În cadrul stratului lexical eufemistic putem distinge atât eufemisme monolexicale (redate printr-o singură unitate lexicală), cât și eufemisme polilexicale (redate prin mai multe unități lexicale). Pornind de la faptul că eufemismele polilexicale constituie, ca și frazeologismele propriu-zise, un tot din punct de vedere structural (sunt alcătuite din mai multe cuvinte), semantic (exprimă un singur sens), funcțional-gramatical (se comportă ca o parte de vorbire propriu-zisă), ele pot fi numite *eufemisme frazeologice*. Și eufemismele, și frazeologismele fac parte nu numai din limbă, dar și din cultura poporului care vorbeşte limba respectivă. Însăși apariția lor este determinată de imperativele culturii. Or, eufemismele îndeplinesc o funcție etică, iar frazeologismele conțin în structura lor semantică elemente conținutale culturale. O remarcă se impune însă: dacă funcția de bază a eufemismelor-frazeologisme constă în atenuarea conţinutului vorbirii, determinată de respectarea anumitor norme comunicative, ce derivă din normele etice ale mediului social, apoi pentru frazeologismele „propriu-zise" această funcție nu este definitorie.

De regulă, se disting două căi de formare a eufemismelor frazeologice: calea internă și calea externă. Cele mai multe eufemisme frazeologice au apărut, indiscutabil, pe cale internă. Astfel, trebuie să admitem că, în realitate, orice frazeologism, grație sensului său figurat, deci prin însăși semantica sa, este deja un eufemism: frazeologizarea, după cum se susține, pe bună dreptate, „presupune mutații semantice esențiale bazate pe metaforă, metonimie, hiperbolă etc."(Popa, p. 93), iar eufemizarea nu e altceva decât o „substituire", adică are drept punct de reper aceleași figuri semantice.

Observațiile cu referire la frazeologismele cu funcție eufemistică sunt valabile și pentru proverbe, aforisme, citate, pentru genericul unor emisiuni televizate etc. Astfel, în situația unei persoane care a depus eforturi fizice și/sau intelectuale, dar fără vreun rezultat palpabil, va fi invocat citatul eminescian „Mulți lucrează, puțini gândesc"; un dansator rău va fi avertizat, făcându-se aluzie la genericul emisiunii lui Ștefan Bănică (Junior), că nu va participa la *Dansez pentru tine*.

Ceea ce ar trebui să se rețină în legătură cu problema în discuție e faptul că paleta eufemistică a unui frazeologism e în funcție directă de situația ce urmează a fi evocată și, totodată, voalată. Astfel, cineva poate *scăpa boii în păpuși* și când odrasla lui nu frecventează orele, și când subalternul lui nu respectă programul de lucru etc. (Într-un cuvânt, avem motive de a distinge categoria „eufemismelor frazeologice ocazionale".)

[10]Trebuie să menționăm că în limba română cuvântul *tuberculoză* (precum și varianta lui abreviată *tbc*) a avut inițial funcție eufemistică, substituind denumirile prea directe: *oftică*, *boală-châinească*, *boală-seacă*.

În cadrul eufemismelor frazeologice formate pe cale internă, trebuie să amintim și de cele care țin de intertextualitate (de regulă, aceste eufemisme le utilizează studenții, intelectualii ș.a.). Astfel, despre o doamnă cu multe zorzoane, lipsită de gust, spunem că *e Chirița lui Alecsandri*, iar o persoană lingușitoare *este un Moțoc* (după opera lui C. Negruzzi);prin întrebarea *Care e fata babei și care e a moșneagului în casa aceasta?*facem aluzie la povestea lui I. Creangă.

Vorbind despre calea externă de formare a eufemismelor frazeologice, trebuie să menționăm că ea se referă la inventarul eufemismelor alcătuite din cuvinte străine, care au fost preluate în forma lor etimologică și utilizate în contexte româneşti specializate pe domenii; deci este vorba despre aceleași frazeologisme, proverbe, aforisme, citate, titulaturi etc., cu deosebirea că acestea sunt împrumutate, traduse sau calchiate. Referitor la sursele externe de îmbogățire a stratului eufemistic frazeologic românesc, citățm exemple de tipul: *tabula rasa* (< lat. *tabula rasa* „masă ștearsă") „prost", *pagube colaterale* (< engl. *collateral damage*) „pierderi de soldați",*foc prietenesc* (<engl. *friendly fire)* „atac armat în urma căruia se înregistrează victime în tabăra care a declanșat atacul", *gulere albe* (<engl. *white collars*) „proletariat",*axa răului* (<engl. *axis of evil*) „alianță a regimurilor ce susțin terorismul". (Cele mai multe exemple sunt preluate, la ora actuală, din limba engleză).

Și în cazul eufemismelor frazeologice apărute pe cale externă, intertextualității îi revine un rol aparte. Astfel, poate fi citat H. de Balzac, cu „Nasul pe sus este o demnitate care nu se sprijină pe nimic", în situația când orgolioșii nu cedează, sau L. Tolstoi, cu titlul romanului „Război și pace", în situația când într-o familie sunt certuri.

Trebuie să menționăm că, după știința noastră, funcția eufemistică a unităților frazeologice i-a preocupat doar sporadic pe lingviști și, firește, descrierea ei sistematică rămâne în sarcina investigațiilor ulterioare. Problematica eufemismelor frazeologice nu a atras atenția cuvenită nici a lexicografilor și nici a frazeografilor (evitarea utilizării mențiunii stilistice *eufemism* în dicționarele explicative și frazeologice e un argument, în acest sens). Reiese, așadar, că noțiunea de „eufemism", raportată la frazeologisme, nu trebuie să fie utilizată doar în cazul frazeologismelor ce au apărut ca rezultat al interdicțiilor legate de denumirea directă a nașterii sau a morții omului (de tipul *a apărea pe lume, a se duce pe lumea cealaltă*) sau ca rezultat al evitării unor subiecte „delicate" (de tipul *treaba mică* „urină"), întrucât materialul faptic ne furnizează suficiente motive de a presupune capacitatea eufemistică a oricărui frazeologism.

Bibliografie

1. Galli de' Paratesi, N., *Semantica dell' eufemismo*, Torino, G. Giappichelli, 1964.

2. Popa, Gh., *Locuțiunile în sistemul unităților nominative ale limbii române*, Chișinău, Știința, 2007.

A Practical Grammar Lesson on Problem Verbs

Svetlana Grabazei, *senior lecturer,*
English Language Department, UPSC „Ion Creangă”

Rezumat

Articolul dat prezintă un material practic la tema „Utilizarea corectă a verbelor problematice în limba engleză” şi poate fi folosită la lecţiile de limbă engleză.

Some English verbs cause problems even for native speakers. The following pairs of verbs can be confusing:

rise/raise (rise, rose, risen, rising/raise, raised, raised, raising)
lie/lay (lie, lay, lain, lying/lay, laid, laid, laying)
sit/set (sit, sat, sat, sitting/set, set, set, setting)

tell/say (tell, told, told, telling/say, said, said, saying)
let/leave (let, let, let, letting/ leave, left, left, leaving)
borrow/lend (borrow, borrowed, borrowed, borrowing/lend, lent, lent, lending)
make/do (make, made, made, making/do, did, done, doing)

For the first three pairs of verbs the solution of the problem is to remember which verbs are transitive and which are intransitive. Verbs that take a **compliment** are transitive and those that do not take a compliment are intransitive. So, the verbs *rise, lie, sit* are intransitive and the verbs *raise, lay, set* are the verbs are transitive. *Raise* and *rise* are also used as nouns.

The verb *to rise* means *to get up, move under one's own power without someone else's help, increase*. Pay attention that there is **no compliment.**

Ex. The sun rises early in the morning. When the bell rings, the students rise from their seats.

The verb *to raise* means *to lift or elevate an object, to increase something*. It requires a **compliment**.

Ex. The students raise <u>their hands</u> in class. ('Their hands' is a compliment). After studying very hard, John raised <u>his grades</u> substantially. ('His grades' is a compliment).

Idiomatic expressions: *To rise to one's full height*- to stand straight to show one's determination or superiority. On seeing his enemy Peter rose to his full height.
To raise/lift a finger/hand (to do sth)- to make the smallest effort. He never raises a finger to help with the housework.

The verb *to lie* means *to rest, repose,* or *to be situated in a place.* It is often used with the preposition *down*. This verb should not be confused with the verb *lie, lied, lied* which means *to say something that is not true.*

Ex. *The university lies in the western section of the town. If the children are tired, they should lie down for a nap. (There are no compliments)*

The verb *to lay* means *to put somebody or something on a surface.*

Ex. Don't lay <u>your clothes</u> on the bed.('Your clothes' is a compliment). The nurse laid <u>the baby</u> in the crib.('The baby' is a compliment).

Idiomatic expressions: *Let sleeping dogs lie* – don't try to change a situation that should become a problem if somebody interfered. Let sleeping dogs lie and do not raise this question. *To lay it on thick/with a trowel*- to exaggerate when describing something. To call him a genius is laying it on thick.

The verb *to sit* means *to take a seat.* It is also often used with the preposition *down*.

Ex. Because the weather was nice, we sat in the patio.(No compliment).

The verb *to set* means *to put somebody or something on a surface or in a place*. It is often interchangeable with *lay* or *put* except in certain idiomatic expressions like *set the table.*

Ex. The little girl helps her father set <u>the table</u> every night.('The table' is a compliment). No sooner had they set <u>the roast</u> in the oven, than the electricity went out.('The roast' is a compliment).

Idiomatic expressions: *To sit at somebody's feet*- to be somebody's pupil or follower. She sat at the feet of Freud himself. *Be set on something/doing something* – to be determined to do something. She is set on a career in acting.

Exercise 1

Choose the correct verb.

1. The paperhangers decided to (raise/rise) the picture a few more inches.
2. In chemistry class we learned that hot air (rises/raises).
3. The solder (rose/raised) the flag when he heard a bugle blow.
4. You will see on the map that the Public Auditorium (lies/lays) north of the lake.
5. The delivery boy (lay/laid) the groceries on the table.
6. He was so exhausted that he decided to (lie/lay) down for a little.
7. The workers were (lying/laying) cement for the patio when it began to rain.

8. My dog loves to (sit/set) in the sun.
9. They tried to (set/sit) the explosives carefully on the floor.
10. Please, (sit/set) the telephone on the table by my bed.
11. Their house (sets/sits) on a hill overlooking a lake.
12. Terry has (set/sat) there waiting for us for almost an hour.

The verbs *to tell* and *to say* have similar meanings but different usage in a sentence. *Tell* is used before **compliments**, generally persons. *Say* is generally **followed by a clause** introduced by *that.*

Ex. *Jane told him that she would meet us here. Margaret said that she would call before she came.*

There are some fixed expressions where *tell* can be used without a compliment: to tell the truth, to tell a joke, to tell a lie, to tell a story.

Idiomatic expressions: *To tell/see something a mile off* – to realize something very easily. He is sick- you can see it a mile off. *You said it* – that is very true. 'The food was awful!' 'You said it!'. ' I looked a right fool wearing this Donald Duck outfit.'
' You said it!'

One should remember that *to let* and *to leave* do not have similar meanings. *To let* means *to allow or to permit*. *To leave* means *to let someone or something remain*, it also means *to depart* or *to go.*

Ex. *Their mother lets them stay up late every night. She left her briefcase at the office yesterday.*

Idiomatic expressions: *To let oneself go* – 1. to stop restraining one's feelings desires, etc., 2. to stop being careful, tidy, etc. Enjoy yourself, let yourself go! He has let himself go since he lost his job. *To leave something aside* – not to consider something, disregard something. Leaving the expense aside, do we actually need a second car?

Remember that *to borrow* and *to lend* have related meanings. The verb *to borrow* means *to take and give back,* it is often followed by the preposition *from.* The verb *to lend* means *to give and take back,* it is often followed by the preposition *to.*

Ex. Karen's father borrows money from the bank every term. The bank lends money to Karen's father every term.

Idiomatic expressions: *To be living on borrowed time* – to be still alive a longer period of time than one might have been expected to. He is living on borrowed time having cancer. *To lend an ear (to sth/sb)* – to listen in a patient or sympathetic way. She was lending a ear to Jack when he was telling her about his adventures in Egypt.

The verbs *to do* and *to make* have similar meanings but *do* is often used before **compliments describing work and chores.** *To make* is often used before **compliments deriving from verbs.**

Do	**Make**
an assignment	an agreement (to agree)
the dishes	an announcement (to announce)
a favour	an attempt (to attempt)
homework	a decision (to decide)
laundry	a discovery (to discover)
a paper	an offer (to offer)
research	a profit (to profit)
work	a promise (to promise)

Ex. We did our chemistry assignment in time. They make an agreement with each other every semester.

Idiomatic expressions: *To do for somebody* – to clean somebody's house. Old Mrs. Green has done for us for over 20years. *To make off with something* – to steal something and hurry away with it. Two boys made off with our cases while we weren't looking.

Exercise 2

Choose the correct verb.

1. Randy (says/tells) a lot of jokes and funny stories.
2. I have (said/told) the truth.
3. The girls (told/said) that they were hungry.
4. Although her doctor allowed her family to visit her, he wouldn't (leave/let) anyone else go into her room.
5. You can (let/leave) your car in long-term parking until you come back.

6. Professor Baker wouldn't (leave/let us use our dictionaries during the test.
7. Just (let/leave) your coats on the racks in the hall.
8. Stan had an accident while he was driving the car that his cousin had (lent/ borrowed) him.
9. Would you please (borrow/lend) me your pen?
10. Can I (lend/borrow) this dictionary for a few minutes while I check my composition?
11. She (borrowed/ lent) my key to get into the apartment and lost it.
12. I really don't mind (making/doing) the homework for this class.
13. Did you (do/make) a mistake?
14. Please (do/make) me a favour.
15. Have you (done/made) any interesting discoveries while you were (doing/ making) your research?

Literature used

1. Pamela, J., Sharpe, Ph.D., *Barron's Toefl,* Teora, 1996.
2. Майкл, А., Пайл, М., *Пособие для подготовки к экзаменам по английскому языку*, 1995.
3. A.S., Hornby, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2000.
4. Кунин, А.В., *Англо-русский фразеологический словарь*, Москва,1970.

Abordarea ştiinţifico-pedagogică a relaţiilor dintre lectura comprehensivă, decodare, receptare şi interpretare

Ninel Barbaroş, *drd., UPSC „Ion Creangă"*

Anmerkung

Wir untersuchen hier das Leseverstehen in Zusammenhang mit seinen Korrelaten, wie Komprehensivitat, Dekodierung, Rezeption und Interpretation von didaktischer Hinsicht. Diese Konzepte gehoren eigentlich der Hermeneutik, Kunst des Verstehns und der Interpretation. Wir stellen das Leseverstehen einer grundlichen Analyse, um seine Entwicklungsetappen mit allen Deduktiv-, Rezeptiv-, Komprehensiv- und Interppretativopperationen zu bestimmen. In diesem Sinne machen wir eine Entwicklungsskala, die mit den komprehensiven Lesekompetenzen endet.

Schlusselworter: *Leseverstehen, Dekodierung, Rezeption, Interpretation, Lesekompetenz.*

Studierea limbii germane la profilul *ştiinţe economice* se bazează, în general, pe interferenţa celor patru deprinderi integratoare: lectura, înţelegerea după auz, vorbirea şi scrierea. Lectura reprezintă un punct de reper şi, totodată, formează nucleul activităţilor didactice.

Lectura – sursa de cunoaștere – a avut întotdeauna o importanță majoră la orele de limba străină.

Cuvântul *lectură* provine de la latinescul *lego*, ceea ce înseamnă „a lega", „a alege". Ideea că actul lecturii presupune împreunarea, adică sinteza semnelor grafice, apare în expresia

scriptum legere, care înseamnă „a reuni litere pentru a descifra sensul”. A doua semnificaţie a lui *lego,* cea de „a alege”, se referă la o lectură adultă, şi nu la modul de însuşire a codului alfabetic. A citi înseamnă, prioritar, a înţelege, operând prospectiv conţinutul textului, selectând sensuri potrivite, formulând ipoteze. În acest sens, lectura se manifestă, din perspectivă hermeneutică, în calitate de lectură comprehensivă. *Comprehensiv* înseamnă, de fapt, „caracteristica capacităţii de *a pătrunde în sens, de a înţelege”*.

Istoria didacticii lecturii începe cu așa-numita „viziune tradițională”, conform căreia calitatea de comprehensiune e determinată de cunoștințele lexicale și gramaticale, iar textul, formativ prin excelenţă, e unul literar. Aici lectura este considerată calea regală a educației morale și a formării gustului estetic.

A doua etapa a didacticii lecturii se caracterizează printr-o perspectiva nouă a comprehensiunii, şi anume prin extinderea conceptului de „text literar” spre „non-literar”, adică spre „text de specialitate”. Modificarea de statut a textului literar e însoţită de o noua perspectivă în procesul lecturii. Sub influența teoriilor cognitiviste, capacitatea de a înţelege un text nu mai este determinată doar de gradul de stăpânire a **limbii,** ci de întreaga structură cognitivă a celui care citeşte. Aplicată în didactica lecturii, noua viziune a însemnat centrarea atenției asupra modului în care studentul, angajat într-o căutare activa a sensului, tratează informația pe care textul o conţine.

Noţiunea de „sens„ este frecvent confundată cu cea de „semnificaţie” ori cu cea de „referent”. Analizând distincţiile dintre aceşti termeni, conchidem că semnificaţia este doar valoarea semantică a cuvântului sau a enunţului, independent de orice context, pe când sensul nu se deduce pur şi simplu din semnificaţia sa; sensul cuvântului depinde în mare măsură de influenţa cuvintelor care-l preced şi succed (mecanismul sintagmatic), de posibilităţile de substituire (mecanismul paradigmatic), de situaţie şi de conotaţie. Aşadar, sensul se formează treptat şi cumulativ, în pas cu avansarea în lectură.

Hermeneutica, numită şi *arta comprehensiunii şi interpretării*, contribuie la dezvăluirea sensului, transformând elemente obscure în elemente clare prin intermediul reflecţiei conştiente. Aceste transformări le-am elucidat schematic în schema ce urmează:

Reflecţia conştiinţei

Element obscur----------→ Element clar

Sarcina hermeneuticii, în viziunea lui Schleiermacher, constă în a anticipa dificultăţile în reconstituirea semantică a textului şi în desfăşurarea gândirii logice [8, p. 31]. Pornind de la faptul că neînţelegerea se prezintă spontan, iar înţelegerea trebuie voită şi căutată punct cu punct, lectura comprehensivă trebuie organizată la nivel teleologic şi motivaţional, având ca finalitate

interpretarea hermeneutică. Prin interpretare, înţelegem, de fapt, modalitatea de explicare a textului, utilizată atât ca metodă de evaluare, cât şi ca obiectiv. Interpretarea hermeneutică constituie astfel stratul obiectivat al înţelegerii. Ea a luat naştere din simpla practică a comprehensiunii şi, deoarece nu a avut în vedere decât cazurile dificile, a devenit un agregat de observaţii utile şi practice.

În teoriile lecturii, comprehensiunea si interpretarea sunt abordate uneori ca procese simultane (H.G. Gadamer sau W. Iser), alteori sunt descompuse în trepte succesive, reprezentând două modalităţi diferite de înţelegere a sensului textului: comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui şi aparţine privirii inocente, pe când interpretarea vizează textul din exterior si aparţine privirii critice. Din aceste considerente, R. Scholes [9] definește lectura ca proces prin care cititorul își creează, pornind de la textul scriitorului, propriul sau text. Acest scenariu conţine următoarele etape:

1. lectura inocentă: „producere de text *din (within)* text";

2. lectura interpretativă: „producere de text *despre (upon)* text";

3. lectura critică: „producere de text *împotriva (againsf)* textului".

Prin lectura comprehensivă, noi înţelegem, prin urmare, un proces interactiv care mobilizează întreaga activitate psihică a omului. Această activitate este orientată spre perceperea, înţelegerea şi prelucrarea informaţiilor obţinute din text.

Paul Cornea [4, p. 1] consideră lectura ca un ansamblu al activităţilor perceptive şi cognitive, vizând identificarea şi comprehensiunea mesajelor transmise scriptic.

Abordată din perspectiva comprehensiunii, lectura apare, prin urmare, ca un proces personal, activ si holistic, proces ce presupune interacțiunea a trei factori: cititorul, textul si contextul lecturii. Atributele *activ* si *holistic* exprimă cele două aspecte esențiale prin care modelele actuale ale comprehensiunii se deosebesc de cele tradiționale. Este vorba, în primul rând, de înlocuirea tezei conform căreia lectura este receptare pasivă a mesajului textului cu o viziune în care lectura rezultă din interacţiunea dintre cititor şi text. Lectura poate fi comparată cu performanţa unei orchestre simfonice. Pentru a interpreta o simfonie nu este suficient ca fiecare muzician sa-si cunoască partitura; toate partiturile trebuie să fie interpretate de ansamblul muzicienilor, într-o manieră armonioasă. Analogia dinte interpretarea muzicală și lectură denotă caracterul profund personal al procesului de comprehensiune a literaturii, textul fiind comparat cu o partitură muzicală, interpretată diferit de cititorii ei.

Potrivit concepţiilor lui Heidigger [6, p. 31], comprehensiunea cuprinde trei aspecte de bază: percepere prealabilă (Vorhabe), viziune prealabilă (Vorsicht), sesizare prealabilă (Vorgriff). După părerea noastră, aspectele menţionate sunt nişte forme de anticipări. Aşadar, lectura comprehensivă se construieşte pe baza unor anumite anticipări.

Această idee a fost preluată de cercetătorul Westhoff [8, p. 67], care interpretează lectura ca un proces psihic activ ce presupune interacţiunea dintre informaţiile din text şi cunoştinţele acumulate din exterior. Experienţa anterioară, prin urmare, anticipează intuitiv conţinutul preconizat studierii. În felul acesta, lectura comprehensivă denotă un proces constructiv, în care atât activitatea psihică, cât şi experienţele dobândite din exterior se intercondiţionează.

Din perspectivă psihologică, Buchbinder [2, p. 202] a constatat aplicarea activităţii psihice la toate nivelurile de percepere a textului:

- pentru recunoaşterea imaginii grafice a unui cuvânt;
- pentru transformarea imaginii vizuale într-o reprezentare acustică;
- pentru trecerea de la reprezentarea acustică la corelaţia semantică;
- pentru recunoaşterea unui cuvânt din context;
- pentru înţelegerea combinaţiilor de cuvinte şi expresii.

În literatura psihopedagogică întâlnim tot mai des, alături de termenul *lectură comprehensivă,* alţi termeni, care-i servesc uneori drept substitut, pseudonim ori corelat.

Costescu [3, p. 64] utilizează în cercetările sale noţiunea de „lectură logică", iar I. Berca [1, p. 173] lansează termenul *lectură conştientă*. În viziunea noastră, ambele puncte de vedere au, ca referent, lectura comprehensivă, care prevalează ca act al gândirii conştiente şi logice. Cu alte cuvinte, aceste concepte coexistă nemijlocit în relaţii paradigmatice. La nivel sintagmatic, lectura comprehensivă cunoaşte un areal de dezvoltare vast, începând, implicit, cu decodificarea simplă şi terminându-se, explicit, în diverse forme de interpretare. Aici intervin implicaţii psihologice largi, care explică relaţia dintre înţelegerea textului (comprehensiune), decodificare, receptare sau interpretare.

Analizând relaţia dintre lectura comprehensivă şi decodificare, înţelegem că orice lectură e o decodificare, pe când decodificarea poate deveni lectură numai în anumite condiţii. Decodificarea comportă:

- caracter precis la nivel alfabetic (în cadrul fiecărei limbi există o corelaţie determinată între litere şi sunete);
- caracter probabil la nivel frastic (fiecare cuvânt are un număr de denotaţii atestate şi ierarhizate în dicţionar);

- caracter deschis, incert, ambiguu, la nivel textual (întrucât semnificaţiile parţiale se instituie în funcţie de sensul global).

Se poate vorbi de decodificare în condiţiile unor enunţuri elementare, monosemantice, de obicei de natură terminologică sau ştiinţifică (altfel spus, descifrarea să echivaleze cu comprehensiunea). În cazurile mai complicate, decodificarea constituie doar baza procesului de formare a sensului.

Relaţia dintre receptare şi lectură pare a fi aceea dintre general şi particular, lectura comprehensivă fiind, de fapt, o formă specifică a receptării. În opinia noastră, deosebirea pertinentă între receptare şi lectură o sugerează chiar sensul cuvântului *a recepta, a primi, a fi afectat de, a lăsa să intre, a înregistra, a capta.* În context comparatist, conceptul „a recepta" a avut întotdeauna conotaţie defensivă, implicând o anumită deschidere a subiectului către exterior. În prezent, potrivit şcolii de la Konstanz, numită *Rezepzionsasthetik,* termenul *receptare* sugerează reacţia subiectului faţă de text, pe când termenul *lectură* sugerează modul în care e configurat textul, în obiectivitatea sa. Prin urmare, noţiunea de „lectură" privilegiază ceea ce conţine textul, pe când noţiunea de „receptare" – ceea cea ce subiectul reţine, potrivit personalităţii sale şi circumstanţelor. Schleiermacher, părintele hermeneuticii [8, p. 39] a formulat această idee în felul următor: „Orice act de comprehensiune comportă două momente: a înţelege discursul ca un decupaj de limbă şi a înţelege discursul ca fapt al subiectului. Actul înţelegerii nu există decât în întrepătrunderea acestor două momente. Ambele momente sunt absolut egale..." Aici lectura se reflectă din perspectiva înţelegerii discursului ca un decupaj de limbă, iar receptarea se realizează prin înţelegerea discursului ca fapt al subiectului. Hans Robert Jauss e de aceeaşi părere: lectura are de a face cu efectul produs (Wirken), condiţionat de text, receptarea – cu semnificaţia dată sensului de destinatar [7, p. 34]. În viziunea noastră, lectura comprehensivă e rezultatul unei succesiuni logice între procesul de receptare şi cel de decodificare, formând, aşadar, un sistem de operaţii receptiv-deductive care se completează reciproc:

comprehensiune la nivel lexematic,

comprehensiune la nivel sintagmatic,

comprehensiune la nivel frastic,

comprehensiune la nivel textual.

Aceste patru operaţii receptiv-deductive stimulează dezvoltarea capacităţilor cognitive de analiză, de sinteză, de generalizare şi interpretare, care, perfecţionându-se încontinuu şi interacţionând reciproc, contribuie la formarea competenţelor lectorale. În acest sens, am elaborat o schemă sugestivă care reflectă procesual etapele de dezvoltare a lecturii comprehensive:

	Lectură comprehensivă
I etapă	Decodificare Receptare
II etapă	Operaţii deductiv-receptive la nivel lexematic→sintagmatic→frastic→textual
III etapă	Capacităţi cognitive: Analiză + Sinteză + Generalizare = Interpretare
IV etapă	Competenţe lectorale de comprehensiune şi interpretare

Concluzii: O expresie franceză spune: „A citi înseamnă a înţelege"; deci studentul, la lecţiile de limbă străină, nu se va angaja într-o lectură mecanică, pasivă. Exerciţiile care implică legătura dintre litere, silabe etc. nu valorează decât în cadrul cuvântului sau enunţului, care poartă o anumită încărcătură de sens. Lectura capătă valoare doar o dată cu perceperea structurii propoziţiei şi a semnificaţiei cuvintelor din ea.

De aceea, este bine că profesorul să folosească toate mijloacele pentru a susţine, a încuraja independenţa şi creativitatea în înţelegerea cuvintelor, a propoziţiilor, a textelor, pentru a dezvolta dorinţa de lectură şi, treptat, trebuie să-l înarmeze pe student cu ştiinţa lecturii, cu un „fond prim" care se îmbogăţeşte în continuare în cadrul exerciţiilor de lectură, menite a satisface pasiunile studenţilor.

Aşadar, dezvoltarea lecturii comprehensive cere medierea unor procedee tehnice şi semantice pentru abordarea textului, antrenând, totodată, activitatea psihică a cititorului. Din aceste considerente, lectura e una dintre cele mai importante activităţi cognitive în însuşirea unei limbi străine.

Bibliografie

1. Berca, I., *Metodica predării limbii române,* Bucureşti, 1971.
2. Buchbinder, *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, Leipzig,1986.
3. Costescu, G., *Metodica predării limbii române,* Bucureşti, 1980.
4. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii,* Bucureşti, 1998.
5. Fonari V., *Hermeneutica literară,* Chişinău, 2007.
6. Grondin, J., *Hermeneutica,* Chişinău, 2008.
7. Jauss, H., *Die Theorie der Rezeption,* Konstanz, 1998.
8. Schleiermacher, F., *Hermeneutica*, Iaşi, 2001.
9. Sholes, R., F*ormarea competenţelor de comprehensiune şi interpretare, http://www.scritube com/profesor-scoala/Fo...*
10. Westhoff, G., *Fertigkeit Leseverstehen,* Munchen, 1990.

Tendinţe noi în dezvoltarea psihologiei speciale

Nadejda Chiperi, *lector superior*,
Victoria Maximciuc, *lector superior*,
UPSC „Ion Creangă”

Summary

Article „New trends in the development of specialpsychology” reflection of the fact that the psychology is to provide a special approach to the individual, unique in its way, never totallyrepeatable, subject to his circumstances, being taxpayers and consumers of lifestyles, accepting (tolerant and intolerant alwaysadjusted the communion of feelings and behaviors that are formedand the amount of reflex effects they produce on the one hand, theexistential environment, on the other hand, its own destiny).

Motto: „Oricare specialist care a devenit sau va deveni cadru didactic
trebuie să studieze în mod aprofundat instrucția şi educaţia ...”

(Jean Piaget)

În urma consultării surselor bibliografice noi de specialitate, delimităm unele direcţii de cercetare care au o mare importanță în domeniul psihologiei speciale: cercetări psihogenetice, dezvoltarea sistemogenezei creierului, clasificări noi ce ţin de abordări asupra dizabilităţilor etc.

Întrucât varietatea umană este foarte mare şi pentru că evoluţia umană este supusă unui uriaş complex de cauze, situaţii, probleme etc., psihologia specială este un domeniu tot atât de mobil şi perfectibil ca şi psihologia vârstelor, interferențele dintre acestea devenind din ce în ce mai condiţionate [2].

În acest articol, ne-am propus să demonstrăm că psihologia specială creează un serviciu practic educativ pentru înţelegerea de sine şi public prin revelarea permanentă a caracteristicilor psihice, individuale, normale, fragile, compensatorii, deteriorate sau în deteriorare şi creează astfel o „cunoştinţă de cauză”.

Domeniul psihologiei speciale s-a extins considerabil şi a devenit mai receptiv la funcționalităţi decât la descripţii clasificatoare. Caracterologiile efectuate au început să cuprindă determinanţi şi funcționalităţi implicate, fiziologice şi corporale, dar şi interrelaţionale sociale, descripţii ale dominanţelor analitice şi activismul reactivităţii psihice în ansamblu. Mai mult decât atât, Ribot a pus problema implicaţiei eredităţii, studiind familia Bach, cu numeroşii ei reprezentanţi şi masiva implicaţie a acestora în muzică (deci aptitudinile), nu doar senzorialitatea

exclusivă. Toate manifestările laturii prospective solicită o mare cantitate de energie psihică potenţială. Interesele se implică discret în toate situaţiile şi direcţionează forţele psihice, implicând potenţialul acestora [3]. Când se face implicarea în situaţie, aceasta este de diferit grad şi potenţial la nivelul considerat de maximă adaptare (considerarea se face prin mecanismele laturii evaluatorii a personalităţii). În felul acesta, are loc exprimarea de sine, care foloseşte forma subtilă a strategiilor de apărare disponibile. Implicarea de sine şi exprimarea de sine nu coincid întotdeauna, dar tind spre aceasta. Ele conferă consistenţă şi stil rolurilor şi statutelor sociale, parentale, culturale etc. Oamenii cu conştiinţa de sine foarte activă şi puternică pot să se exprime în situaţii diferite fie aşa cum vor sau doresc şi văd (percep imaginea lor) cei din grupul de apartenenţă, fie aşa cum vor sau doresc sa fie văzuţi şi simţiţi de ceilalţi, fapt ce pune în evidenţă folosirea profilului psihic de care dispun [1].

Omul, în situaţii diferite, realizează comportamente şi atitudini diferite în funcţie de genotip, fenotip, sociotip şi etnotip. Acestea sunt angajate în identitatea persoanei. ***Genotipul*** este implicat în înfăţişare şi în toate dimensiunile ei, dar şi în forţele potenţiale disponibile ereditar, fie că vor fi sau nu folosite. ***Fenotipul*** reprezintă structurile personalităţii ajustate prin cerinţele şi ofertele mediului în care se face adaptarea, deci ale mediului de apartenenţă. ***Sociotipul*** este aspectul identităţii impregnat de sociabilitate angajată şi angajantă în obiectivele şi idealurile sociale; este în acelaşi timp şi expresia gradului de calitate a acestei angajări şi a gradului de implicaţie politică de statut pe acest plan sau de implicaţie ca public, cetăţean etc. Sociotipul este dominat ***de etnotip***, atunci când se referă la aspectul identităţii, în cazul în care persoana face parte dintr-o etnie (grup social ce face sau nu parte din majoritatea populaţiei). Etnotipul îi creează identităţii forme de rezonanţă specifice, ce pot deveni discret agresive, cu trăiri tensionate, ce tind să acapareze identitatea şi să o refere la provenienţa dintr-o etnie, fapt ce face relativ ambiguă situaţia civică. Etnotipul poate fi însă şi deschis, şi cooperant [4].

Din cele expuse până acum, rezultă că una şi aceeaşi persoană poate avea forme de identitate foarte diferite şi numeroase, pe care le reuneşte într-o unicitate, cu combinaţii de structuri active. Combinaţia structurilor active ale identităţii pot fi coerente, ordonate (cu priorităţi) sau dezordonate, incoerente, cu agresivităţi etc. Se mai pot face diferenţe între comportamentul real sau spontan în situaţii diferite, în situaţii aşteptate sau neaşteptate şi comportamente circumstanţiale. La acestea se pot adăuga comportamente stresante, încărcate de tensiuni, forme ambigui de afectivitate, blocaje etc.

Pentru psihologia specială este importantă corelarea componentei genetice cu cea de mediu în debutul dizabilităţilor, pentru a evidenţia fenomenul de dispersie fenotipică. Cercetările neuropsihologice au un impact deosebit asupra dezvoltării acestui domeniu: sunt înregistrate

abordări ştiinţifico-metodice, elaborarea metodelor şi tehnicilor instrumentale de cercetare, elaborarea intervenţiilor recuperativ-compensatrorii (L.M. Şipiţina, 1999; I.F. Markovskaia, 1993; L.M. Şipiţina, I.I. Mamaiciuc, 2002).

A.B. Semenovici (1998) menţionează despre principalele coordonate în dezvoltarea creierului, pune problema corespunderii dintre dezvoltarea morfofuncţională a creierului şi activitatea copilului. Cercetătoarea a menţionat că neglijarea acestui fenomen deseori duce la furt de energie din anumite regiuni ale creierului şi facilitează apariţia dificultăţilor de învăţare [6].

Actualmente, în literatură de specialitate sunt determinate şi descrise amplu sindroamele neuropsihologice de imaturitate şi deficitare. Facem referire la cercetările întreprinse de A.B. Semenovici, care a elaborat o tehnologie neuropsihologică nouă – „Metoda ontogenetică de înlocuire" –, destinată recuperării copiilor cu abateri în dezvoltare. Scopul principal al tehnologiei se regăseşte în analiza dezvoltării mecanismelor cerebrale în ontogeneză. Autoarea a determinat trei niveluri principale de lucru în această metodă [5]:

1. „*Autoreglarea involuntară, balanţa statico-kinetică a proceselor neuropsihosomatice"*. Obiectivul major îl constituie dezvoltarea autoreglării copilului prin aplicarea ritmului (natură diversă).
2. „*Colaborarea cu mediul înconjurător şi cu sine însuşi"*. Obiectivul major este diminuarea asinhroniei şi dizontogenezei sistemelor operative (deprinderi cognitive şi automatisme).
3. „*Autoreglarea voluntară*". Obiectivul major este corecţia legăturilor funcţionale şi interfuncţionale, întărirea funcţiei de generalizare şi de reglare a limbajului, a atenţiei voluntare, realizarea de operaţii intelectuale.

În continuare ne vom referi la tendinţele noi care ţin de studierea modelelor tipologice ale abaterilor în dezvoltare. Aceste tipologii înregistrează diferite abordări. Tipologia sindromală a fost propusă de către T.A. Şilova, 2000 şi A.L. Venger, 2001.

Conform autoarei T.A. Şilova, criteriile de bază ale delimitării modelelor disontogeniilor sunt: apariţia unor disocieri dintre dezvoltarea sferei motivaţionale şi operaţionale, dintre relaţiile interne şi condiţii exterioare, dintre componentele sferei psihosomatice.

Conform cercetărilor întreprinse de A.L. Venger, criteriile de bază ale delimitării modelelor disontogeniilor sunt menţionate prin descrierea sindroamelor bazate pe următoarele blocuri ale activităţii psihice: particularităţi psihologice, comportament, reacţia persoanei la comportamentul celor din jur.

S.A. Domişkevici (2000) propune abordarea funcţional-nivelară a tipologiei modelelor abaterilor, bazată pe adaptarea sociopsihologică. H.I. Semago şi M.M. Semago (1997-2007) vorbesc despre analiza „unităţilor" dezvoltării psihice: nivelul cauzal, bazal, fenomenologic.

Autorii menționează despre componentele principale ale dezvoltării: reglarea voluntară, reprezentările spaţio-temporale, reglarea emoţional-bazală [6].

Conform acestor trei componente, autorii abordează specificul dezvoltării diferitor forme de dizabilităţi. În această ordine de idei, savanţii concretizează unele noţiuni din psihologia specială, de exemplu, reţinere în dezvoltarea psihică, încetinire în dezvoltarea psihică, caracter dizarmonic al tuturor funcţiilor psihice, comparativ cu norma.

În final, vrem să subliniem faptul că prin intermediul psihologiei speciale s-a realizat un demers de abordare a omului concret, unic în felul lui, niciodată total repetabil, subiect al circumstanţelor lui, fiinţă contribuantă şi consumantă de stiluri de viaţă, acceptante (tolerante şi intolerante, ajustate mereu prin comuniuni de trăiri şi conduite cu valoarea ce se formează şi cu efecte de reflexe pe care le produc, pe de o parte, asupra mediului existenţial, pe de altă parte, asupra propriului destin).

Bibliografie

1. Golu, Pantelimon, *Psihologia grupurilor sociale şi a fenomenelor colective*, Miron, 2004, Bucureşti.
2. Neacşu, Ioan, Negovan, Valeria, Nica, Mariana, *Copiii şi mediile socio-educaţionale vulnerabile*, Editura universitară, 2008.
3. Zlate, Mielu, Zlate, Camelia, *Cunoaşterea şi activitatea grupurilor sociale*, Editura politică, Bucureşti, 1982.
4. *Специальная психология. Учебное пособие*. Под. ред. Л.М. Шипициной, Речь, Санкт-Петербург, 2010.
5. Семенович, А.В., *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте*. *Генезис,* Москва, 2010.
6. Усанова, О.Н., *Специальная психология*, Санкт Петербург, 2008.

Perspective de abordare a curriculumului în educaţie

Nicoleta Iftemie,
drd., UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article presents the perspectives of different approaches to curriculum in education. There are generalized thirteen perspectives which synthesize the main aspects that characterize them: theoretical, psychological, sociological, pedagogical, focusing on competences, conceptual, historical, vocational, procedural, structural, curriculum products, the general framework of the curriculum and the instrumental side (operational) of the university curriculum.

Key concepts: *the university curriculum, perspectives of different approaches to curriculum in education, theoretical aspect of education curriculum, curriculum products, the instrumental side*

Rezumat

Articolul prezintă perspectivele de abordare a curriculumului în educaţie. Sunt generalizate 13 perspective care sintetizează aspectele principale ce le caracterizează: epistemică, psihologică, sociologică, pedagogică, axarea pe competenţe, conceptuală, istorică, vocaţională, procesuală, structurală, a produselor curriculare, a cadrului general al curriculumului şi cea a laturii instrumentale (operaţionale) a curriculumului universitar.

Societatea contemporană este tot mai mult definită în literatura de specialitate ca fiind o societate educativă. Analizele comparative ale sistemelor educaţionale actuale evidenţiază convergenţa între gradul de dezvoltare socială, economică şi culturală a unei societăţi şi viabilitatea sistemului de învăţământ pe care aceasta îl promovează. Acest fapt impune necesitatea unei cât mai bune reflectări la nivelul fenomenului educaţional a schimbărilor în sfera socioeconomică şi întreprinderea unor cercetări riguroase cu privire la posibilităţile de optimizare a sistemelor educaţionale contemporane.

În acest context, dezvoltarea curriculumului urmăreşte diminuarea incompatibilităţii între deziderat şi realitate prin instalarea unei atitudini reflexive la nivelul fiecărui profesor faţă de activitatea sa profesională, curriculumul raportându-se la *nevoile sociale şi coordonând procesul educaţional,* fiind abordat din diverse perspective.

Din **perspectivă epistemică**, principalele direcţii de abordare curriculară sunt:

a) *tipurile de cunoaştere în educaţie* (pasivă, activ-participativă)

b) *perioada de cunoaştere în educaţie* (cu referire la perioada de vârstă optimă de cunoaştere: 7-8 ani şi 20-25 de ani – centrarea educaţiei pe acest interval)

c) *dinamica cunoaşterii,* atât *pe verticală* (de la concret la abstract), cât şi pe orizontală (de la parte la întreg) se leagă de nivelurile educaţionale (mici sau mari). Distribuţia cunoaşterii în educaţie pune accent fie pe analiză, fie pe sinteză, ca operaţii ale gândirii.

e) *sediul cunoaşterii pe creierul uman*: recomandarea cooptării ambelor emisfere în circuitul cunoaşterii

f) *ritmul cunoaşterii* (astăzi, extrem de accelerat)

g) *cunoaşterea ştiinţifică în educaţie:* cunoaşterea de către elevi/studenţi a ştiinţei, în sens că un obiect de învăţământ nu reprezintă fidel o ştiinţă, ci o prelucrare didactică a acesteia (relaţiile interne, legătura dintre categorii şi concepte, metodele şi mijloacele specifice de cercetare şi interpretare a faptelor, corelarea cu alte ştiinţe prin inter- şi transdisciplinaritate [2, p. 110].

Abordarea curriculumului din **perspectiva psihologică** ia în considerare *stadializarea personalităţii educabilului*, ceea ce are ca efect ierarhizarea ciclurilor de învăţământ, *delimitarea*

profilelor de formare succesive, conceperea de sarcini, solicitări, experienţe, situaţii de învăţare, etc., în raport cu acestea.

Perspectiva sociologică a curriculumului se referă la legătura dintre şcoală şi societate: dinamica profesiunilor, problematica poluării (educaţia ecologică), problemele demografice, multiculturalismul, violenţa, terorismul, drogurile, şomajul, corupţia etc. Bazele sociale ale curriculumului sunt diversificate, cele tradiţionale coexistând cu unele recente. Dintre cele tradiţionale fac parte politica, economia epocii, comunicarea epocii, tehnologia, morala epocii, maturizarea indivizilor. Alături de astfel de fundamente sociale eterne, pe care le prevede orice curriculum realist, în teoria modernă a curriculumului se impun *fundamente sociale* mai recente:

a) metamorfozarea şcolii ca instituţie în „firmă" socială de prestare a serviciilor educative către comunitate;

b) globalizarea, universalizarea vieţii şi educaţiei;

c) multi-/pluri-/interculturalitatea reprezentată de interrelaţionarea masei mari de oameni cu impact în educaţie.

Perspectiva pedagogică a curriculumului reconsideră întreg statutul pedagogiei, prin abordarea *teoriei şi metodologiei curriculumului ca noţiune centrală a educaţiei,* schimbă semnificativ concepţia şi practica educaţională, conferindu-i pentru prima dată o identitate proprie. În acest sens, *curriculumul devine* nu doar un univers spiritual şi cultural, dar şi *acţional, socializant şi formant pentru copiii şi tinerii cuprinşi în educaţie.* În acest concept sunt cuprinse informaţii, cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, abilităţi, conduite asimilabile de către educabili şi chiar educabilii înşişi cu motivele, interesele, capacităţile, resursele, atitudinile, conduitele lor reale, cu reuşitele, împlinirile sau, dimpotrivă, cu eşecurile, dezamăgirile lor. Tot din curriculum, într-o formă a sa, fac parte şi educatorii, cu tot arsenalul lor propriu de atitudini, concepţii, conduite, stiluri etc. [2, p. 113].

Trecerea de la conţinuturi la competenţe marchează o *perspectivă* nouă în abordarea currciulumului. „Chiar dacă încă se păstrează ideea centrării pe competenţe a demersului educaţional, însăşi definirea acestui concept capătă conotaţii noi", menţionează I. Negreţ-Dobridor. Omul total, cu personalitate complexă, devine idealul curriculumului postmodern. Totodată, autorul manualului privind teoria curriculumului educaţional consideră de reţinut faptul că teoria curriculumului, indiferent de perioada în care este abordată, nu este o modă sau o preocupare oarecare, ci este o „permanenţă antropologică, la fel ca şi educaţia [1, p. 40].

Carmen Creţu abordează curriculumul din **perspectivele conceptuală, istorică şi vocaţională,** referindu-se la consemnarea termenului pentru prima dată în documentele universităţilor, instituirea termenului în limba latină şi extinderea sensurilor de la o etapă istorică şi educaţională la alta. Autoarea subliniază extinderea ariei semantice a termenului de la

cunoştinţe, cursuri sau discipline *la întreaga experienţă de învăţare a individului*, deci şi la modul în care aceasta este planificată şi aplicată, cu referire la F. Bobbitt, care sintetizează această concepţie astfel: „Educaţia care pregăteşte pentru viaţă pregăteşte, de fapt, în mod expres şi adecvat, pentru aceste activităţi... Acest proces presupune să descoperi ce particularităţi are fiecare activitate. Se vor pune în lumină: aptitudinile, atitudinile, obiceiurile, aprecierile şi formele de cunoaştere de care au nevoie oamenii respectivi. Acestea vor fi obiectivele curriculumului. Vor fi numeroase, precise, particularizate. Curriculumul va fi deci seria de experienţe pe care copiii şi tinerii trebuie să le aibă în vederea atingerii acestor obiective" [6].

D. Potolea, M. Manolescu prezintă trei perspective de abordare a curriculumului: **procesuală, structurală şi a produselor curriculare** [4, pp. 22-137]**.** *Perspectiva procesuală de analiză a curriculumului* vizează componentele proiectării, implementării şi evaluării curriculumului şcolar. *Perspectiva structurală de analiză* se referă la finalităţile procesului de învăţământ, conţinutul/ conţinuturile învăţământului, timpul de instruire/timpul şcolar, strategii de instruire, strategii de evaluare. *Perspectiva produselor sau documentelor curriculare* prezintă clasificarea produselor curriculare în documente curriculare principale, auxiliare şi specifice cadrului didactic, rezultate din proiectarea pedagogică.

O analiză pertinentă a conceptului de „curriculum", cu aplicaţii la aria universitară, este realizată de L. Papuc. Autoarea sintetizează implicaţiile curriculumului în învăţământul universitar din *două perspective* distincte, cu mare valoare teoretică şi metodologică: a **cadrului general al curriculumului** şi a **laturii instrumentale (operaţionale)** a acestuia [3, p. 47]. În acest context, este propusă o contribuţie proprie asupra *dimensionării curriculumului* (cu aplicaţii principale la aria universitară, dar cu efecte majore la nivel conceptual general), care prezintă drept repere fundamentale:

1. *calitatea specială a proiectării (globală* – finalităţi, conţinuturi, tehnologia de predare, învăţare, evaluare – şi *deschisă* – diferenţiată prin optimizarea activităţilor în raport de context);

2. *gradul de generalitate* (curriculum definit drept concept pedagogic de maximă generalitate, precum şi prin intermediul noţiunilor *derivate* – tipurile de curriculum – şi *operaţionale* – curriculum comun, ariile curriculare, cicluri, trepte);

3. *problema fundamentală pe care trebuie să o rezolve* (dezechilibrul între aspectul praxiologic şi cel teoretic, ceea ce conduce la nevoia de „reconceptualizare a curriculumului");

4. *ipostazele cunoscute şi confirmate ale curriculumului*: curriculum proiectat, curriculum ca produs, curriculum ca model structural. Curriculumul pedagogic universitar (CPU) apare, conform acestor repere, drept „un model de proiectare globală, care se bazează pe corelarea permanentă a laturii teleologice şi a celei tehnologice a educaţiei/instruirii, aplicabil la toate nivelurile, treptele, ciclurile şi cursurile universitare de formare a cadrelor didactice, cu ajutorul

unor produse specializate (plan de studii, programe, manuale universitare), având un caracter deschis" [3, p. 58].

Bibliografie

1. Negreț-Dobridor, I., *Teoria generala a curriculumului educațional*, Iaşi, Polirom, 2008.
2. Palicica, M., Gavrilă, C., Ion, L., *Pedagogie*, Timişoara, Mirton, 2007.
3. Papuc, L., *Epistemologia şi praxiologia curriculumului universitar*, Chişinău,Tipografia Centrală, 2005.
4. Potolea, D., Manolescu, M., *Teoria şi metodologia Curriculumului*, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural.
5. Prodan, G., *Paradigma curriculumului în societatea modernă şi postmodernă*, Timişoara, Brumar, 2011.
6. http://www.1educat.ro/resurse/ise/c_perspective.html

Reprezentări privind cultura comunicării studenţilor

Omer Chinan**,** *drd., UPSC „Ion Creangă"*

Summary

The article presents the theoretical and praxiological results of the study regarding the importance of promoting the values of the communicative culture within the academic framework. The conclusions of the ascertainment experiment carried out with the students from the Republic of Moldova and Romania indicate the existence of certain communicative problems within students, resulting from the students' viewpoint regarding the communicative culture formed outside the professional training.

Rezumat

Studiul prezintă rezultatele cercetării teoretice privind importanţa promovării valorilor culturii comunicării în mediul universitar. Datele experimentului de constatare asupra eşantionului de studenţi din România şi R. Moldova indică asupra existenţei unor probleme de comunicare în mediul studenţesc, ce rezultă din reprezentările studenţilor despre cultura comunicării, care s-au dovedit a fi formate empiric.

Key concepts: *values of the communicative culture within the academic framework, communicative problems within students, comunicative development, comunicative competences, level of the comunicative culture.*

O problemă extrem de importantă a lumii moderne, care afectează societatea în ansamblu, este cea a comunicării tineretului. În condiţiile instabilităţii sistemului de valori în conştiinţa umană, cultura comunicării tineretului scade evident. Valorile de consum, în societatea contemporană, se plasează pe primul loc. Bunătatea, onestitatea, bunăvoinţa şi alte valori morale rămân neexplorate în conduita comunicativă a studenţilor [1, p. 35]. Treptat, se constituie imaginea generaţiei tinere, care exprimă orientarea distructivă în raport de valorile culturii [1, p. 3]. Umanizarea învăţământului implică o nouă abordare a mediului de studenţi, în vederea ***acţionării pentru dobândirea culturii interacţiunii prin comunicare*** [2, pp. 43-45; 4, p. 11]**.**

Secolul XXI a devenit un secol al demnităţii, toleranţei şi culturii. Un loc aparte în structura culturii îl ocupă cultura comunicării. În condiţiile comunicării globale, devine problematică conştientizarea şi interpretarea ştiinţifică a problemelor comunicării studenţilor.

Sporirea nivelului de cultură a comunicării studenţilor este puţin studiată, iar cercetările actuale nu soluţionează deplin problema sporirii culturii comunicării în mediul studenţesc.

Atestăm următoarele dezacorduri în analiza comunicării studenţilor: (a) între nevoia de a comunica şi interesul minim pentru promovarea valorilor culturii comunicării în mediul studenţesc; (b) nevoia esenţială a societăţii de tineret ce exprimă o conduită cultă în comunicare şi orientare insuficientă a sistemului de învăţământ superior spre formarea acestor competenţe; (c) exigenţele standardelor educaţionale privind dezvoltarea culturii comunicării şi nivelul real al soluţionării problemei în învăţământul superior, insuficienta fundamentare teoretico-metodologică şi pedagogică a tehnologiilor dezvoltării culturii comunicării în mediul studenţesc intervin cu efecte dezadaptative în ritmul vieţii universitare şi creează dificultăţi în procesul integrării profesionale; (d) între nedezvoltarea competenţelor de comunicare pentru soluţionarea problemelor de integrare profesională şi frecvenţa conflictelor interpersonale exprimate în comunicare; (e) între gradul scăzut al toleranţei şi nevoia de consiliere profesională a studenţilor. Contradicţia esenţială dintre importanţa culturii comunicării în mediul studenţesc şi insuficienta tratare a problemei vizate în investigaţiile psihopedagogice argumentează actualitatea studiului şi generează problema cercetării.

Care sunt premisele teoretice şi metodologice ale dezvoltării culturii comunicării în context universitar? Argumentele expuse demonstrează că asimilarea limbajului profesional şi a limbajului culturii în interacţiunea comunicativă universitară trebuie să devină o preocupare constantă în dezvoltarea profesională.

Cercetarea experimentală cu scopul determinării reprezentărilor studenţilor despre cultura comunicării s-a realizat prin intermediul unor probe de evaluare, pe parcursul anilor 2010-2011, pe un eşantion de 54 subiecţi din România (17) şi Republica Moldova (17).

Tabelul 1.

Reprezentările studenţilor despre semnificaţia culturii comunicării

Proba 1 **Definiţi termenul *cultură.***	EE MD		EC MD		EE RO		EC RO	
	Nr. de subiecţi	%	Nr. de subiecţi	%	Nr. de subiecţi	%	Nr. de subiecţi	%
A. A vorbi frumos în public	2	11,8	1	5,9	1	5,9	0	0
B. A avea un comportament cult şi civilizat în comunicare	1	5,9	1	5,9	1	5,9	1	5,9
C. A stabili relaţii interpersonale inteligente	2	11,8	1	5,9	1	5,9	2	11,8
D. A acorda atenţie celor din jur	1	5,9	2	11,8	1	5,9	1	5,9
E. A fi sociabil	3	17,6	3	17,6	3	17,6	3	17,6
F. A manifesta interes şi a asculta interlocutorii	1	5,9	1	5,9	1	5,9	1	5,9
G. A învăţa comportamente culte de comunicare	3	17,6	1	5,9	2	11,8	3	17,6
H. A fi natural şi inteligent în comunicare	2	11,8	2	11,8	3	17,6	1	5,9
I. A avea un feedback optim	0	0	1	5,9	1	5,9	2	11,8
J. A avea un vocabular bogat şi un limbaj adecvat mediului	2	11,8	4	23,5	3	17,6	3	17,6
TOTAL	**17**	**100**	**17**	**100**	**17**	**100**	**17**	**100**

Datele experimentale de la etapa constatare reflectă anumite ***opinii ale studenţilor din R. Moldova despre cultura comunicării***, cei mai mulţi dintre subiecţi înţelegând prin cultura comunicării *a avea un vocabular bogat şi un limbaj adecvat mediului universitar, a fi sociabil, a acorda atenţie celor din jur, a fi natural şi inteligent în comunicare*, existând însă şi alte opinii, care pot fi urmărite în tabelul 1. Studenţii din România, prin cultură a comunicării, înţeleg: *a fi sociabil, a fi natural şi inteligent, a avea un limbaj adecvat mediului universitar*. Valorile statistice privind reprezentările studenţilor sunt diferite atât la nivel de conţinut semantic, cât şi ca raport procentual, fapt ce provoacă anumite reflecţii filosofice despre diversitatea convingerilor chiar în interiorul unei naţiuni.

Proba 2. a avut scopul de a determina problemele cu care se confruntă studenţii în comunicarea interpersonală universitară, acestea fiind prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2.

Reprezentările studenţilor despre problemele în comunicarea universitară

Proba 2 **Încercuiţi trei probleme cu care v-aţi confruntat în comunicarea universitară.**	EE MD		EC MD		EE RO		EC RO	
	Nr. de subiecţi	%	Nr. de subiecţi	%	Nr. de subiecţi	%	Nr. de subiecţi	%
A. Stresul în comunicare	2	11,8	1	5,9	2	11,8	2	11,8
B. Incapacitatea de autoreglare emoţională	4	23,5	5	29,4	3	17,6	4	23,5
C. Conflicte interpersonale	3	17,6	2	11,8	4	23,5	3	17,6
D. Incapacitatea de a vorbi în public	5	29,4	3	17,6	2	11,8	3	17,6
E. Rezistenţa scăzută la comunicare	0	0	1	5,9	1	5,9	0	0
F. Vocabular insuficient dezvoltat pentru a comunica liber cu profesorii	1	5,9	1	5,9	2	11,8	1	5,9
G. Senzaţia că nimeni nu te ascultă	1	5,9	2	11,8	1	5,9	1	5,9
H. Lipsa motivației de a comunica în public	1	5,9	2	11,8	1	5,9	2	11,8
I. Alte preocupări simultane	0	0	0	0	1	5,9	1	5,9
TOTAL	**17**	**100**	**17**	**100**	**17**	**100**	**17**	**100**

Constatăm că problemele prioritare cu care se confruntă studenţii din R. Moldova în comunicarea interpersonală sunt: incapacitatea de autoreglare emoţională (23,5%), incapacitatea de a vorbi în public (29,4 %) şi stresul în comunicare (11,8 %). Studenţii vizaţi indică, prin rezultatele înregistrate, asupra unor probleme în întreţinerea discursurilor publice, care le generează stări de disconfort şi stres.

Cele mai frecvente probleme de comunicare a studenţilor din România, spre deosebire de cei din R.M., sunt conflictele interpersonale, reprezentate de 23,5 % dintre subiecţii cercetaţi, şi incapacitatea de autoreglare emoţională, fapt ce ne-a condus la ideea despre dezvoltarea insuficientă la studenţi a competenţelor de comunicare a emoţiilor. Datele statistice rezultate din aplicarea probelor şi a altor instrumente de evaluare indică asupra necesităţii de a orienta studenţii spre transmiterea pertinentă a conţinuturilor informaţionale, dar mai ales necesitatea de a-şi disciplina comportamentul emoţional în comunicare. Lansarea eronată a trăirilor afective în mediul studenţilor conduce la conflicte şi, prin urmare, la dezvoltarea unor valori comunicative distructive. De aici derivă necesitatea cunoaşterii mecanismelor dezvoltării culturii comunicării, deoarece în acestea intervin factori favorabili, ce uşurează comunicarea, dar şi factori defavorabili, care o împiedică sau o deformează. O îmbunătăţire a relaţiilor dintre aceştia se poate realiza doar dacă se cunosc foarte bine mecanismele şi tipurile de comunicare ce se

stabilesc între factorii implicaţi. Doar printr-o comunicare cât mai eficientă în relaţia *profesor – student* şi în relaţia *student – student* se pot obţine cele mai bune rezultate în contextele propice lipsite de conflicte şi resentimente.

În concluzie, menționăm că reflecţiile ştiinţifice asupra problemelor relevate şi inadvertenţele praxiologice menţionate denotă eforturi de investigaţie insuficiente pentru delimitarea specificului comunicării studenţilor. Astfel, **cultura comunicării studenţilor** reflectă calitatea mediului socioafectiv universitar în care tinerii se formează, devin fiinţe sociale, modelate cultural prin configuraţia comportamentelor comunicative învăţate. Prin cultura comunicării, studentul interpretează calitatea mediului universitar şi se interpretează pe sine, se exprimă axiologic, creează şi generează valori exprimate în competenţe comunicative.

Raporturile de comunicare interpersonală profesor – studenţi implică: (a) cunoaşterea sistematică a studentului de către profesor, lucru deosebit de dificil – cunoaşterea lumii interioare a studentului, mai ales dacă el însuşi nu este disponibil pentru autoanaliză, (b) cunoaşterea profesorului de către student, deoarece avem mai multă încredere şi deschidere faţă de persoanele pe care le cunoaştem, sporind astfel siguranţa studentului [5, p. 138; 6, p. 165].

Analizând cercetările de pedagogie a comunicării [4, p. 26] din domeniile psihologiei, sociologiei, antropologiei despre rolul valorilor culturii în reglarea conduitei comunicative, constatăm că există puţine lucrări ce vizează strategia dezvoltării culturii comunicării studenţilor, care, de fapt, ne-a orientat cercetarea în experimentul de formare.

Bibliografie

1. Georgiu, G., *Filosofia culturii: Cultură şi comunicare*, în comunicare.ro, 2004.
2. Mucchielli, A., *Arta de a comunica*, Iaşi, Polirom, 2005.
3. Râşcanu, R., *Metodologia culturii comunicării. Practicum pentru profesii din zona relaţiei cu publicul*.
4. Şoitu, L., *Pedagogia comunicării*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2001.
5. Vlăduțescu, Șt., „Instanţa psihologică de comunicare”, în *Revista de psihologie*, t. 56, nr. 1-2, 2010, pp. 137-142.
6. Vlăduțescu, Șt., „Interacţiune şi contract de comunicare”, în *Revistă de psihologie*, nr.3/4, 2007, București, Editura Academiei Române, pp. 161-171.