ISSN 1857-0119

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău

Revista de ştiinţe socioumane

Nr. 2 (18), 2011

Chişinău, 2011

Dragi cititori,

Aveţi în faţă numărul 2 (18) 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;
- ✓ un rezumat în limba engleză;
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerinţele actuale – vezi documentele CNAA);
- ✓ două recenzii în formă scrisă, A 4.

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

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

Cu respect, Colegiul de redacţie.

Colegiul de redacţie:

Redactor-şef : Nicolae Chicuş, conf. univ., dr.

rectorul UPSC „ Ion Creangă”

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

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

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

Nicolae Chicuş, conf. univ., dr.

Valentin Cuşcă, conf. univ., dr.

Alexandru Vatavu, conf. univ., dr.

Gabriela Topor, conf. univ., dr.

Larisa Sadovei, conf. univ., dr.

Carolina Perjan, conf. univ., dr.

Tamara Gogu, conf. univ., dr.

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

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

CUPRINS

Omul: concepţii, viziuni, idei. …….…….Sergiu Roşca 3

Practici şi tendinţe în pictura contemporană. …….Ludmila Vozian 12

Insights into undergraduate academic writing……..... Irina Sagoian, Igor Torpan 18

Место и удельный вес современных средств обучения в структуре лекционного занятия по лексикологии немецкого языка. …….…. Ала Липчану, Эмилия Денисова 25

Principiile managementului eficient al timpului la studenţ…….. Maria Pleşca 28

Aspecte de definire a CEE ca formaţiune profesional-personală integrativă a cadrului didactic. ……...…… Liliana Saranciuc-Gordea 35

Types of research activity. …… . Irina Sagoian, Igor Torpan 45

„Und sie lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage…?" – Das Thema „Ehe" in Martin Walsers „Die Zimmerschlacht"[1] unter multiperspektivischen Interpretationszugängen. …….....Susanne Großmann, Jan-Peter Abraham 54

Privire retrospectivă asupra lexicului profesional economic. Tehnici de însuşire a terminologiei economice în limba germană. …….…… Ninel Barbaroş, Emilia Denisov 61

Evaluarea formativă, factor în învăţarea deplină. ……. Cristina Ciocănel 64

Coordonata istorică a conceptelor *limbă* şi *limbaj*. ……....…….Livia Tarlapan 74

Mecanisme de adaptare la stres la bolnavii cardiaci. …….. Maria Pleşca, Maria Bobeica 82

Creativitatea elevilor. …….…….. Diana Elena Herta 89

Principiile formării şi dezvoltării reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani. …… Mihaela Pavlenco-Pidleac 98

Лингводидактические и психологические основы формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе изучения русского языка младшими школьниками ……..….....… Оксана Куртева 104

Deixisul şi situaţia de comunicare…….. Tatiana Barbăneagră 109

Interkulturalität und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. ……..…… Ala Lipceanu, Natalia Sandu 116

Omul: concepţii, viziuni, idei

Sergiu Roşca, *dr. hab., prof. univ.,*

şef al Catedrei de ştiinţe filosofice şi economice,

UPSC „Ion Creangă”

Summary

In philosophy and in science there are different views, ideas concerning the origin and the essence of what we call "a human being". Among these should be mentioned the theological conception, the idealistic one, the materialistic one, those of social biologism and of social Darwinism, etc. The contemporary science states that a human being is a biopsychosocial entity, i.e. three factors contributed to the appearances and existence of the human species: the biological factor, the psychological one and the social one.

The great thinker Aristotle asserted that a human being is a political animal. In his opinion a man is a reasonable animal that thinks, has a soul, makes tools and lives in a society.

Such philosophers as Pythagoras, Socrates, Plato, St.Augustine stated that the soul doesn't depend on the body, it experiences a process of reincarnation in other bodies which is called "metempsychosis".

Sigmund Freud, one of the founders of the psychoanalytic method, considered that there are two basic propensities defining the human nature: the aspiration for life which is in a way identical to the sexual attraction and the instinct of death, whose aim is to destroy the living.

The human being problem must be studied within the systems: "Human being – the social environment" and "Human being – the natural environment" as a man's life depends on both socio-economical, political, spiritual relations and natural phenomena.

În toate timpurile, specia umană a fost preocupată de eterna întrebare: „Ce este omul? Ce poate şti, ce trebuie să facă, la ce poate să aspire?”

În filosofie şi ştiinţă au existat diferite viziuni, idei cu privire la originea şi esenţa omului, printre care se evidenţiază concepţia teologică, cea idealistă, materialistă, a

biologismului social, a darwinismului social etc. Ştiinţa contemporană susţine că omul este o fiinţă biopsihosocială, adică la originea şi existenţa lui au contribuit trei factori: biologic, psihologic şi social. Omul este o fiinţă conştientă, raţională, morală şi liberă. Să accentuăm ideile unor filosofi despre originea şi rolul omului. Aşa, de exemplu, Protagoras, filosof din Grecia Antică, menţiona: „Omul este măsura tuturor lucrurilor: a celor ce sunt în ce fel sunt, a celor ce nu sunt în ce fel nu sunt”. În timpul unei discuţii cu discipolii săi, la întrebarea „Ce este omul?” Platon a răspuns: „Omul aparţine familiei animalelor, speciei animalelor bipede, adică este un animal biped fără pene”. Diogene din Sinope, care participa şi el la această discuţie, a tăiat aripile unui pui şi a aruncat pasărea în mijlocul lor, spunând: „Iată-1, Platon, pe omul tău!”. La care marele filosof nu se pierdu cu firea şi, calm, adăugă la descrierea sa, făcută bipedului ideal, încă un detaliu: „Are gheare netede şi late”.[1]

Marele Aristotel susţinea: „Omul este un animal civic, un animal politic”. După Aristotel, omul este un animal raţional, care gândeşte, are suflet, fabrică unelte, trăieşte în societate etc.”. Filosoful grec defineşte omul ca fiind *Zoon politicon*, animalul politic, animalul care trăieşte în cetate (polis). Aristotel voia să spună că omul este singurul animal capabil să se revolte.

Filosofii Pytagora, Platon, Sf. Augustin promovau concepţia că sufletul este independent de corp, că are loc procesul metempsihozei, reîncarnării lui în alte corpuri. Cunoscutul filosof german Fr. Nietzsche formulase o idee contradictorie atunci când afirmase că omul a provenit de la un „animal bolnav” aflat în proces de degradare. Savantul american B. Franklin consemna că omul este animalul care confecţionează unelte de muncă. Ştiinţa contemporană susţine că crearea celor mai simple unelte de muncă a avut loc cu 1 – 1,5 milioane de ani înainte de apariţia limbii, a conştiinţei.

Gânditorii din trecut au ajuns încă acum câteva secole la convingerea că ar fi o naivitate să se încerce a discuta tainele omului, pornind doar de la calităţile ce-i sunt caracteristice „...Esenţa noastră, se spune în vestita Mare Enciclopedie Franceză din secolul al XVIII-lea, nu poate fi exprimată în exclusivitate printr-o singură definiţie... Omul este esenţa care cugetă, doreşte ceva şi acţionează”. De aceea, consideră autorii Enciclopediei, trebuie cercetat doar un singur lucru: care sunt motivele stimulatoare ce-1 pun în mişcare şi îi determină acţiunile. Prin urmare, esenţa trebuie căutată în analiza diverselor structuri socioculturale în care se şi manifestă

---

[1] Vezi: S. Roşca, *Studii, cugătări, viziuni*, Chişinăi, 2005, p. 185.

omul prin intermediul funcţiilor ce îi sunt caracteristice.

În principiu, omul se deosebeşte de animal prin faptul că este capabil pentru o dezvoltare permanentă, pentru un progres continuu, că este în stare să-şi aplice capacităţile pentru a-şi atinge cu succes scopurile determinate de însăşi esenţa sa. Fiecare om normal este o personalitate, o individualitate, este unic, indivizibil şi prin aceste calităţi el se deosebeşte substanţial de oricare alt om.

Cunoscutul filosof şi psiholog Erih Fromm scria că omul nu este un lucru, ci o fiinţă vie care poate fi înţeleasă doar pe parcursul unui proces îndelungat al dezvoltării sale. În orice clipă a vieţii, el încă nu este cel ce poate deveni sau, posibil, va deveni. Nu se poate să aplicăm faţă de om aceeaşi definiţie pe care o dăm unui ceas sau unei mese. Totuşi nu ar trebui să credem că este cu totul imposibil a determina esenţa sa. Despre om se poate spune astfel: „El nu-i un lucru, ci un oarecare proces al vieţii”.

Omul se deosebeşte de alte vietăţi nu numai prin gândirea sa concretă, dar şi prin raţiunea sa, cu ajutorul căreia poate înţelege adevărul. Odată ce omul se călăuzeşte de raţiune, el trebuie să facă totul pentru binele său, pentru esenţa sa, atât cea fizică, cât şi cea morală. Multe popoare au pierdut, pur şi simplu, din cauza că nu au fost capabile să se debaraseze de patimi iraţionale şi să se conducă de considerentele raţiunii.

Problemele provenienţei omului, ale corelaţiei dintre fizic şi conştiinţă, eternităţii sufletului etc. s-au aflat şi sunt în centrul discuţiei şi astăzi. Printre savanţi, este pe larg răspândită ideea că fiecare om are trei corpuri, care, în totalitatea lor, constituie un anumit complex, ceva integral. În primul rând, se are în vedere un corp fizic exterior compact; în al doilea – o substanţă eterică latentă, iar în al treilea rând – o esenţă spirituală. Totodată, se demonstrează în mod argumentat că toate aceste trei corpuri sunt reale, dar esenţa lor diferă una de alta. La întrebarea ce se întâmplă totuşi cu individul după moarte, urmează afirmaţia că el se eliberează de învelişul său fizic, însă continuă să trăiască în corpul eteric, trecând treptat în lumea din afara sa.

Ce-i drept, şi mai înainte unii filosofi concepeau legătura dintre fizic şi conştiinţă ca pe ceva accidental. Astfel, filosoful englez Locke considera personalitatea o fiinţă ce gândeşte, fiind înzestrată nu numai pur şi simplu cu conştiinţă, dar şi cu conştiinţa de sine. După părerea lui, „personalitatea” ţine de raţionalul „eu”, iar „omul” – pur şi simplu de fizic. Un papagal cu raţiune, spunea Locke, nu poate fi numit om, iar un om lipsit de raţiune totuşi face parte din

specia dată a fiinţelor vii. În acelaşi timp, papagalul, cică, ar putea fi o personalitate, iar idiotul – niciodată...[2]

Fireşte, problema vieţii şi a morţii omului a fost întotdeauna actuală. Cât are omul de trăit, ce se întâmplă cu sufletul său după moarte – fără îndoială, toate acestea prezintă un interes colosal. Ştiinţa contemporană consideră că durata medie „normală" a vieţii omului constituie 80-90 de ani. Durata medie a vieţii, care în antichitate era de 20-22 de ani, a ajuns la 30 de ani în secolul al XVIII-lea, la 56 de ani în Europa Occidentală către începutul secolului al XX-lea şi până la 75-77 ani în ţările dezvoltate la sfârşitul secolului al XX-lea. Astăzi, unii savanţi susţin că omul dispune de rezerve reale ce-i permit a majora durata vieţii până la 180-200 de ani, că longevitatea omului depinde mult de modul de trai, de mediul ambiant etc.

Durata vieţii creşte, se realizează progresul intelectual al umanităţii. Omul se schimbă, sporeşte volumul cunoştinţelor sale, creşte, în ansamblu, nivelul lui de cultură. Omul este unica fiinţă înzestrată cu memorie. Oamenii de ştiinţă consideră că memoria umană e în stare să deţină circa 10 miliarde de biţi de informaţie, altfel spus, să înglobeze în ea 500 de „Enciclopedii britanice" în mai multe volume.

S. Freud, unul dintre întemeietorii psihanalizei, consideră că în om se manifestă două tendinţe de bază: aspiraţia la viaţă, identică, într-un fel, cu atracţia sexuală, şi instinctul morţii, al cărei scop este de a distruge viaţa. El a formulat ideea că instinctul morţii, în ambianţă cu energia sexuală, poate fi orientat sau împotriva omului propriu-zis, sau împotriva obiectelor din afara lui. După părerea sa, instinctul morţii le este caracteristic, din punct de vedere biologic, tuturor organismelor vii şi, prin urmare, constituie o parte componentă necesară şi indisolubilă a vieţii în ansamblu.[3]

Filosoful român N.-C. Cernica, în eseul „Omul – graniţă şi timp" formulează idei originale, susţinând că „Omul nu va atinge niciodată spiritualitatea îngerilor şi nici senzorialitatea deplină a animalelor. (...) Dar dacă noi, ca oameni, nu suntem capabili să experimentăm nici spiritualitatea pură, nici animalitatea pură, putem experimenta totuşi ceea ce nici îngerii, nici animalele nu pot: transmutarea. Putem materializa spiritul (prin artă) şi spiritualiza materia (prin cercetare ştiinţifică asupra materiei...). Fiinţa este tulburată, este prinsă

---

[2] S.Roşca, *Studii, cugetări, viziuni,* Chişinău, 2005, p. 188.
[3] Ibidem, p. 189.

în mişcare, nu în calmul angelic sau zoologic, ci în duala umanitate”.[4]

Astăzi, de studierea omului se ocupă biologia, medicina, fiziologia, psihologia, pedagogia şi, bineînţeles, filosofia. Dacă e să ne referim la problema fundamentală a filosofiei, aceasta a ţinut şi continuă să ţină şi în prezent de om şi de universul său. Încă Socrate explica menirea omului în societate, obligaţiunile lui, corelaţia dintre el şi lege, cultul zeilor, necesitatea învăţământului, abţinerii de la pasiunile vulgare, căutarea unor prieteni adevăraţi, adică orientarea practică a omului în viaţă, pentru care criteriile călăuzitoare sunt conştiinţa, echitatea şi datoria de cetăţean. Epicur, un alt filosof antic, menţiona că omul poate trăi plăcut doar atunci când trăieşte raţional, moderat, bărbăteşte, echitabil; în acelaşi timp, îi plăcea să sublinieze că sunt goale cuvintele acelui filosof care nu tămăduiesc niciuna din suferinţele omeneşti. După cum medicina nu aduce niciun folos, dacă nu izgoneşte boala din corp, la fel nici filosofia nu aduce vreun folos, dacă nu alungă bolile sufleteşti.

După cum s-a menţionat, problemele omului s-au aflat în centrul atenţiei gânditorilor din toate secolele (Confucius, Seneca, Avicenna, Descartes, Bacon, Rousseau, Kant, Hegel, Rădulescu-Motri, Blaga etc.).

Filosoful contemporan E. Agaty consideră că filosofia este obligată să continue studierea omului, recurgând la metodele sale, deoarece acest lucru nu numai că o restabileşte în drepturile sale ca filosofie, dar mai reabilitează şi specificul omului. Un alt filosof, V. Koşi, susţine: „ Filosofia este o formă a cunoştinţelor şi e strâns legată cu activitatea umană, dar într-un mod specific. Dacă alte ştiinţe se limitează la probleme concrete, filosofia are a face cu probleme fundamentale: „Ce este omul?, În ce constă sensul existenţei sale?, De ce fel de societate are nevoie? ”[5].

În anii `70 ai sec. XX, în unele ţări s-au făcut anumite tentative de a concentra eforturile savanţilor întru studierea omului. În acest scop, au fost create centre de cercetări ştiinţifice pentru studierea problemelor omului. În aceste centre s-au inclus în activitate biologi, geneticieni, medici, filosofi, psihologi, sociologi, politologi; într-un cuvânt, căutările continuă, savanţii caută posibilităţi de a crea o ştiinţă unitară despre om. Cred că aceasta e o cale interesantă, care va permite să fie aprofundate cunoştinţele umane despre om.

---

[4] Niadi-Corina Cernica, *Eseuri de istoria filosofiei şi filosofia culturii*, Timişoara, 2006, p. 51-52.
[5] Vezi: S.Roşca, *Studii, cugetări, viziuni*, Chişinău, 2005, p. 190-191.

Omul este o fiinţă creatoare. Fiind înzestrat cu raţiune, el creează valori materiale şi spirituale, creează şi dezvoltă cultura. Ce înseamnă, în definitiv, *cultura*? Unii cercetători afirmă că în literatura universală există peste 150 de definiţii date culturii. De fapt, cultura e o noţiune complicată, care nu se supune unei definiţii univoce.

Cu toată multitudinea definiţiilor date culturii, savanţii au ajuns la înţelegerea potrivit căreia cultura este ceea ce îl face „pe om anume om". Noţiunea de cultură a căpătat un sens generalizat, cu ajutorul căruia se măsoară totul ce a fost creat de om; în esenţă, aceasta însemnând „a doua natură" făurită de el. Pe parcursul existenţei sale, umanitatea a creat diferite culturi. Cultura fiecărui popor este interesantă anume prin faptul că ea se deosebeşte de cultura altor popoare.

Cultura societăţii se manifestă prin două forme: subiectivă – ca o caracteristică inseparabilă a personalităţii umane – şi obiectivă – ca rezultate ale activităţii umane obţinute în mod conştient, atât în plan material şi spiritual, cât şi în sensul modalităţilor activităţii sociotransformatoare a oamenilor. Cultura relaţiilor, a conduitei umane, existând ca un sistem de valori, norme şi reguli caracteristice societăţii în cauză, se manifestă prin modul de gândire, prin caracterul relaţiilor dintre persoane, prin formele de acţiune şi comportare ale oamenilor.

Fiecare om, fiecare generaţie se foloseşte de valorile spirituale şi morale create de predecesori. Rolul creator al omului depinde de mulţi factori. În acest sens, se manifestă şi rolul familiei, şcolii, nivelului de dezvoltare a societăţii, hărnicia, nivelul de studii etc.

Într-un cuvânt, cel mai esenţial lucru constă în procesul de educaţie, de constituire a personalităţii. Educarea personalităţii, sublinia I. Kant, constituie ceea ce-i este suficient omului pentru a-şi păstra locul în societate, dar, concomitent, şi ceea ce are capacitatea de a păstra în sine valori germinative fireşti. Omul, consideră savantul, poate fi foarte dezvoltat fizic, foarte tare de caracter, dar lipsit de cultură morală.

Renumitul filosof a formulat în felul următor platforma sa educaţională: „Marele secret al desăvârşirii omenirii constă în problema educaţiei... Sunt două lucruri, care se pot privi laolaltă, ca cele mai importante şi cele mai grele pentru omenire: arta de a conduce oamenii şi arta de a-i educa; cu toate acestea, se mai discută însă asupra acestor idei. Numai prin educaţie se poate perfecţiona omenirea. Este dulce a gândi că natura omenească va fi totdeauna, din mai

bine, în mai bine, dezvoltată prin educaţie... Omul nu poate deveni om, decât prin educaţie. O generaţie face educaţia celeilalte”.[6]

Pentru fiecare om este foarte important să se simtă şi să se vadă liber. Renunţarea la libertate este considerată, şi nu fără temei, drept o renunţare la calităţile umane, la drepturile pe care le oferă libertatea.

În concepţia gânditorilor progresişti, pe loc de frunte întotdeauna s-a aflat ideea despre autonomia şi independenţa personalităţii, despre rolul conştiinţei individuale, despre dreptul de a se numi om fără accepţiunea şi voinţa colectivului, grupului social. Cuvintele „o ţin pe-a mea şi nu pot altfel” sunt o deviză a libertăţii personalităţii, comportamentul căreia este determinat de „vocea interioară”, şi nu de statute, instrucţiuni şi directive venite din afară.

Trebuie să amintim că, încă în antichitate, tatălui viitorului şi nemuritorului Socrate, la întrebarea cum ar trebui să-şi educe fiul, i s-a răspuns: „Nu-i încurca să fie aşa cum este”. Prin urmare, încă în acele vremuri îndepărtate oamenii înţelegeau că procesul educaţional este un lucru fin, că cere un tact deosebit şi nu suferă presiunea, violenţa, dictatul, formalismul, şabloanele.

În prezent, noi renunţăm, şi pe bună dreptate, la lozincile, dogmele şi apelurile perimate. Bineînţeles, suntem datori să pregătim cât mai bine tineretul, să-1 familiarizăm cu munca. Astăzi, este foarte important ca familia, şcoala şi societatea să fie profund conştiente de faptul că prima lor datorie faţă de copil constă în educaţia bună a acestuia. Din păcate, deseori auzim raţionamente cum că în şcoli, licee şi instituţiile de învăţământ superior principalul constă în instruire, iar procesul de educaţie, chipurile, vine de la sine. E o greşeală foarte mare.

Sarcina principală a educatorului e de a munci în direcţia dezvoltării caracterului, sporirii energiei morale, de a contribui la constituirea personalităţii. Vom aminti că procesul de organizare a educaţiei este o chestiune foarte complicată. Au dreptate savanţii care afirmă că educaţia trebuie să fie o „operă a dragostei”. Profesorul şi şcoala sunt obligaţi să-i cultive copilului capacitatea de a gândi, misiunea lor e de a-i oferi posibilitatea să acumuleze un anumit volum de cunoştinţe, de a-1 învăţa pe parcurs să-şi completeze de sine stătător cunoştinţele. Procesul de educaţie are misiunea de a pregăti tineretul pentru o viaţă liberă şi creatoare.

---

[6] I. Kant, *Tratat de pedagogie*, Paris, 1886, p. 193.

Cultura fiecărui om se manifestă în muncă, în activitatea sa creatoare, în relaţiile cu alte persoane. Venind la magazin, la medic sau la frizerie, fiecare dintre noi doreşte să fie primit cu atenţie şi respect, să i se propună servicii de calitate. În acelaşi timp, nu toţi îşi dau seama că fiecare, la locul lui de activitate, trebuie să manifeste o înaltă cultură a muncii, că într-un caz noi suntem în rolul de producători, iar în altul – în rolul de consumatori ai anumitor valori.

O problemă veşnic actuală a fost şi este cultura politică a oamenilor.

Vechii greci îi numeau pe cei ce nu se amestecau în politică *idiotes*, un cuvânt care însemna „persoană izolată, care nu avea nimic de oferit celorlalţi, obsedată de problemele mărunte ale casei sale şi manipulată, în fond, de toţi."

Politica este activitatea guvernanţilor, adică a celor care conduc oamenii, chiar dacă nu sunt la putere în mod direct. La atenieni, politica era, prin excelenţă, activitatea cetăţeanului liber.

Deseori, omul şi omenirea se întreabă dacă e posibilă existenţa unei societăţi arhaice, adică fără politică. Anarhiştii susţin că o societate fără politică ar fi o societate fără conflicte. Dar poate omul, societatea să existe într-o armonie absolută? Fiecare fiinţă umană conştientă are interesele sale personale, viziunea sa, poziţia sa, de aceea şi conflictele sunt inseparabile în relaţiile dintre oameni. Deci interesul este ceea ce stă între două sau mai multe persoane. In societate, au loc conflicte, pentru că în ea trăiesc oameni reali, diferiţi, cu iniţiative proprii şi pasiuni proprii.

Filosoful Kant spunea că noi, oamenii, suntem „nesocial sociabil", adică felul nostru de a trăi în societate nu e numai ascultare şi repetare, ci şi revoltă şi invenţie. Dar nu ne revoltăm împotrivă societăţii în genere, ci împotriva unor guverne, politicieni, partide etc.

Un alt filosof german, F. Nietzsche, susţinea că societatea constă într-o serie de promisiuni, explicite sau implicite, pe care membrii grupului şi le fac unii altora. E nevoie de cineva cu destulă autoritate pentru a garanta că aceste promisiuni se vor îndeplini şi pentru a obliga executarea lor.

Omul a fost şi rămâne a fi o fiinţă politică, chiar dacă el n-a fost la conducerea statului, n-a făcut parte dintr-un partid sau altul. El a creat societatea, a creat statul. Datorită activităţii lui au fost perfecţionate relaţiile sociale, relaţiile politice. Omul totdeauna a avut atitudinea sa faţă de stat, faţă de formele de guvernare. Astăzi, deseori putem auzi că societatea e prea politizată.

Da, în societatea contemporană, datorită nivelului înalt de informatizare, orice om, chiar dacă nu e deputat, nu e funcţionar de stat, „participă” la şedinţele Parlamentului, la şedinţele guvernului. Chiar şi dacă nu toţi oamenii participă la mitinguri, la mişcări politice, ei au viziunea lor politică. Uneori, prin *politizarea societăţii*, înţelegem ceva negativ. Politizarea societăţii ne vorbeşte despre maturitatea ei, despre gradul înalt al conştiinţei politice.

Dar când este vorba despre conştiinţa politică, trebuie să concepem că ea are diferite niveluri, că se manifestă prin diferite forme. Forma superioară e cultura politică a fiecărui om, a fiecărei personalităţi. Mai mult ca atât, fiecare om de stat, funcţionar public trebuie să posede o cultură politică de cel mai înalt nivel, să fie un om inteligent, să aibă aşa trăsături pronunţate ca moralitatea, responsabilitatea.

Omul politic, conducătorul de orice nivel şi rang sunt datori să manifeste o înaltă cultură a conduitei, ei trebuie să fie amabili, buni, accesibili, să-i poată asculta pe oameni. Este foarte important ca în cadrul discuţiilor din presă, de la radio şi televiziune, al luărilor de cuvânt la mitinguri şi întâlniri aceştia să fie tacticoşi, să nu admită cazuri de insultare a oponenţilor şi să-şi apere în mod argumentat poziţiile şi concepţiile. Oamenii sunt predispuşi faţă de acei politicieni care au simţul umorului. Cunoaşterea profundă a istoriei, literaturii, filosofici, culturii în general îi asigură o autoritate sănătoasă fiecărui om politic şi funcţionar de stat, ajutându-i să contacteze cu oamenii şi să găsească rezolvarea corectă a unei sau altei probleme.

Republica Moldova, de altfel, ca şi multe alte ţări, în prezent parcurg o cale grea şi complicată. Cu regret, ştiinţa contemporană nu poate da răspuns la multe întrebări. Omul însă şi umanitatea sunt făuritorii prezentului şi al viitorului lor. De cultura muncii fiecărui om, de comportamentul său destoinic, de înţelegerea reciprocă, de stima şi dragostea reciprocă depind multe lucruri. Adică putem conchide cu fermitate că astăzi problema „Omului” este, ca niciodată, actuală atât în plan teoretic, cât şi practic. Omul trebuie studiat ca parte componentă a sistemelor „Omul – mediu social”, „Omul – mediu natural”. Viaţa omului depinde atât de relaţiile social-economice, politice, spirituale din societate, cât şi de fenomenele naturale. Natura este ca o „casă mare” pentru om şi societate.

Practici şi tendinţe în pictura contemporană

Ludmila Vozian, *dr. în pedagogie,*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

This article concerns some aspects of contemporary painting. The author makes references to the processes and practices that characterize the modern and postmodern art. Also, the author notes the main institutions (museums, art market) in the contemporary art world, and determining its position report these vectors. Trends are concerned exhibitions currently leading practice and trying to get into that, as is seen today as an art by the one who created and understood by a receiver.

Pictura contemporană, cu siguranţă, a împărtăşit soarta modernului, care, într-o anumită măsură, poate fi considerat şi una dintre premisele finalului său. În prezent, deşi publicul pare să fi obosit de acest termen şi de diversele sale manifestări în artă şi în viaţa socială, ţinem să amintim că un alt element al alternativei, în sens valoric, nu este propus. Probabil, găsirea unei soluţii ar fi acolo unde a fost şi începutul, dar acest moment ne pare a fi discutabil.

Acum, culoarea, linia, mişcarea nu mai sunt elementele primare ale imaginii. Mijloacele acesteia şi metodele tehnice de realizare ale ei tind să înlocuiască obiectul estetic. Sunt indicate clar atât cauzele proceselor care au loc în arta modernă, cât şi unele momente problematice, care, probabil, au jucat un rol important în dezvoltarea ei, precum şi crizele care s-au reflectat asupra destinului picturii contemporane.

De facto, istoria picturii contemporane poate fi văzută diferit, precum şi cronologia ei este începută de la diferite momente. Dar, dacă e să acceptăm impresionismul ca fenomen de start, atunci ceea ce urmează poate fi înţeles drept un experiment sistematic pentru descoperirea naturii a ceea ce mai devreme era numită *artă plastică*, iar astăzi, mai des, *artă vizuală*.

Ţinem să menţionăm că, din tot complexul disciplinelor plastice, anume pictura a devenit laboratorul cel mai important, acest rol al ei fiind asigurat de simplitatea şi bogăţia plastică, precum şi de enormul bagaj istorico-cultural pe care-l deţine.

Diferit înţeleasă este şi tendinţa către realitate. Astfel, aici îşi găsesc expresie impresionismul, cu o descătuşare coloristică şi compoziţională; divizionismul, cu tendinţele sale analitice de a reprezenta lumina; postimpresiomismul, cu tendinţa de *a realiza* obiectul, precum şi dramaturgia coloristică şi gestuală; fovismul, care a dezvăluit pe deplin forţa culorii; cubismul, cu examinarea structural-ritmică a experienţei vizuale. Acestea, treptat, dezvoltau şi îmbogăţeau arta, explicau mecanismele eficacităţii ei, dezgoleau natura *limbajului* creaţiei artistice, ca, mai târziu, experimentele lui W. Kandinsky, K. Malevici, P. Mondrian etc., argumentate de diverse programe *ideale*, să ducă acest experiment *lingvistic* până la limită.

Prin urmare, procesele, în artă, se dezvoltă subordonându-se unei logici interioare, însă, cu toate acestea, metodele de reflecţie, înţelegerea sensului a ceea ce se petrece se formează într-un context umanitar şi general metodologic mai larg.

Referindu-se la arta de avangardă, Clement Grinberg vede meritul ei în depăşirea problemelor sociale întru sporirea calităţii artei până la nivelul când ea devine capabilă să reprezinte absolutul, în care se rezolvă sau îşi pierd semnificaţiile orice contradicţii [Apud 3, p. 66].

Cu timpul, experimentul modernist îşi pierde puterea. Cubismul ajunge la decădere, iar expresionismul abstract obţine forţă, logica interioară a dezvoltării lui conducând la mijloace tot mai minimale în expunerea artistică.

Astfel, practica artistică şi reflecţia teoretică ajungeau la minimalism şi conceptualism, se despărţeau de pictură, în sensul în care experimentul modernist în artă era legat continuu de tradiţia artelor plastice.

De fapt, sintagma *artă modernă* semnifică o perioadă dinamică, o artă a invenţiilor, a negării tradiţiilor şi a afirmării adevărurilor avangardei […] [1, p. 169]. Se apropia însă perioada *pop-artului*. Noile fenomene artistice deja nu se mai încadrau în *limite formale*, solicitând alte mijloace de interpretare. În perioada anii '70 – începutul anilor '90 ai sec. XX, structuralismul clasic este supus criticii drept raţionalism. Poststructuralismul, cu interesul prevalent faţă de problema subiectului, devine, în continuare, bază pentru înţelegerea proceselor ce au loc în artă şi în lume, în toate domeniile umanitare. Astfel, se conturează un complex de imagini despre postmodernism.

Aşadar, modernismul s-a apropiat de final: pictura a ajuns la periferia principalului flux de evenimente în artă. Teoreticienii postmodernismului îi atribuie acestuia o neîncredere faţă de relatări de proporţii – metanarative. În plus, ironia, sarcasmul şi nemulţumirea faţă de realitate îşi găsesc expresie în cele mai diverse practici artistice care constituie repertoarul artei actuale.

Cu toate cele menţionate, la începutul anilor '90 ai secolului trecut, publicul, destul de binevoitor, a primit expansiunea picturii figurative a neoexpresioniştilor şi transavangardiştilor. Această reîncărcare însă n-a completat cu nimic esenţial rezultatele experimentului modernist. Din pictură este scoasă interdicţia, iar bagajul ei istorico-cultural şi potenţialul instrumental-expresiv se parodiază, fiind utilizate, în special, pentru un careva joc, dictat de regulile şi tematica *artei actuale*.

Astfel, în opinia lui M.J. Bartos, această artă poate fi, pe de o parte, considerată o sinteză unificatoare a stilurilor secolului XX, iar pe de altă parte este caracterizată de tensiunea căutărilor şi a experimentelor de orice fel [1, p. 172].

În lumea contemporană, piaţa a devenit institutul principal; un institut la fel de autoritar este şi piaţa artei. Specificăm că poziţia artei este determinată de raportul a doi vectori: vectorul muzeului şi vectorul pieţei; însă aceşti vectori nu au independenţă lineară. Şi, întrucât piaţa le dictează condiţii criticilor şi experţilor, nu poate fi vorba despre o consumare *dezinteresată* a artei. Prin urmare, unii critici văd un risc enorm în faptul că cultura devine marfă. Piaţa artei presupune globalizarea activităţii sale, şi anume: consumarea, care nu are legătură cu natura autentică a produsului consumat; permanentul sau haoticul schimb al predilecţiilor de gust; tendinţa spre o apropiere superficială de domeniul care, iniţial, presupune profunzime; crearea unei cereri speculative la operele care provoacă un interes de masă, acest interes nefiind prea justificat etc.

Desigur, muzeul rămâne cel mai important institut al artei, deoarece piaţa, în raport cu el, este un fenomen extern; dar sunt numeroase exemplele care confirmă faptul că nu atât muzeul are influenţă asupra pieţei, cât piaţa artei influenţează asupra muzeului.

Curios este şi faptul că practicile artistice contemporane nu se definitivează în mişcări stilistice, cum s-a întâmplat, de exemplu, în epoca experimentului modernist. Ele se clasifică, în special, după principiul ideologic, după locul de origine sau după obiectul activităţii. Or, cu toate referinţele făcute, trecutul modernist al picturii contemporane, precum şi starea postmodernă

actuală, dau puţin temei pentru cugetare despre soarta acestei arte în condiţiile Republicii Moldova, care sunt mai mult decât specifice.

Artiştii au participat activ în experimentul avangardist, dar, mai târziu, acest experiment a trecut într-o fază constructivă de viaţă, înăbuşind, cu clasicismul stalinist, toţi mugurii noilor forme ale artei. În consecinţă, şcoala, sprijinindu-se pe metoda realismului socialist, a dezvoltat şi a înţeles după putinţă tradiţiile clasice.

Caracterul situaţiei autohtone este determinat şi de faptul că piaţa artei de tip occidental, la noi, încă nu s-a format, integrarea în context internaţional rămânând a fi, deocamdată, un vis. În aceste condiţii, *şcoala* nu şi-a pierdut poziţiile: ea mai păstrează standardele înaltei măiestrii profesionale, precum şi legătura cu tradiţia artistică clasică. Situaţia dată poate fi considerată motiv atât pentru regretări, cât şi pentru optimism, în dependenţă de viziune.

Cu toate acestea, pictura, ca o formă artistică mai inertă, demonstrează conservatismul unor obiective de program autonom şi o deosebită însemnătate umanitară a produselor sale.

Cât priveşte prezentul şi, în special, manifestările picturii de astăzi, observăm că artiştii, cu mijloace picturale, în multe cazuri, încearcă să soluţioneze probleme ce nu ţin de pictura propriu-zisă, afirmă E. Petrovski [2, p. 71].

Mai mult ca atât, fiecare pictor (artist), în mişcarea sa spre opera finală, alege căi individuale, înţelese doar de el. Logica acestei mişcări, deseori, devine esenţa operei. În plus, traiectoria acesteia poate servi drept sugestie pentru spectator sau se dovedeşte a fi un labirint, ieşirea din care autorul, dintr-un motiv sau altul, n-o indică.

Pe de altă parte, remarcă E. Barabanov, spectatorul nu este un consumator pasiv al reprezentărilor mass-media ale produselor art-sistemului [2, p. 70]. Încă M. Duchamp spunea că artistul realizează actul creaţiei nu de unul singur. Actul creaţiei se realizează împreună cu spectatorul, el fiind parte componentă a acestei creaţii [Apud 2, p. 70].

Dar ce reprezintă, în genere, astăzi, pictura? Cum este văzută ea de către cel ce o creează şi înţeleasă de cel ce o receptează? În primul rând, e de remarcat faptul că, în prezent, omul şi lumea s-au schimbat radical. Ceea ce s-a păstrat în sentimentele şi în conştiinţa noastră dezvăluie absolut alte calităţi ale spaţiului şi lumii. Se schimbă radical şi calitatea spaţiului. Apare o nouă realitate, care există după legile unei lumi artificiale şi după legile valorilor interioare ale acestei lumi. Pictura contemporană însă nu reflectă aceste dimensiuni. Desigur, în formă tradiţională, ea

mai există, însă doar datorită pictorilor care posedă capacitatea de a-şi aminti ceva pierdut şi retrăi aceasta ca prezent.

Astăzi, pictorul lucrează cu o altă calitate de spaţiu, observă V. Paţiukov, care trebuie reorganizată în altceva, dar nu în pictură [2, p. 70]. Or, lumea devine ceva plat. Şi această platitudine devine imagine nu în cel mai bun sens, ea începe să acopere realitatea, care posedă alte calităţi. Şi, în cele mai frecvente cazuri, creatorul începe să lipsească din această realitate, dar suntem ferm convinşi că pictorul, oricum, va dezvălui realitatea sau, cel puţin, va spune despre pierderea ei. Aşadar, receptarea spaţiului plastic drept o suprafaţă plană este unul dintre cei mai semnificativi factori ai picturii actuale. În esenţă, sesizăm întoarcerea la percepţia *prespaţială* a lumii şi ruperea de înţelegerea clasică a spaţiului ca întindere tridimensională.

Omului contemporan îi scapă tot mai mult senzaţia spaţiului real, el vieţuind într-un spaţiu virtual ca-n unul efemer, atemporal, lipsit de calităţi fireşti. Totodată, multitudinea de aspecte ale spaţiului permite a include în sistemul interpretării lui o cantitate nemărginită de coduri intertextuale. Adâncimea spaţiului nu este fizică, ea devine o prioritate a gândirii, presupunând mişcarea ca o peregrinare, simbolurile căreia întotdeauna au fost drumul şi labirintul. Anume semantica acestora face legătura între spaţiile separate, le face transparente şi reciproc pătrunzătoare, variabile şi pline de mişcare.

Întotdeauna, receptarea spaţiului a determinat calitatea culturii; proprietăţile limbajului artistico-plastic având, prin aceasta, o istorie lungă, o nouă rotaţie a căreia are loc în actualitate. În orice caz, aceasta este reflectarea şi interpretarea eternă a realităţii: a realităţii vieţii şi a realităţii culturii.

Observăm că şi practica expoziţiilor din ultima perioadă este determinată de tendinţa de a se îndepărta de echivalenţa şi linearitatea interpretării. Pictorii, în specia cei tineri, sunt orientaţi spre explorarea propriilor reflecţii, spre depăşirea stereotipului existent. Expoziţiile arată că pictorii, în mare parte cei cu o experienţă mai mică, sunt puţin copleşiţi de problemele veşnice; pentru ei, este firesc apelul la sine, la propria soartă şi locul lor în mediul contemporan. Din punctul de vedere al alegerii mijloacelor de expresie şi reprezentării sensului însă, este evident refuzul radicalismului ca poziţie determinată (apropo, radicalismul gestului şi sistemului de gândire a fost dezrădăcinat la mijlocul secolului trecut, închis în arhiva istoriei, de către pop-artişti).

Este semnificativ şi faptul că majoritatea pictorilor se află pe poziţiile unui conservatism cultural, în sensul că preferă să nu facă mişcări considerabile, ci să utilizeze bagajul posibilităţilor de limbaj care a fost acumulat în ultimii ani. Spectrul acestora este larg: aici se includ şi posibilităţile plastice ale picturii ca modalitate tradiţională de creare a obiectului artei, şi lucrul cu materialul, şi metoda colajului vizual, precum şi instalaţia spaţială.

La expoziţii, de obicei, aceste manifestări sunt prezente sub toate aspectele şi formele şi mai rar este ceea ce am dori să vedem – conştientizarea spaţiului în calitate de categorie antropologică. Posibil, pictorii s-au arătat a fi corecţi în faptul că au acceptat spaţiul ca existenţă a *toate în tot*. Şi totuşi determinant, în cadrul expoziţiilor, rămâne să fie nu spaţiul fizic sau natural, nu metamorfozele lui şi parametrii modificării, ci spaţiul propriu, adică domeniul vieţii, nu al experienţei. În cadrul expoziţiilor, sunt de menţionat şi practicile artistice tradiţionale; deci, alături de practicile tehnologice şi media-formele, coexistă şi pictura propriu-zisă, doar că ceea ce se referă la categoria de *pictural*, precum: coloritul, factura, expresia penelului etc., s-a epuizat, într-o măsură oarecare, iar noile calităţi ale picturii ca artă contemporană încă nu s-au format. De aceea, în expoziţii putem vedea şi lucrări în care se referă la pictură, poate, doar modalitatea de aplicare a culorilor pe suport.

M.J. Bartos menţionează că formele şi tipurile compoziţionale contemporane pot fi caracterizate printr-o mare diversitate de variante, printr-o flexibilitate constructivă şi aplicativă aparte, prin interferenţele şi interacţiunile structurale dintre diferite discipline vizual-artistice. Arta contemporană, remarcă acesta, pe de o parte, continuă să prelucreze ideile lansate de anumite curente ale artei moderne; pe de altă parte, investighează noi zone ale cunoaşterii, prin experimentări şi căutări necontenite, potrivit ultimelor tendinţe estetice şi noilor modele spirituale. Acest demers explorator, la rândul lui, include orientări ale artei postmoderne, dar şi alte direcţii (nedefinite şi nedenumite încă), care cuprind căutările (şi aprofundările) unor domenii vechi şi noi, dar care nu pot fi incluse în nicio categorie a clasificărilor [1, p. 178].

Astfel, tradiţiile şi inovaţia sunt legi veşnice de care pictorul este nevoit să se ciocnească permanent.

În final, conchidem că, în pofida celor remarcate, esenţială pentru pictura contemporană rămâne să fie nu problema formei, ci a conţinutului, adică nu *cum* este reprezentat, dar *ce* este reprezentat.

Bibliografie

1. Bartos, M.J., *Compoziţia în pictură*, Iaşi, Polirom, 2009.
2. ДИ: Журнал Московского музея современного искусства, № 6, Москва: УК Московский музей современного искусства, 2007.
3. ДИ: Журнал Московского музея современного искусства, № 3, Москва: УК Московский музей современного искусства, 2010.

Insights into undergraduate academic writing

Irina Sagoian, *Ph. D., associate professor*

„Ion Creangă” State Pedagogical University,

Igor Torpan, *Theoretical High School „Ion Creangă*", *Cimislia*

Rezumat

În acest studiu investigăm cum studenţii elaborează eseurile academice. Studiul este realizat pe baza unui sondaj efectuat pe două eşantioane de studenţi. În primul eşantion, sunt incluşi studenţi care elaborează teze de an, iar al doilea eşantion este format din studenţi care elaborează teze de licenţă. Pe baza acestui sondaj, sunt descrise trăsăturile scrierii academice la nivelul primului ciclu de studii superioare şi este efectuată o comparaţie a celor două grupuri de studenţi.

Introduction

The quality of academic writing impacts on the scientific progress and the spread of knowledge. It is not without good reasons that the performance of academic writing tasks is included in the university curricula regardless of field of study. Whereas numerous scholars explain how to perform academic writing tasks, in this article we aim to shed light on the question, how these writing tasks are actually performed, i.e., we intend to investigate how students cope with academic writing tasks in real life situations.

In this empirical study we pursue two objectives: 1) to describe how a typical student accomplishes his academic writing tasks and 2) To ascertain, whether there is a difference between the students writing course papers and those compiling Bachelor's degree papers. This difference could result from the increased experience of graduating students compared to the first group.

Method of investigation

To achieve this objective, in December 2010, a survey at the "Ion Creangă" Pedagogical State University in Chishinau was conducted. In total, 95 questionnaires were completed by students. 45 respondents were engaged in the writing of course papers (group 1) and 50 respondents were writing their Bachelor's degree papers (group 2).

The questionnaire contains 7 questions:

1. Participants have to evaluate on a scale from 1 to 10 the difficulty of compiling academic papers in comparison to other study requirements.

2. Students should indicate the chronological order in which they compile the introduction, the body and the conclusions of academic papers.

3. Students indicate on a scale from 1 to 10, to which degree the topic of their academic paper arouses their interest.

4. The fourth question is intended to measure the share of plagiarised content from the total volume of academic papers.

5. Students indicate whether additional guidance in the form of special courses and training programmes on academic writing is necessary for undergraduate students.

6. In this question respondents have to indicate, which three elements in the process of writing academic papers are most difficult for them.

7. Respondents should indicate which activities in the process of writing academic papers are the most time-consuming for them.

Findings

The results yielded by this survey are displayed in the table nr.1. Students writing their course papers build the group 1, and students writing their bachelor's degree papers build group 2. In order to synthesise the data into a single numerical expression and thereby ascertain the typical features of undergraduate academic writers, averages for data for each question are computed. The choice of averages is contingent on the measurement scale of data. We employed arithmetic means, calculated mode values and their relative frequencies. For questions 6 and 7, we determined three answers with the highest frequency. All statistical indicators are calculated separately for the group 1, group 2, as well as for the whole sample of students. In the following the data for each question are analysed:

1) Difficulty of academic writing

The view held by Murray and Moore, who describe academic writing as a highly complex and difficult task [3, p.9] is confirmed, as students assign on average the difficulty level of 7,8 to academic writing on a scale from 1 to 10. It bears note that the 2nd group of students (7,5) perceives academic writing as slightly less difficult than students from the 1st group (8,14). The cause of this shift may reside in the increased experience of the first group.

2) The chronological order in compiling the introduction, body and conclusions of the paper.

According to Ann Raimes, writing the introduction and conclusions after having completed the body of the paper is a more efficient strategy [4, p.19], especially for large academic papers. Counter to this recommendation, the majority of students (81%) resort to the "classical" procedure, compiling successively the introduction, the body and then the conclusions. The share of students who follow this pattern is even higher in the second group (86%) than in the first group (75,5%).

3) Interest in the topic of one's own research papers

Numerous scholars assign crucial importance to personal interest for success in research and academic writing [1, p.524 and 2, p.21 and 5, p.27]. On average, students evince only a moderate interest in the topic of their papers (6.54 out of 10). Moreover, in time, the interest of students drops slightly from 6,63 (group 1) to 6,46 (group 2). Perhaps, the promotion of the direct

involvement of students in the negotiation of research topics and the establishment of a link between research topics and future job tasks could result in more personal motivation.

Survey Results				
Question nr.	**Indicator**	**Overall**	**Group 1**	**Group 2**
1. Difficulty of academic writing	Arithmetic mean	7,80	8,14	7,5
2. Order in compiling the introduction, the body and the conclusions	mode	a) introduction, body, conclusions.	a) introduction, body, conclusions.	a) introduction, body, conclusions.
	Relative frequency	81%	75,5%	86%
3. Interest in the topic of academic papers	Arithmetic mean	6,54	6,63	6,46
4. Plagiarism	Arithmetic mean	51,7%	49,7%	53,6%
5. Need for additional guidance in academic writing	Mode	Definitely yes	Often	Definitely yes
	Relative frequency[7]	90,5%	91,1%	90%

[7] Cummulative relative frequency for “often” and “definitely yes” answers

6. Most difficult tasks in academic writing	Answers with the highest frequency	1) Finding relevant sources. 2) Organising your sources. 3) Understanding clearly the expectations of your readers (i.e., your advisor and graduation committee members)	1) Finding relevant sources. 2) Organising your sources. 3) Combining other author's ideas with your own ideas.	1) Finding relevant sources. 2) Organising your sources. 3) Writing the introduction to your paper.
7) Most time-consuming tasks in academic writing	Answers with the highest frequency	1) Finding relevant sources. 2) Finding and assimilating information to gain an overview over your topic. 3) Organising your sources.	1) Finding and assimilating information to gain an overview over your topic. 2) Organising your sources. 3) Understanding clearly the expectations of your readers (i.e., your advisor and graduation committee members).	1) Finding relevant sources. 2) Finding and assimilating information to gain an overview over your topic. 3) Organising your sources.

Table 1. Survey Results

.

4) Plagiarism

The practice of plagiarism in academic writing is a serous cause of concern. According to the results of this survey, more than half (51,7%) of research papers written by students are plagiarised. This indicator is truly alarming. Furthermore, contrary to what could be expected, more experienced students (group 2) do not avoid plagiarism. Instead the tendency to plagiarise increases from group 1 (49,7%) to group 2 (53,6%).

5) Additional guidance in academic writing

The survey reveals that students deem it necessary to introduce courses and training programmes for academic writing. Over than 90% of respondents hold that they definitely or often need more guidance on academic writing. Participants from the second group, though are more experienced, are even more aware of this need, as the answer "definitely yes" has the highest frequency in this group.

6) Most difficult tasks in academic writing

Respondents indicated that the most difficult tasks in academic writing are finding relevant sources, organising sources and understanding the expectations of the readers, i.e., advisor and graduation committee members. When the two groups are viewed separately the first two most difficult tasks remain the same and only the third task is different: combining author's ideas with one's own is perceived as difficult (3rd rank) by the first group, and writing the introduction has the 3rd rank for difficulty in the second group. Again, only little difference can be observed between the two groups of respondents.

7) Most time-consuming tasks in academic writing

The survey reveals that most difficult tasks also require most of students' time. Thus, finding and organising sources are most difficult and also most time-consuming (rank 1 and 3). Beside these two tasks, respondents spend much of their time on finding and assimilating information necessary to gain an overview over the research topic, which is in fact preliminary research. Students from the first group also invest much time to grasp the expectations of their audience.

Conclusions

The data collected in the present survey, focused on the subject of academic writing, allow for the description of a typical student. The typical student perceives the compilation of research papers as a difficult task. Usually he is only moderately interested in the topic of his paper. On average he plagiarises about a half of his paper text. In most of cases, he compiles the introduction, then the body and afterwards writes the conclusions. When writing his research paper, it is hardest for him, to find and organise relevant sources and to understand the expectations of his supervisor and graduation committee members. While working on his paper, he spends most of his time on finding and organising sources and on preliminary research. The typical student also acknowledges the need of further instruction in academic writing.

Additionally, two groups of respondents were compared: group 1 – those who write their course papers, and group 2 – more experienced students, who are about to graduate and write their bachelor's degree papers. According to this survey, the two groups can be deemed highly similar, as their differences are not significant and, hence, could be absent in other samples.

Bibliography

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

2. Hedge, Tricia, *Writing*. 14th edition, Oxford: Oxford University Press, 2001.

3. Moore, Sarah, Murray, Rowena, *The Handbook of Academic Writing – A Fresh Approach*, 2nd edition, New York: Open University Press, 2006.

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

5. Rozakis, Laurie, *Schaum's quick guide to writing great research papers*, 2nd edition, McGraw Hill Professional, 2007.

Место и удельный вес современных средств обучения в структуре лекционного занятия по лексикологии немецкого языка

Ала Липчану, *доктор педагогических наук*;

Эмилия Денисова, *доктор педагогических наук*,

UPSC „Ion Creangă”

Rezumat

Utilizarea mijloacelor tehnice şi a noilor tehnologii în cadrul orelor de limba germană poate deveni un stimulent eficient în activitatea lingvistică a studenţilor, deoarece acestea contribuie la cultivarea abilităţilor de comunicare, facilitând realizarea principiului comunicativ.

Определение места и оптимального времени использования различных вспомогательных учебных средств в структуре лекционного занятия – это вопрос, требующий теоретических разработок психолого-педагогического аспекта, наблюдений за эффективностью их применения, а также специально поставленных экспериментов.

Рассматривая современные средства наглядности как одно из важнейших средств реализации общедидактического принципа наглядности в рамках практического метода обучения немецкому языку, принятого в лингводидактике**,** необходимо отметить, что применение современных средств само по себе ещё не гарантирует достижения основной цели обучения – создания у студентов речевого механизма, обеспечивающего речевую деятельность на немецком языке.

Являясь важнейшими из средств реализации принципа наглядности обучения немецкой речи, современные средства (проекторы, Интернет, телепередачи) органически входят в структуру лекционного занятия и становятся одним из его основных компонентов. Отрадно отметить тот факт, что многие современные учебники уже содержат различного рода упражнения**,** к примеру: *Studio d Deutsch als Fremdsprache A2* знакомит студентов с современной профессией Webdesigner. Вся тема содержит важную информацию по работе дизайнера, актуальный текст с упражнениями:

Wichtige Informationen aus einem Text zusammenfassen. Lesen Sie den Text und ergänzen Sie die Sätze.

1. Norbert ist Webdesigner. Webdesigner entwickeln …
2. Sie arbeiten …
3. Sie brauchen für ihre Arbeit ..
4. Die Kunden wollen …
5. Ein Webdesigner muss deshalb …

Norbert Arendt hat sich schon in der Schule für Computer und moderne Kunst interessiert. Er hat dann nach der Schule drei Jahre lang eine Ausbildung als Mediengestalter gemacht. Seit sechs Jahren arbeitet Norbert Arendt jetzt als Webdesigner bei der X-ART-Werbeagentur in München. Webdesigner entwickeln Internetseiten für Firmen, die ihre Produkte im Internet verkaufen möchten. Der Beruf ist kreativ. Norbert Arendt arbeitet mit Texten, Bildern, Grafiken und Videofilmen, die er ins Internet stellt. Er muss alle Internetbrowser und Suchmaschinen kennen, und er braucht für seine Arbeit verschiedene Programme und „Internetsprachen". Er entwickelt besonders gern Vorschläge für das Farbdesign auf den Internetseiten. Er kombiniert unterschiedliche Farben und Formen. Die Kunden wählen dann aus, was ihnen gefällt. Eine Internetseite muss heute aber nicht nur gut aussehen, sie muss auch funktional sein. Die Internetsurfer wollen sich schnell auf der Seite orientieren und Informationen finden. Zu viele Links oder zu dunkle Farben machen die Orientierung schwer. Die Surfer finden nicht, was sie suchen und wechseln auf eine andere Internetseite. Norbert Arendt muss deshalb die Seiten von seinen Kunden immer wieder testen und aktualisieren.

Однако, удельный вес этой работы в структуре занятия, объём и время использования в нашей методике недостаточно определены. Между тем, ценность любой методической системы, любого средства и приема как в фокусе проявляется именно в содержании, структуре и приемах работы преподавателя. Занятие, его построение и организация непосредственно связаны как с общими целями обучения немецкому языку, так и с реализацией психолого-педагогического принципа наглядности.

Исходя из лингво-дидактического обоснования системы преподавания иностранного языка, из целей обучения немецкому языку, мы считаем, что важнейшими параметрами, определяющими эффективность занятия, являются:

а. обязательная коммуникативная направленность занятия в целом и отдельных его этапов;

б. комплексное развитие речевых умений и навыков;

в. единство тренировки и творчества, особенно в процессе выполнения упражнений;

г. органическое включение нового языкового материала в выполняемые упражнения.

В данной статье мы стремились ответить на вопрос о том, в какой степени и при наличии каких условий современные средства способствуют обеспечению указанных параметров занятия.

С этой целью нами была проведена серия экспериментов на базе подготовки к педпрактике открытых занятий для определения оптимального времени, места и объема использования современных средств обучения в структуре занятий разных типов для введения нового материала или его закрепления.

В постановке эксперимента мы исходим из деления занятий на два основных типа:

1) занятия привития и закрепления умений и навыков речевых, орфографических и других с введением нового языкового материала;

2) занятия привития, закрепления и автоматизации тех же умений и навыков на основе известного студентам языкового материала.

Каждый из указанных типов занятий имеет различную структуру и содержание, в зависимости от того, какие именно учения и навыки, в каком объеме и с какой степенью автоматизации должны быть на данном занятии отработаны. Однако, в общих чертах можно сказать, что на занятии первого типа наибольшая активность студентов, что определяет и цель использования учебных средств, должна быть направлена на обучение, осознание нового материала и образования умений, затем совершенствование уже имеющихся умений и навыков и уже на третьем месте может стоять контроль. На занятии II типа – основное – это самостоятельная работа студентов над закреплением умений и навыков и контроль за уже усвоенным. В ходе этой работы эффективно использование современных средств.

В использованных нами на занятиях, мы прибегли к такому виду упражнений, как непосредственное подключение к Интернету, с развитием всевозможных учебных стратегий:

Arbeit mit dem Internet. Recherchieren und Internetseiten lesen. Ordnen Sie die Schritte.

a) Informationen beurteilen: Auf welchen Seiten gibt es wichtige Informationen?

b) Eine Frage/ Aufgabe formulieren: Was will ich wissen? Was weiss ich schon?

c) Internetseiten auswählen und überfliegen Welche Seiten sind am interessantesten und am wichtigsten?

d) Suchen Sie im Netz Informationen über einen Sportler , eine Sportlerin aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz (Name , Verein, Sportart etc.)

e) Wie ist das Wetter in Deutschland/ in Ihrem Land?

f) Woraus macht man Obatzda und Labskaus ?

g) Wo liegt Fehmarn?

Определяя удельный вес каждого из применяемых средств в структуре занятия обоих типов, участники эксперимента показали что современные средства обучения и технологии являются эффективным стимулом к речевой деятельности студентов, помогают создать языковую среду, активизируют неподготовленную речь студентов, тем самым, способствуя реализации принципа коммуникативной направленности обучения в ходе занятия.

В неменьшей мере данные учебные средства способствуют реализации принципа комплексного развития компонентов мотивационной готовности студентов к речи, в частности, соединение речевого и зрительного ряда способствует систематизации перехода от неподготовленной речи к подготовленной.

Ряд средств способствует обеспечению единой системы тренировки и творчества студентов. Например, повторная демонстрация и новые упражнения способствуют оживлению материала предыдущего. Проведение эксперимента показали также, что оптимальное время демонстрации определяется учетом курса студентов и этапов работы над темой. Например, на этапе закрепления материала демонстрация может продолжаться

20 минут с предусмотренными упражнениями. Нельзя допускать ослабления внимания студентов, что ведет к снижению эффективности работы.

Естественно, что эти данные носят приблизительный характер и должны быть уточнены в ходе дальнейших исследований. Немаловажным результатом проведенного эксперимента мы считаем то, что в ходе наблюдений и бесед студенты были подготовлены к проведению уроков с применением современных средств и технологий и определили их место в структуре урока.

Несомненно, материалы этой статьи положительно скажутся на методическую вооруженность будущих учителей немецкого языка.

Литература

1. Funk, H.; Kuhn, C.; Bayerlein, O.; Cristiani, C., *Studio D A 2 Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Übungsbuch. Cornelsen – Verlag*, Berlin, 2009.

2. Albrecht, U.; Fandrych, C.; Grüßhaber, G.; Henningsen U., *ua. Passwort Deutsch. Kurs und Übungsbuch. Edition Deutsch Klett. Ernst Klett Sprachen GmbH*, Stuttgart, 2003.

3. Макаров, В.И., *Словарь лексических трудностей художественной литературы*, Москва,1993.

4. Шанский, Н.М., *Лексикология современного русского языка*. Москва, 1972.

5. Фердинанд де Соссюр, *Курс общей лингвистики*, Москва,1993.

6. *Толковый словарь по бизнесу, коммерции и маркетингу*. Под ред. Пероченко П.Ф.М., Москва 1992.

Principiile managementului eficient al timpului la studenţi

Maria Pleşca, *conf. univ., dr.*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article is reflected the principles of good time management that will determine the performance of students learning. Time management starts with self management. The main cause of failure, both in academic learning and in life, is a lack of self-imposed discipline.

The study showed that between planning time and student’s academic success is a direct proportion: the best student's activities by effective programming will be a great academic learning.

Managementul timpului începe cu managementul propriei persoane. Principala cauză a eşecului, atât în învăţarea academică, cât şi în viaţă, este lipsa unei discipline autoimpuse. Cunoaşterea îl va ajuta pe student să-şi înţeleagă comportamentul şi atitudinea faţă de anumite valori şi, mai ales, să-şi modeleze acest comportament în direcţia minimizării defectelor şi a atitudinilor greşite, pe de o parte, şi a eficientizării învăţării, pe de altă parte.

Una dintre dimensiunile importante în orice decizie, acţiune, este timpul. Din acest motiv, trebuie să vedem dacă studentul are predispoziţia pentru a folosi eficient sau defectuos timpul. Oricare ar fi atributele sau calităţile unui student de succes, un criteriu esenţial care stă la baza succesului constă în modul de abordare a timpului.

Managementul timpului prezintă numeroase avantaje pentru studenţi. Acesta îl favorizează:

- să atingă scopul urmărit;
- să-şi stabilească prioritătile;
- să obţină o vedere de ansamblu asupra sarcinilor de realizat;
- să comunice mai bine;
- să obţină mai multe rezultate pe o unitate de timp;
- să delege sarcini;
- să păstreze echilibrul în viaţa studenţească şi personală;
- să-şi dezvolte creativitatea;
- să reziste şi să se adapteze mai bine la schimbări;
- să participe la îmbunătăţirea calităţii vieţii tuturor membrilor organizaţiei.

Putem împărţi timpul de care dispune un student în:

- timp fixat strict – fără posibilităţi de alegere, în care sunt derulate, de regulă, activităţile principale prevăzute (orele academice şi alte activităţi organizate) şi care nu pot fi „mutate”;

- timp la dispoziţie – în situaţiile în care există posibilitatea de a alege când, cum şi unde studentul realizează activitatea respectivă.

Atât timpul fixat strict, cât mai ales cel la dispoziţie pot fi utilizate mai eficient, dar, cu cât există mai mult timp „la dispoziţie”, cu atât tendinţa de a-l pierde va fi mai mare.

Managementul timpului, în concepţia actuală, se referă, în primul rând, la optimizarea proiectării şi planificării activităţii şi se concentrează asupra stabilirii obiectivelor, asupra planificării zilnice şi asupra stabilirii priorităţilor, dar acest lucru nu trebuie absolutizat, întrucât o planificare foarte riguroasă şi rigidă este, adesea, contraproductivă (datorită evenimentelor şi problemelor neaşteptate care apar), poate influenţa negativ personalitatea şi poate deteriora relaţiile interpersonale.

La prima vedere, conform definiţiei clasice a „eficienţei", această problemă se referă la obţinerea de rezultate notabile într-un timp cât mai scurt sau la obţinerea mai multor rezultate în acelaşi interval de timp. Problema este însă mult mai complexă, urmând să se ţină cont de priorităţile, obiectivele şi planurile stabilite, de modul de implementare şi de evaluare a acestora etc. Putem realiza un management eficient al timpului nu rezolvând sarcinile la întâmplare sau în ordinea în care apar, ci raportându-ne la obiective şi priorităţi. Trebuie să ne planificăm foarte atent şi riguros:

- ce sarcini vrem să îndeplinim;
- care este ordinea priorităţilor;
- timpul;
- în ce relaţie se găsesc obiectivele fixate pe termen scurt cu cele pe termen mediu şi lung şi rezultatele pe care ni le-am propus;
- rezistenţa la evenimentele perturbatoare şi la tendinţele de irosire a timpului;
- instrumentul prin care monitorizăm realizarea sarcinilor şi modul în care ne-am planificat activitatea.

Reamintim că o sarcină complexă poate fi defalcată în probleme mai mici, a căror rezolvare este mai puţin dificilă şi că, în acelaşi timp, trebuie să existe o corelare cât mai bună între planurile pe termen scurt şi cele pe termen mediu şi lung.

Studenţilor anului I şi II li s-a propus un chestionar pentru a stabili abilităţile de management al timpului. În studiu au fost antrenaţi 160 de studenţi (anul I şi II) ai Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chişinău. Analiza datelor obţinute ne permite să conchidem că 75% din studenţi utilizează planificarea pe termen scurt; 62,5% îşi planifică activităţile pentru o săptămână; 25% îşi planifică activităţile pentru o lună.

Studenţii stabilesc cu greu relaţii între obiectivele fixate pe termen scurt cu cele fixate pentru un termen mediu şi lung şi rezultatele pe care-şi le-au propus (25% le stabilesc uşor, 50% – cu dificultate şi 25% nu pot să stabilească aceste legături).

Studiul a demonstrat că studenţii nu-şi pot stabili ordinea de priorităţi în agenda zilnică, săptămânală, lunară. Ei îşi „irosesc timpul" pe lucruri care par importante, iar în consecinţă nu-şi pot realiza plenar sarcinile didactice. Se atestă diferenţe statistic semnificative r = 0,264, p = 0,001 între planificarea timpului şi succesul academic al studenţilor. Primul pas în optimizarea managementului timpului îl reprezintă îmbunătăţirea planificării pe termen scurt – în special a celei zilnice. Există numeroase modele de planificare zilnică în agendele care pot fi procurate în comerţ. Evident, studentul poate să aibă propriul mod de planificare, adaptat personalităţii, în care trebuie să evidenţieze câteva elemente importante: priorităţile zilei, sarcina cea mai importantă a săptămânii, celelalte activităţi pe care trebuie să le realizeze, plasarea în agenda zilei a tuturor activităţilor (până la nivel de jumătate de oră, dacă se poate), precum şi dacă activităţile respective pot fi sau au fost delegate altor persoane În acelaşi mod pot fi planificate activităţile dintr-o săptămână şi, apoi, dintr-o lună.

În continuare, oferim regulile unui bun management al timpului, care vor determina performanţa învăţării la studenţi (conform V. Hall şi D. Oldoyd):

• Fixaţi-vă un program zilnic riguros, în care să aveţi ore precis stabilite pentru diferite tipuri de activitate: ore didactice, întâlniri cu colegii, pregătirea temelor, lucrul la bibliotecă etc.

• Rezolvaţi problemele dificile care necesită o concentrare maximă la orele când sunteţi în formă maximă şi lăsaţi lucrurile minore pentru celelalte părţi ale zilei.

• Fixaţi-vă termene pentru toate sarcinile. Eventual, dacă sarcina este complexă şi se poate subdiviza, se pot introduce şi termene intermediare.

• Nu amânaţi unele sarcini importante numai pentru ca vă sunt neplăcute. Vă vor apăsa, vă vor reduce capacitatea de muncă şi nu aveţi nicio şansă ca ele să devină mai plăcute odată cu trecerea timpului.

• Lăsaţi de-o parte tot ce este neimportant. Multe aşa-zise probleme au tendinţa de a se rezolva de la sine.

• Analizaţi cauzele întreruperilor şi încercaţi să eliminaţi cât mai multe dintre ele.

• Fixaţi-vă anumite ore la care să nu puteţi fi deranjat şi informaţi-vă prietenii, colegii despre acest lucru. Informaţi-i despre orele la care sunteţi la dispoziţia lor.

• Îndepliniţi sarcinile una câte una, pentru a vă putea concentra la realizarea lor.

• Fiţi concişi atunci când vorbiţi la telefon. Faceţi-vă în prealabil o listă cu problemele pe care doriţi să le discutaţi şi, în timpul convorbirii telefonice, nu divagaţi de la subiect.

• Acumulaţi-vă ideile într-un singur loc. În momentul în care vă vine o idee, notaţi-o într-o agendă; altfel, s-ar putea să o uitaţi. Din când în când, consultaţi-vă agenda şi reţineţi ideile bune.

• Când abordaţi o problemă, încercaţi să o şi finalizaţi. Abordarea cu întreruperi va necesita timp

mai îndelungat de rezolvare, veţi pierde din coerenţă şi înţelegere şi timp, de fiecare dată, pentru intra din nou în problemă.

• În timpul pregătirii temelor, evitaţi întreruperile. Când există întreruperi frecvente, activitatea se prelungeşte şi nu îşi atinge scopul.

• Fiţi selectiv. Învăţaţi să spuneţi NU. Întrebaţi-vă, la fiecare nouă sarcină, dacă sunteţi persoana potrivită pentru a o îndeplini.

• Faceţi-vă un tabiet din a verifica periodic (de exemplu, la sfârşitul săptămânii) cum aţi folosit timpul în perioada respectivă şi încercaţi, de fiecare dată, să găsiţi căi de îmbunătăţire a programului dumneavoastră.

Modul în care vă organizaţi lucrul este extrem de important pentru un management eficient al timpului. De altfel, se spune că performanţele se obţin din: 10% inspiraţie, 40% transpiraţie, 50% organizare.

Chiar dacă planificarea dumneavoastră zilnică este foarte bună, nu veţi avea succes deplin în îndeplinirea sarcinilor, dacă nu aveţi aceeaşi grijă şi pentru organizarea „locului de muncă”, adică a mesei dumneavoastră de lucru. Pe masa de lucru, trebuie să aveţi :

• surse importante şi pe care le folosiţi frecvent (zilnic sau aproape zilnic);

• agenda cu planificarea zilnică şi săptămânală a activităţilor;

• mapa cu lucrările de efectuat în ziua respectivă.

De asemenea, pentru a evita distragerea atenţiei, este bine ca pe birou să aveţi, la un moment dat, numai lucrurile şi hârtiile pentru rezolvarea problemei la care lucraţi.

Timpul dedicat unei activităţi depinde de modul în care luăm deciziile. În plus, deciziile rapide, luate în cunoştinţă de cauză, pe baza unei informaţii pertinente şi cât mai complete, reduc în mod semnificativ timpul care, altfel, ar fi fost folosit pentru a remedia deficienţele şi pentru a rezolva unele probleme care puteau fi prevenite.

Decizia reprezintă alegerea unui curs de acţiune în detrimentul altora. Ca urmare, un proces decizional poate exista numai acolo unde apare alternativă în desfăşurarea acţiunii respective.

Există mai multe etape în luarea deciziilor, care, aici, vor fi abordate din punctul de vedere al eficienţei lor în raport cu resursele de timp consumate.

• Definirea problemei este prima etapă, cu următorii paşi:

- Colectarea informaţiilor ce ne sunt accesibile şi organizarea lor. Este de la sine înţeles că folosirea modalităţilor moderne de colectare şi de prelucrare a informaţiei ne vor economisi, în mod considerabil, timpul.

- Identificarea simptomelor, a relaţiilor dintre ele şi a cauzelor posibile.

- Definirea problemei care va fi rezolvată prin decizie.

• Elaborarea alternativei este etapa prin care se realizează:

- Specificarea criteriilor de decizie pe baza obiectivelor formulate.

- Colectarea informaţiilor suplimentare necesare.

- Reorganizarea informaţiilor.

- Elaborarea alternativei.

• Selectarea şi aplicarea soluţiei, care va cuprinde:

- Evaluarea alternativelor pe baza criteriilor de decizie.

- Selectarea soluţiei pe baza criteriilor de decizie.

- Luarea în considerare a impactului soluţiei.

- Alegerea momentului de timp şi a modalităţii de aplicare.

- Discutarea planului de aplicare cu alţi membri ai echipei de lucru sau cu alte persoane importante.

- Aplicarea soluţiei.

- Monitorizarea aplicării soluţiei şi aplicarea de corecţii, dacă este necesar.

După cum se poate observa, toate aceste activităţi sunt relevante pentru managementul timpului.

În procesul decizional, incertitudinea cauzează cele mai semnificative disfuncţii. De cele mai multe ori, nivelul încrederii în decizia luată este cu atât mai mic, cu cât gradul de incertitudine este mai mare.

Studiile au demonstrat că, pentru fiecare minut petrecut planificând activităţile unei zile, o persoană câştigă patru minute, atunci când vine momentul aplicării în practică a activităţii respective. Planificarea nu este totul, dar este un punct de start pentru student. Peter Drucker atenţionează că doar studenţii eficienţi încep prin a estima cât timp pot considera în mod real că le aparţine [1994, p. 75].

Managementul timpului are regulile sale de aur [PROFILESCAN.RO, 2006]: stabilirea rutinei zilnice, valorificarea „piscurilor de energie”, pentru a face lucrurile care necesită capacitate maximă, respectarea nemiloasă a termenelor-limită, ducerea la capăt a problemelor importante, chiar dacă sunt neplăcute, eliminarea a tot ce nu este important (multe dintre probleme se rezolvă de la sine, dacă nu li se acordă o importanţă prea exagerată), fixarea de perioade-„bloc” pentru situaţiile în care se doreşte finalizarea unui proiect, gruparea activităţilor similare, abordarea unei situaţii pe ansamblu şi nedivizarea exagerată a acesteia, pentru a nu pierde întregul şi pentru a nu pierde timp la reluare, stabilirea pauzelor pentru momentele în care sunt „coborâşurile de energie”, selectarea cu atenţie a ceea ce se va accepta pentru a fi îndeplinit sau a spune un „nu” hotărât, atunci când respectivul nu pare a fi persoana potrivită pentru activitatea sau proiectul respectiv, alocarea cu 50% mai mult timp fiecărei sarcini, faţă de cât se consideră că durează, şi a lăsa ceva timp între acţiunile planificate. La aceasta se adaugă regula 60 – 40: a planifica doar 60% din timp, iar restul, 40%, să fie lăsat pentru evenimentele-surpriză.

Aşa cum s-a menţionat anterior, managementul timpului ţine de modul de abordare personal al fiecărui student, iar acesta se poate autodisciplina. A-şi stabili întâlniri „cu sine însuşi”, eliberându-se, astfel, din strânsoarea celorlalţi, a se culca cu o oră mai devreme şi a se trezi cu o oră mai repede, pentru a-şi planifica ziua, a se recompensa atunci când obţine un obiectiv sau a căuta un echilibru prin practicarea unui sport sau a unei activităţi de recreare constituie indiciul unei preocupări „sănătoase” pentru managementul timpului personal al studentului, în vederea eficientizării activităţii de învăţare.

Bibliografie

1. Covey, S., *Eficienţa în şapte trepte sau un abecedar al înţelepciunii,* Bucureşti, 2000.
2. Covey, S., *Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile*, Bucureşti, 2000.
3. Drucker, P.F., *Eficienţa factorului decizional*, Destin, Deva, 1994.
4. Keenan, K., *Cum să te organizezi,* Bucureşti, 1997.
5. Mihai, D., *Managementul timpului în sănătate*, Bucureşti, 2006.
6. Pettinger, R., *Mastering Management skills*, Palgrave, Hampshire, England, 2000.
7. Tudor, D., *Cât costa timpul,* Revista BIZ, nr. 6, 1999, pp. 26-2.
8. Tudorică, R., *Managementul educaţiei în context european,* Meronia, Bucureşti, 2007.

Aspecte de definire a CEE ca formaţiune profesional-personală integrativă a cadrului didactic

Liliana Saranciuc-Gordea,

dr., conf. univ., Laboratorul Ştiinţific „Ecoeducaţie”, UPSC „Ion Creangă”

Summary

This article highlights some of the assumptions defining the professional competence of the teachers concerning the environmental education in the primary school. Also, are listed the scientific and social arguments, showing the correlation of this new problem with the trends to modernize the education at the national and global level.

Analiza conţinutului literaturii de specialitate relevă că procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice către activitatea ecoeducaţională în şcoală implică anumite elemente de bază în formarea acestuia: educaţie şi instruire ecologică, instruire ecologo-pedagogică, formare de competenţe ecologice, formare de competenţe profesional-ecologice, competenţe de educaţie ecologică etc.

Referitor la pregătirea profesională a viitoarelor cadre didactice pentru realizarea educaţiei ecologice a elevilor şi la definirea competenţei profesional-didactice de educaţie ecologică a elevilor (CEE), se fac remarcate mai multe idei pedagogice.

În opinia cercetătoarei T. Сикорская (1999), *formarea competenţelor profesional-ecologice* la viitoarele cadre didactice vizează un proces formal, realizat în două direcţii. Prima direcţie este realizabilă la nivel de instruire ecologică a studenţilor viitori pedagogi, prin formarea însuşirilor de personalitate (ştiinţa de carte şi competenţa ecologică, conştiinţa şi gândirea ecologică, concepţia ecologică despre lume şi cultura ecologică). A doua direcţie este realizabilă la nivel de pregătire a specialistului pentru instruirea ecologică a elevilor [14].

În aspect filosofic, social-pedagogic şi psihopedagogic, cercetătoarea O.Г. Роговая (2007) defineşte *competenţa ecologo-pedagogică* ca pe o formaţiune integrativ-personală, care se manifestă ca o capacitate şi o pregătire a pedagogului pentru a desfăşura eficient activitatea ecologo-pedagogică, manifestată prin realizarea unui sistem de sarcini ecoeducaţionale (formarea, educaţia şi instruirea ecologică) care vor duce la dezvoltarea culturii ecologice a personalităţii educatului în sistemul de instruire şi educaţie formal neîntrerupt [13, p. 18].

Cercetătoarea Л.А. Чистякова (1998) menţionează că, pentru realizarea procesului de formare a culturii ecologice la şcolarii de vârstă mică, cadrul didactic/învăţătorul, în etapa de formare iniţială, trebuie să treacă o *pregătire ecoeducaţională*, realizabilă prin prisma „condiţiilor pedagogice”. Acest „complex de condiţii pedagogice” include: 1) pregătirea învăţătorului pentru formarea culturii ecologice a elevilor mici; 2) includerea elevilor mici într-un proces activ, creativ, organizaţional, fundamentat pe trei factori psihopedagogici (intelectual, emoţional, practic-aplicativ); 3) aplicarea unei concepţii succesive, pe etape, în formarea culturii ecologice a elevilor mici; 4) organizarea activităţii de învăţare şi explorare a elevilor în baza legăturilor inter- şi transdisciplinare, care vor intensifica procesul de formare a culturii ecologice [15].

Complexul elaborat de autoare are menirea de a realiza o continuitate în procesul de formare a culturii ecologice a elevilor mici, luând în considerare conţinutul şi metodele de activitate ale învăţătorului şi elevilor, în vederea asigurării perceperii întregi sau parţiale de către

învăţători a sarcinilor în activitatea ecoeducaţională cu elevii. Acesta, valorificat iniţial şi diversificat la treapta de perfecţionare profesională, va duce la o *pregătire/instruire ecologică* a învăţătorilor, care, ulterior, vor forma cultura ecologică la elevii de vârstă şcolară mică.

În opinia lui A.H. Новик-Качан (2005), formarea de *competenţe de educaţie ecologică* se realizează prin prisma finalităţilor de pregătire iniţială a profesorului la treapta de învăţământ superior, fiind materializate prin sarcini de familiarizare operativă şi sistematică a viitoarelor cadre didactice cu toate noutăţile care reliefează conştiinţa ecologică a societăţii, noutăţi din teoria şi practică interacţiunii omului cu natura, abordate de ştiinţa pedagogică.

Autorul menţionează că la această treaptă de formare iniţială este necesar ca viitorul profesor să cunoască situaţiile locale, concrete, ecologice, asupra cărora se poate influenţa cu puterea unor colective: de elevi, de profesori, de agenţi sociali şi comunitari [12].

În acest context, de cunoaştere a problemelor local ecologice la treapta de formare iniţială a cadrelor didactice, francezii L. Sauve (1994), Y. Bertrand, P. Valois (1997), J. Bisault, A. Lavarde (1995) evidenţiază patru probleme, la formarea *competenţelor profesionale ecosociale*: 1. rolul mediului natural local în autoidentificarea individului în dezvoltarea sa; 2. rolul spaţiului şi perceperea lui (ca ceva sacral sau ca ceva neiluminat) în formarea comportamentului social; 3. conştientizarea varietăţilor concepţiei despre lume, aprecierea diverselor tipuri ale acesteia de pe poziţii ecologice. Analiza concepţiilor proprii ca pe o cale de ecologizare a lor; 4. valorile omenirii şi influenţa acestora asupra tradiţiilor pedagogice ale popoarelor „primitive” şi „civilizate”.

Aceste probleme determină componentele esenţiale de instruire ecologică şi educaţie ecologică a viitoarelor cadre didactice ca pe o activitate profesională paraeducaţională, care contribuie la instruirea şi educaţia ecologică a personalităţii viitorului profesor [1, 2, 10]. Poziţia dată relevă faptul că elevul, în şcoală, trebuie să acumuleze cunoştinţe şi capacităţi pentru rezolvarea acestor probleme, de aceea este important de a dezvolta la viitorii profesori competenţa ecologică, competenţa de educaţie ecologică, poziţia personală şi ecoresponsabilitatea colectivă. Şcoala, în aceeaşi opinie, creează pentru elevi mediul de viaţă care este neseparat de mediul general şi de activitatea zilnică ale acţiunilor sale fundamentale omeneşti. De asemenea, în acest context, profesorii pot şi trebuie să acorde o deosebită atenţie părerilor proprii; să le ajusteze în corespundere cu cerinţele pe care le înaintează ecologizarea societăţii.

Aşadar, definirea *competenţei de educaţie ecologică a elevilor* la viitoarele cadre didactice, prin prisma formaţiunilor de bază ale procesului de formare iniţială, se întemeiază pe diverse determinări ştiinţifice. Acestea, luate în calcul, le-am considerat valoroase în scopul definirii proprii a CEE ca formaţiune profesional-personală integrativă a viitorului cadru didactic

din învăţământul primar. Pentru a defini CEE însă, ne-am propus, mai întâi, să elucidăm unde şi cum se înscrie competenţa dată (CEE) în noul context de profesionalizare.

Potrivit conţinutului reflectat în literatura de specialitate, prin *competenţă profesional-didactică/pedagogică* se înţelege, în sens larg, capacitatea unui cadru didactic de a se pronunţa asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoştinţelor aprofundate ale legităţilor şi determinării fenomenelor educative. În sens restrâns, aceasta se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanţă, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

În condiţiile aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, centrarea pe competenţe a devenit o strategie directoare atât în scopul modernizării învăţământului superior, cât şi al modernizării educaţiei naţionale în întregime. Învăţământul superior din Republica Moldova trece, actualmente, printr-un proces de schimbare, care se produce în paradigma învăţământului şi care, paralel cu intenţiile conceptuale precedente orientate spre transmiterea unei anumite sume de cunoştinţe de la anumiţi subiecţi la alţii, se axează pe ideea formării necesităţii de completare permanentă a cunoştinţelor, perfecţionarea continuă a priceperilor şi deprinderilor, fixarea şi convertirea lor în competenţe [3, p. 187].

Ţinem să menţionăm faptul că, prin acest vizor, noile paradigme au adus la o restructurare a câmpului competenţelor referitoare şi la activităţile educaţionale cu clasa de elevi. În literatura de specialitate, unde noţiunea de „competenţă profesională/pedagogică” tinde să fie folosită, în prezent, cu înţelesul de „standard profesional minim”, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice [8, p. 312], sunt promovate mai multe modele structurale ale competenţelor profesorilor.

În categoria cercetărilor în didactica învăţământului superior, remarcăm următoarele modele ale competenţelor profesional-didactice.

Modelul structural al competenţelor profesorilor (L. Shulman, 1987; P.W. Hill, 2003; J.D. Bransford, A.L. Brown, R.R. Cocking, 2000; J. Barnett, D. Modson, 2001) cuprinde trei dimensiuni:

1) *competenţe legate de cunoaşterea disciplinei*: cunoaşterea disciplinei, cunoştinţe despre disciplină, statuarea disciplinei într-un scenariu multidisciplinar/pluridiscilinar/interdisciplinar;

2) *competenţe legate de pregătirea pedagogică generală*: cunoaşterea interrelaţiei dintre strategiile de predare şi practicile de învăţare, cunoaşterea strategiilor de instruire a metodelor

pedagogice, cunoaşterea pârghiilor de influenţare formativă şi a managementului procesului circulator;

3) *competenţe specifice pedagogiei conţinuturilor*: referitoare la procesul de predare – învăţare, legate de valorificarea adecvată a conţinutului disciplinei în activitatea de predare, legate de utilizarea în predare a metodelor pedagogice, legate de cunoaşterea caracteristicilor relevante ale cunoştinţelor empirice la elevi, legate de identificarea şi depăşirea dificultăţilor de învăţare.

În cercetările realizate de V. Guţu (2005), se conturează un model tridimensional al competenţelor:

1) *competenţe generale (de bază)*: gnoseologice/pronostică, praxiologică, managerială, de evaluare, comunicativă şi de integrare socială, de investigare, de autoinstruire;

2) *competenţe profesionale*: care presupun posedarea de cunoştinţe, capacităţi, atitudini necesare pentru realizarea unei anumite activităţi profesionale;

3) *competenţe curriculare*: finalităţi exprimate în termeni de cunoştinţe (cunoaştere), de abilităţi (aplicare), de competenţă (integrare) [7].

Acest model reflectă noile politici educaţionale în învăţământul superior de specialitate şi se bazează pe strategiile instituţiilor şi organismelor internaţionale (ONU, UNESCO, CE, OECD) în domeniul educaţional, pe preceptele Procesului de la Bologna şi integrarea în învăţământul european, dezvoltarea standardelor europene ale profesionalismului didactic şi pe strategia naţionala a pregătirii cadrelor didactice la nivelul sistemic şi de specializări [8].

Astfel, metodologia proiectării, implementării şi evaluării programelor de formare iniţiala şi continuă a personalului didactic se întemeiază pe modelul abordării prin competenţe, modalitate de definire şi de recunoaştere a rezultatelor formării. Sistemul vizat de competenţe preia categoriile şi nivelurile de competenţă cu care operează Cadrul European al Calificărilor şi le adaptează, prin Cadrul Naţional al Calificărilor din Învăţământul Superior, la specificul profesiei didactice şi la cerinţele învăţământului preuniversitar din Republica Moldova [9]. Sistemul operează cu două categorii fundamentale de competenţe:

a) *competenţe profesionale*: competenţe cognitive, competenţe funcţional-acţionale;

b) *competenţe transversale*: competenţe de rol, competenţe de dezvoltare personală şi profesională.

În acest nou context al profesionalizării se înscrie şi competenţa de educaţie ecologică, prin redefinirea rolurilor, a competenţelor şi a standardelor cadrului didactic din învăţământul primar: „un cadru didactic are datoria de a îmbogăţi umanitatea cu noi cunoştinţe despre tot ceea

ce ne înconjoară, aici, pe Terra, sau în Univers. Ingeniozitatea, creativitatea, simţul iscoditor şi tenacitatea trebuie să-l poarte pe fiecare cadru didactic spre a găsi tot ceea ce poate deveni realitate" [6, p. 231].

Deşi educaţia ecologică este declarată obligatorie şi permanentă, studiile speciale nu denotă o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. De aceea, cu cât mai devreme se iniţiază procesul de educaţie ecologică, cu cât mai complex, judicios şi continuu este proiectat şi realizat acest proces, cu atât mai mult vor creşte şansele ca generaţia de mâine să fie orientată spre un mediu de viaţă sănătos. În acest context, treptei primare de învăţământ îi revine un rol fundamental în cadrul educaţiei ecologice permanente a cetăţenilor.

De aceea, problema cercetării în cheia formării competenţelor de educaţie ecologică este una deschisă şi nouă atât la nivel mondial, cât şi naţional. În opinia savanţilor Л.М. Горбунов, Л.П. Печко, Л.А. Закирова, О.Г. Роговая, L. Sauve, Y. Bertrand et. al., după cum am menţionat anterior, competenţa profesională de educaţie ecologică se constituie pe fundalul actualei crize ecologice, care, pentru a fi depăşită, necesită o transformare a societăţii, a schimbării moralităţii şi mentalităţii acesteia. Prin intervenţii şi strategii economice, tehnologice şi juridice bazate pe strategii educaţionale, aceste schimbări au menirea de a forma o conştiinţă socială de tip ecocentric, pentru ca în viaţa socială şi în viaţa personală a fiecăruia să pătrundă ideile şi imperativele ecologice ale timpului.

Aşadar, situaţia actuală socioculturală şi ecologică sporeşte esenţial responsabilitatea cadrelor didactice din învăţământul primar pentru rezultatele educaţiei ecologice a tinerei generaţii. Astfel, se profilează necesitatea constituirii unei competenţe profesionale noi a învăţătorului – competenţa de educaţie ecologică a elevilor de vârstă şcolară mică (CEE).

Conceptul CEE se întemeiază pe mai multe determinări ştiinţifice, după cum am atenţionat anterior, care pornesc, după cum putem constata, de la intersecţia a două direcţii independente de cercetare în ştiinţele educaţiei: ***educaţia/instruirea ecologică*** şi ***pregătirea profesională centrată pe formare de competenţe***.

Cercetările în direcţia ***educaţiei/instruirii ecologice,*** în ultimele decenii, abordează activ:

- *caracteristicile esenţiale conţinutale, structurale ale concepţiei ecologice despre lume, ale conştiinţei ecologice, ale mentalităţii ecologice ca factori ai schimbării cardinale, ale atitudinii omului faţă de natură* (D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Reanders, T. Spătaru, Д. Кавтарадзе, Н.М. Мамедов, A.W. Wiecher, Г.В. Акопов, А.А. Алдашев, А.А. Брудный, Э.В. Гирусов, А.Д. Иоселиани, В.И. Медведев, Е.И. Чердымова ş.a.);

- *fundamentele filosofice, sociale, culturologice etc. ale educaţiei ecologice* (R.G. Barker, W.R. Catton, R.E. Dunlap, Э.В. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, Н.А. Кармалова, И.И. Кравченко, Г.А. Кузнецов, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул ş.a.);
- *fundamentele psihologice ale educaţiei ecologice a subiecţilor de diferite vârste, începând cu preşcolaritatea şi mica şcolaritate* (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин ş.a.);
- *fundamentele teoretico-metodologice ale instruirii şi educaţiei ecologice generale* (Ch.M. Geesteranus, J.C. Smith, L.F. Schmore, A.J. Suvan, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.М. Синкевич, Г.П. Сикорская, И.Т. Суравегина ş.a.);
- *formarea culturii ecologice ca obiectiv al educaţiei ecologice la diverse trepte de învăţământ* (C. Andon, E. Buzinschi, О. Козлова, О. Тавстоухова, С.Н. Глазачев, В.И. Горлачев, Н.С. Дежникова, И.И. Мазур ş.a.);
- *ecologizarea instruirii* (J.A. Fishman, A.S. Hayes, L.A. Iacobovits, W.M. Rivers, B. Spolsky, M.S. Wain, E. Tarone, С.В. Алексеев, Н.Д. Андреев, Н.Ф. Винокуров, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, В.В. Пасечник, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина, Д.И. Трайтак, З.И. Тюмасева ş.a.);
- *analiza şi elaborarea ştiinţifico-practică a unor aspecte ale pregătirii ecologice a specialiştilor în instituţiile de învăţământ profesional de diverse trepte* (U. Halbach, A. Buga, R. Enoiu, Е.И. Ефремова, И.Н. Кондрашова, Н.А. Лызь, Н.М. Мамедов, К.А. Романова ş.a.);
- *pregătirea cadrelor didactice pentru instruirea şi educaţia ecologică* (O. Duncan, S. Foresman, А. Миронов, U. Bronfenbrenner et. al.).

În direcţia ***centrării procesului educaţional pe formarea de competenţe***, în ultimele decenii, s-au făcut remarcate cercetările referitoare la:

- *fundamentele general-sociale şi teoretico-metodologice ale instruirii centrate pe competenţe* (P. Early, D.J. Jirasinghe, G.E. Lyons, C. Short, V. Guţu, Н.А. Аминов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.И. Огарев, Дж. Равен, М.В. Рыжаков, О.В. Чуракова, С.Е. Шишов ş.a.);
- *condiţiile pedagogice de dezvoltare a competenţelor-cheie ale elevilor şi alte aspecte ale abordării instruirii preuniversitare în baza formării de competenţe* (И.Т. Агапов, Н.В. Поморцев, Р.А. Тер-Миртчан, А.А. Черимисина, В.А. Шапалов ş.a.);
- *formarea competenţelor profesionale ale specialiştilor de diverse profiluri în instituţiile de învăţământ* (И.С. Ломакина, В.В. Рогачев, О.В. Юдина, О.Ю. Искандеров, А.Ю. Петров ş.a.);

- *formarea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice* (N. Garştea, T. Сорокина, А.В. Тихоненко, Л.Н. Захарова, В.А. Адольф, Л.Г. Антропова, И.В. Гервальд, И.В. Гришина, Т.В. Добудько, А.В. Журенко, Л.В. Панфилова, А.Ю. Петров ş.a.).

La intersecţia celor două direcţii, relevate mai sus, se situează cercetările problemelor legate de ***competenţele ecologice ale specialiştilor*** în educaţie: О. Роговая, Т.П. Сикорская, Н.В. Ромейко, О.Д. Арефьева, Г.Б. Барышникова, С.В. Владимирова, Ф.С. Гайнуллова, Е.Г. Нелюбина, Л.В. Панфилова, И.В. Петрухина, О.Н. Пономарева, Л.Е. Пистунова, Е.А. Шульгина ş.a.

Prin prisma acestor repere ştiinţifice, menţionăm următoarele: *Competenţa profesional-didactică de educaţie ecologică reprezintă o formaţie integratoare personală, care se manifestă ca o capacitate şi abilitate a pedagogului de a realiza eficient activitatea de educaţie ecologică a elevilor.* Această definiţie admite o concretizare pentru vârsta subiecţilor educaţi, în cazul nostru a unui învăţător de la clasele primare. Astfel, *CEE reprezintă competenţa cadrului didactic (învăţător) de a realiza eficient activitatea educaţională de modelare a personalităţii elevilor din clasele primare prin prisma idealului ecoeducaţional*.

Considerăm că reprezentarea CEE printr-un model taxonomic necesită abordări flexibile, în niciun caz ca proceduri invariabile şi stereotipice, care ar putea fi imitate ca atare. Este necesară abordarea pe baza unui sistem de principii validate de cercetări experimentale şi de practică, referitoare la ceea ce are de făcut învăţătorul, dar şi la cunoştinţele, atitudinile şi calităţile personale pe care trebuie să le posede. Astfel, modelul taxonomic al CEE trebuie să înglobeze competenţele educaţionale cu valoare de axiome ale calităţii politicii educaţiei, care se fundamentează pe cinci piloni ai educaţiei (J. Delors, 2000): *a şti*: cunoaştere prin informaţii logice, noţiuni, judecăţi, raţionamente, teorii şi metodologii; *a şti să faci*: aplicare a cunoaşterii prin deprinderi şi strategii cognitive, de sesizare şi rezolvare a problemelor şi a situaţiilor de problemă; *a şti să fii*: atitudine activă, motivaţională, caracterială faţă de cunoaştere, învăţare, şcoală, societate; *a şti să fii în comunitate*: atitudine deschisă pentru colaborare în condiţiile societăţii democratice; *a şti să devii*: atitudine deschisă pentru autoeducaţie, în perspectiva educaţiei permanente [5].

Modelul vizat trebuie să realizeze corelarea acestor capacităţi profesional-didactice de educaţie ecologică cu necesitatea soluţionării eficiente a problemelor în condiţiile societăţii în schimbare, prin realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate [7, p. 143]. Astfel, se impune eşalonarea competenţelor ordonate taxonomic, după criteriul posibilităţii de standardizare, care vor începe cu competenţele necesare evaluării, proiectării şi conducerii

procesului de ecologizare, necesare pentru a sprijini dezvoltarea/modelarea personalităţii elevilor.

Procesul de formare a CEE (*predare – învăţare – evaluare*) pe baza obiectivelor curriculare de formare, conform ciclurilor *proiectare – aplicare – realizare*, este menit să le asigure studenţilor-viitori învăţători dobândirea acestor achiziţii în termeni de competenţe (V. Cabac, M. Albulescu, D. Copilu, D. Crosman, Vl. Păslaru). Structura acestora, după D. Copilu şi D. Crosman (2009), poate fi formalizată prin triada $C = C_1 + C_2 + C_3$, în care C (competenţele) includ cunoştinţe funcţionale (C_1), care, prin exersare sistematică, asigură formarea unor capacităţi de aplicare (C_2), manifestate ca priceperi, abilităţi şi deprinderi de valorificare în activitatea de formare; în final, realizând integralizarea unor comportamente constructive, conduite şi atitudini pozitive (C_3) [4, p. 241].

Concretizând această triadă în aspect pragmatic, la tema abordată, putem evidenţia: cunoştinţe ecologice, pedagogice, legităţi, reprezentări. De exemplu, cunoştinţe despre mediu din perspectiva sistemică (pornind de la mediul apropiat: apa, aerul, solul, omul, animalele, plantele), interdependenţa om – mediu, cauze şi manifestări ale degradării mediului, cururi opţionale de *Educaţie ecologică*, *Cultură ecologică*, *Legislaţie ecologică* etc.

De asemenea, în acest context se relevă şi capacităţile de organizare şi realizare a activităţilor ecoeducaţionale legate direct de competenţa activităţii profesionale, metodologice de proiectare, organizare, apreciere şi corecţie; de exemplu, analiza conţinuturilor curriculare, proiectarea activităţilor ecoeducaţionale, metodologia organizării, realizării şi evaluării activităţilor ecoeducaţionale, verbe şi operaţii mentale de formare a competenţelor ecologice; valori, relaţii, orientări, norme şi reguli de percepere a naturii şi relaţiilor în sistemul „societate – mediul înconjurător”, comportamente constructive ecologice.

Menţionăm că o asemenea concretizare permite elucidarea resurselor interne (cunoştinţe, capacităţi, atitudini), mobilizarea cărora circumscrie formarea CEE structurată pe componentele tradiţionale ale unei competenţe (declarativă, procedurală, conativă), care, prin intercorelare, vor contribui la formarea unor noi caracteristici de personalitate atât ale învăţătorului, cât şi ale elevului. Corespunderea motivaţiei şi scopului activităţii ecoeducaţionale cu autodezvoltarea în continuare a subiectului activităţii de educaţie ecologică va permite eficientizarea formării profesionale a pedagogului pe traseul bidirecţional între *cunosc – pot* şi *vreau – tind*.

Analizând cele expuse anterior, conchidem: *Competenţa profesional-didactică de educaţie ecologică la viitoarele cadre didactice pentru învăţământul primar (CEE) poate fi considerată drept nivel de performanţă profesională, 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 în care se desfăşoară activitatea şi să le evalueze/autoevalueze în 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-şi adopte creativ schemele acţionale în funcţie de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducaţional. Trebuie remarcat că fiecare învăţător va contribui nu numai personal la formarea propriilor competenţe de educaţie ecologică la elevi, dar şi la formarea competenţelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în acelaşi proces de formare, pe baza aceluiaşi algoritm legic general. Faptul dat se explică prin ideea că învăţătorul învaţă învăţând pe alţii.

În concluzie, menţionăm că definirea CEE la viitoarele cadre didactice pentru învăţământul primar rămâne deschisă şi necesită fundamentare atât teoretică, cât şi conceptuală, sub aspecte epistemologice, teoretice, social-politice, educaţionale şi manageriale.

Bibliografie

1. Bertrand, Y., Valois, P., Jutras, F., *L'ecologie a l'ecole. Inventer un avenir pour la Planete*, Paris, PUF, 1997.
2. Bisault, I., Lavarde, A., *Le memoire en IUFM. Teorie et praticuie*, Beauvais, 1995.
3. Botnaru, V., *Paradigma formării competenţelor profesionale la studenţi*, în V. Guţu, „Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională", Chişinău, CEP USM, 2009, vol. III, p. 187-191.
4. Copilu, D., Crosman, D., *Ce sunt competenţele şi cum pot fi ele formate*, în Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Competencies and capabilities in Education", Oradea, 2009, p. 240-248.
5. Delors, J. (coord.), *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în sec. XXI, Iaşi, Polirom, 2000.
6. Ionescu, A., *Ecologie şi societate*, Bucureşti, Cereş, 1991.
7. Guţu, V., *Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competenţe în calitatea formării specialiştilor în învăţământul superior: strategii, forme,* metode, în „Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale", Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălţi, 5-7 octombrie, 2005, p. 143.

8. Guţu, V., Muraru, E., Dandara, O., *Proiectarea standardelor de formare iniţială în învăţământul universitar. Ghid metod*ologic, 2003, în V. Guţu, „Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională”, vol. II, Chişinău, CEP USM, 2009.
9. Papuc, L., *Epistemologia şi praxiologia curriculumului pedagogic universitar*, Chişinău, Tipografia centrală, 2005.
10. Sauve, L., *Pour une education relative a I'environ*nement, Paris, ESKA, 1994.
11. Закирова, Л., *Система профессионально-экологического образования будущего учителя технологии и предпринимательства*, автореф. диссерт. докт. пед. наук, Челябинск, 2010.
12. Новик-Качан, А.И., *Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «преподователь»*, дисс. канд. пед. наук, Ставрополь, 2005.
13. Роговая, О., *Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования*, автореф. диссерт. докт. пед. наук, Санкт-Петербург, 2007.
14. Сикорская, Г.П., *Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации*, диссерт. докт. пед. наук, Екатеринбург, 1999.
15. Чистякова, Л.А., *Формирование экологической культуры учащихся младших классов*, диссерт. канд. пед. наук, Челябинск, 1998.

Types of research activity

Irina Sagoian, *Ph. D., associate professor*

„Ion Creangă” State Pedagogical University, Igor Torpan, *Theoretical High School „Ion Creangă", Cimislia*

Rezumat

Aplicarea unitară şi consecventă a nomenclaturii ştiinţifice creează condiţii propice pentru schimb de experienţă şi cunoştinţe. În această lucrare teoretică, studiem taxonomia activităţilor de cercetare. Într-un efort de sistematizare, realizăm o sinteză a tipurilor de cercetare. Prin aplicarea a cinci criterii de clasificare, sunt determinate cinci perechi de tipuri de cercetare.

Introduction

A unified and consistent use of scientific nomenclature creates auspicious conditions for knowledge sharing and hence scientific progress. The present paper is dedicated to the nomenclature pertaining to the activity, which plays a decisive role for knowledge gain, that is, research activity. In this paper we aim to define and explain the concept of research and accomplish an exhaustive classification of research activities. To this end we employ comparison, analysis and synthesis as methods of investigation. We start with the definition and explanation of the research concept. Afterwards, the distinction between primary and secondary sources is traced, which is necessary to accomplish subsequent classification of research activities.

The Concept of Research

Research is defined as a "disciplined process of investigating and seeking facts that will lead one to discover the truth about something" [6, p.1]. The progress of human knowledge is based on this process [2, p.4].

Many people associate the term "research" with a purely scientific rigorous activity. However, as Ann Raimes points out, research plays an important part in both academic and daily life [9, p.65]. Let us consider the following two simple daily life situations:

- You want to purchase a certain product and you look for information on the prices, different brands, and their quality. To obtain that information you turn to your friends or specialists, you talk to sales personnel or browse the internet [9, p.65].
- You get into an argument with your friend about the length of the reign of Alexander the Great. You go home and look for an entry in encyclopaedia or for relevant information in a history textbook and find out that his reign spanned the period 336-323 B.C.

In both of these cases you perform research. You have your research topic: a certain product in the first case and Ancient Greek history in the second one. In your mind you frame your research objectives, which in these cases are to find the answer to specific research questions: "What is the optimal product for me?" and "How long did Alexander the Great reign?". You sought information through different means to achieve your research objectives. In

academic field the basic procedure is similar. Scholars find a research topic, formulate specific research objectives and apply different research methods to achieve them.

A scholar involved in a research activity basically seeks, collects and then processes, analyses and interprets information to reach his objective. This information may stem from various sources:

- recollections from personal experiences [1, p. 29]
- written texts [1, p. 29]
- conversations [1, p. 29]
- observations [1, p. 29]
- experiments and laboratory tests
- surveys
- collected statistical data
- archaeological excavations
- other sources

Primary and Secondary Sources

In research activities the distinction between primary and secondary sources of information is of major importance. Let us consider a common example of a scientist who conducts a survey and distributes his questionnaires among survey participants. He collects a set of answers to his questions and thus gains statistical data. These statistical data constitute a primary source. The scientist analyses these data and reaches certain conclusions. Subsequently he describes his procedure of data processing and his conclusions in a research article. This article becomes a secondary source when it is quoted by another author in his paper. Thus, primary sources represent "original materials that researchers study and analyse" [9, p.67], whereas secondary sources represent "analytical works that comment and interpret" [9, p.67] primary sources.

In the table nr.1 [based on 5, p.124] the distinction between primary and secondary sources is illustrated further. In the first column examples of original materials are given, which serve as basis for the composition of secondary sources listed in the second column.

Primary and Secondary Sources		
Primary Sources		**Secondary Sources**
Novel, poem, play, film, art object	→	Criticism, literary commentary
Diary, autobiography, letters, accounts of relatives and acquaintances	→	Biography
Letters, historical documents, accounts from witnesses, speech, news reports.	→	Historical analysis
Newspaper article	→	editorial
Raw data from questionnaires, interviews, statistical data, observations, experiments	→	Scientific article

Table 2. Primary and Secondary Sources

Both types of sources are valuable and should be utilised during the research process. Nevertheless, the researcher must be aware that as one departs further from the primary sources, the likelihood of inaccuracies, misinterpretations and distortions intruded by the authors of secondary sources increases. Furthermore, in certain academic tasks, the researcher may be specifically required to operate with primary sources or even produce new primary sources. Such is the case of original research.

Research Types

In order to classify diverse research activities we employ five criteria: nature of research objectives, use of measurements, stage in the research process, use of written texts, stage in the research process, use of written texts and of secondary sources. Thus we obtain five pairs of different research types (fig 1).

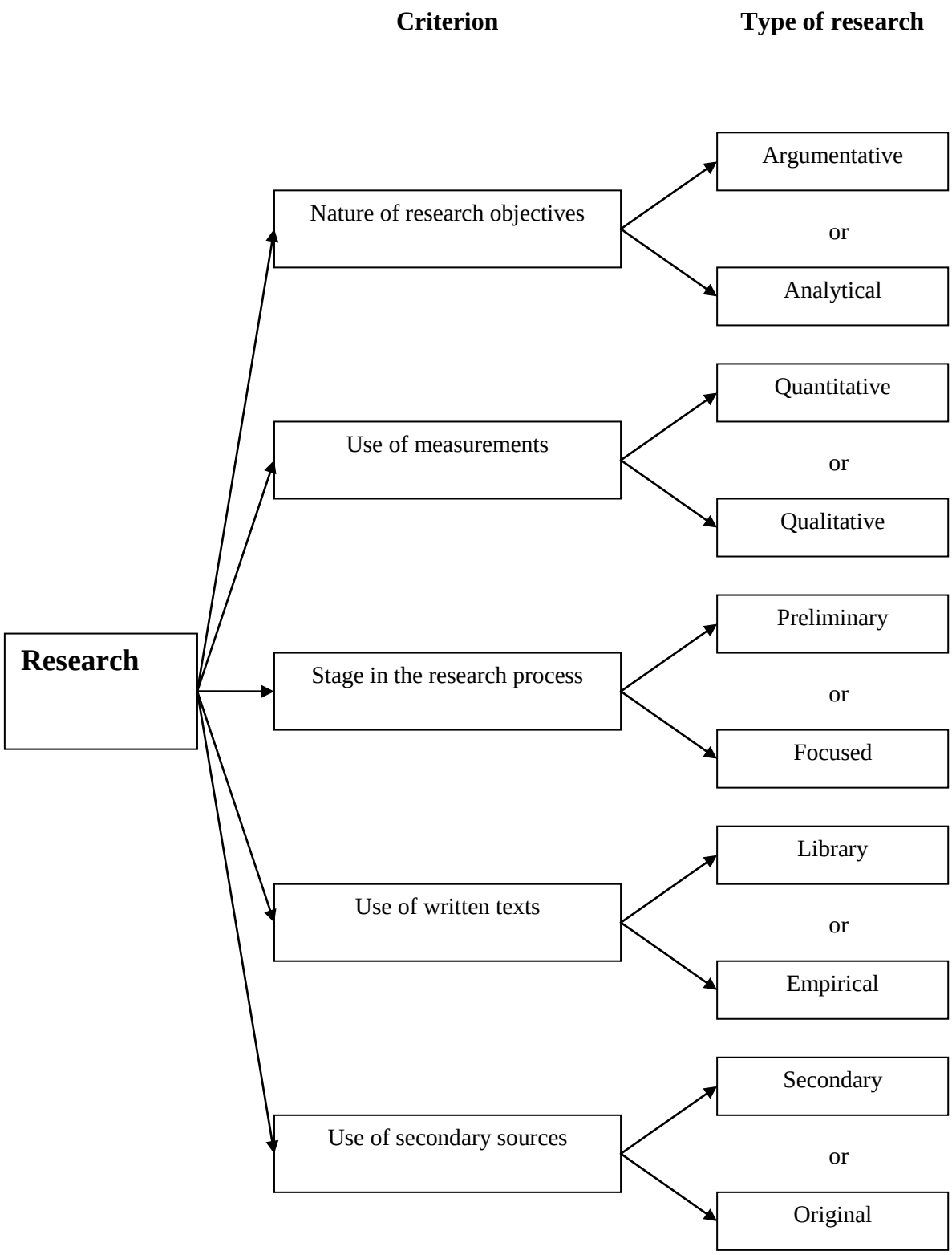


Fig. 1. Types of Research

Argumentative and Analytical Research

While both of these types of research necessitate an ample investigation on a certain topic, the underlying grounds for these types of research are different.

The ultimate objective of argumentative research is to persuade its audience on a certain controversial issue [3, p.234]. The author's viewpoint is often expressed in a thesis statement and the organisation of the paper follows the pattern of an argumentative essay [4, p.198]. In such paper the author strives to prove his thesis and, to this end, he consistently refutes arguments against it and presents arguments in favour of his thesis, supporting them with various kinds of evidence [3, p.234].

By contrast to an argumentative research, where the author seeks to persuade his audience, a paper based on analytical research aims at finding the truth. The research objective stated in the paper may be formulated in different ways:

- to find an answer to a question. In this case the author operates with a research question. This case occurs frequently.
- To test a hypothesis. This is a frequent research objective in research papers based on analytical quantitative research.
- To compare, to analyse, to describe, to explain etc. something. This formulation is often used in academic essays.

In the process of investigation the author has to remain objective and examine all sides of the issue addressed.

Qualitative and Quantitative Research

In qualitative research "kinds of characteristics" of people, objects, events, phenomena etc. are described and analysed without comparing them "in terms of measurements and amounts" [11, p.1]. Researchers do not operate with numbers in this case. An example provided by Thomas can illustrate this type of research:

Field: Ethnography

Title: Child Rearing in a Present-Day Hopi Community

Description: "A doctoral candidate spends a three-month summer vacation living in a Hopi reservation community in the Southwestern United States in order to study (a) how four Hopi

families treat children of different age levels, (b) the Hopi adults' reasoning that guides their child-rearing practices, (c) problems parents encounter in raising their children," …"The researcher gathers information by means of observing events in the four families' daily lives and by interviewing parents, children, and other members of the community" [11, p.3].

By contrast, in quantitative research, with the aim of investigating the characteristics of beings, objects, events, phenomena etc., scholars operate with numerical data. Such research was conducted in the example below:

Field: Finance

Title: Art as an Investment

Description: Researchers analyse the auction price records for the sale of paintings, spanning a time period from 1875 to 2000. On the basis of these data they construct an annual art index and evaluate, what are the risk and return characteristics of paintings as an investment class [the example is based on the research article 7].

Preliminary and Focused Research

Another criterion for classifying research activity refers to the stages in the research process (fig. 2). Accordingly, it may be distinguished between preliminary and focused research.

Preliminary research, also called exploratory research is an early stage in the research process. The main task of the researcher during this stage is to accumulate knowledge on his topic, just enough to be able to set concrete research objectives [5, p.120-121]. To familiarise himself with the research topic, the researcher resorts extensively to general reference sources.

Focused research is a later stage in the research process. It involves assembling and processing a working bibliography, that is,

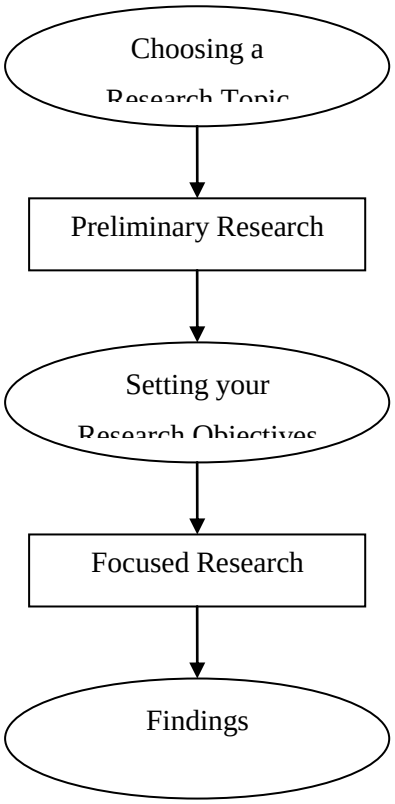


Fig. 2. Research Process

sources which can be quoted in the paper [5, p.121], as well as conducting original research, if the latter is required. During this stage the researcher endeavours to achieve his research objectives formulated at the end of preliminary research.

Library and Empirical Research

Library research is the study and analysis of information acquired through the search of written materials, In most cases it is reduced to the search of secondary and primary resources available in a library. In more challenging cases the researcher may examine museum items, archive files, church and civil records, private letters [10, p.2] etc.

Empirical research focuses on information obtained through:

- Observation
- Experiment
- Interviews
- Questionnaire study
- Computations and statistical analysis of data
- Archaeological excavation
- Other methods

These two types of research can be combined together. In fact, even if a scholar intends to conduct an empirical research, in order to publish a research paper, he has to carry out a library research as well. The latter is necessary to provide background information and examine the findings of other scholars on the same issue [10, p.2][8].

As Teitelbaum points out, none of these types is always better than the other. Any type of research is good, as long as it helps the scholar to achieve his research objectives [10, p.3].

Secondary and Original Research

Secondary research consists in the exclusive use of secondary sources to achieve one's research objectives. In most cases students, in order to write academic essays, are required to perform only library secondary research. No original research is expected.

---

[8] In this paper we deliberately depart from the term „experimental research" employed by Teitelbaum, as we consider the experimental research to be a subtype of empirical research.

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

- Creating (and interpreting) a new primary source [8, p.464]
- Interpreting an existent primary source in a new way [8, p.464]
- Advancing new theories or theoretical models

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

Empirical research is always considered to be at the same time original research, whereas library research can be either secondary, in most cases, or original, provided that the scholar operates with primary sources, for example, when he analyses historical documents in a new light.

Conclusions

Research as a process of "investigating and seeking facts" to find the truth [6, p.1] necessarily underlies any academic essay and research paper, but also is a part of daily life. The research activity can be classified according to five different criteria. As a result, five pairs of research types can be determined. A clear comprehension of the research type conducted by the writer is required in order to take many decisions in the process of writing.

Bibliography

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

2. Gratton, Chris; Jones, Ian, *Research methods for sport studies*, 1st edition, London: Routledge, 2004.

3. Haridakis, Paul M.; Piele, Linda J.; Rubin, Alan M.; Rubin, Rebecca B., *Communication Research: Strategies and Sources*, 7th edition, Cengage Learning, 2009.

4. Kirszner, Laurie G.; Mandell, Stephen R., *Holt Handbook*, 5th edition, New York: Harcourt Brace College Publishers, 1999.

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

6. Markman, Peter T.; Markman, Roberta H.; Wadell, Maria L., *10 steps in writing the research paper*, 6th edition, New York: Barron's Educational Series, 2001.

7. Mei, J.; Moses, M., *Art as an Investment and the Underperformance of Masterpieces*, American Economic Review, December 2002, 92 (5), pp. 1656-68.

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

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

10. Teitelbaum, Harry, *How to write a thesis step by step*, 5th edition, Peterson's, Lawrenceville 2003.

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

„Und sie lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage…?" – Das Thema „Ehe" in Martin Walsers „Die Zimmerschlacht"[9] unter multiperspektivischen Interpretationszugängen

Susanne Großmann, *DAAD-Sprachassistentin, Deutschland*

Jan-Peter Abraham, *DAAD-Lektor, Deutschland*

Abstract

The goal of this article is to determine the importance of integrating modern dramas and themes in the German lessons both in Universities and schools. Furthermore, it wants to show the relevance of interpreting literature using different approaches not only from the traditional philology, but as well from other sciences as sociology and psychology, in order to gain a wider spectrum of answers concerning the initial question.

Das moderne Drama sollte seinen festen Platz im DaF-Unterricht erhalten und darüber hinaus zu einer Erweiterung der Interpretationsmethoden an sich beitragen.

[9] Walser, Martin (1981): Die Zimmerschlacht. Übungsstück für ein Ehepaar. Frankfurt am Main.

Martin Walsers Drama „Die Zimmerschlacht“ ist hervorragend für diesen Zweck geeignet. Durch seine Vielschichtigkeit erlaubt es verschiedene Zugänge und Interpretationsresultate zum Thema Ehe, das durchaus im Erfahrungshorizont der Studenten und älteren Schüler liegt. Die Inkommensurabilität des Schlusses bietet eine breite Diskussionsgrundlage und damit die Möglichkeit für einen lebendigen, anregenden Unterricht. Nicht zuletzt prädestiniert die Kürze des Textes das Drama für den Unterricht, da es komplett im Sinne der ganzheitlichen Lektüre gelesen werden kann.

Inhaltsangabe:

In seiner ursprünglichen und hier vorliegenden Fassung ist „Die Zimmerschlacht“ ein Einakter, entstanden im Jahre 1962/63. Das Ehepaar Fürst, bestehend aus Felix Fürst, einem Erdkundelehrer, und Trude Fürst, Hausfrau mittleren Alters, agiert das ganze Stück über in seinem Wohnzimmer. Die stummen Figuren – Benno, seine Ex-Frau Regina, seine „Neuerwerbung“ Rosa, die Ehepaare Neumerkel und Mengel – liefern entscheidende Handlungsimpulse für das Ehepaar Fürst und den Verlauf des Stückes.
Felix Fürst hat ein Komplott gegen Benno, der seine Frau Regina für eine bedeutend jüngere Frau namens Rose verlassen hat, welche an jenem Abend der Gesellschaft vorgestellt werden soll, inszeniert. Das Ehepaar Neumerkel und Mengel ist in das Komplott, das in einer Ablehnung Bennos in Form des Fernbleibens der abendlichen Gesellschaft besteht, eingeweiht und trägt es vorerst mit.
So bleibt das Ehepaar Fürst zu Hause und nachdem Felix Trude in sein Vorhaben eingeweiht hat, beginnen die Beleidigungen: er suggeriert ihr, sie könne mit Rose nicht mithalten, sie wirft ihm die Hinterhältigkeit seines Komplotts und damit Unmännlichkeit vor. Die anfänglichen Versuche Felix’, durch inszenierte Spiele eine Zweisamkeit erträglich zu machen, werden fortgeführt und scheitern – das Ehepaar beginnt, zu trinken. Der kurzen, boshaften Einigkeit über Roses unterstellte Dümmlichkeit folgen mehrere Angriffe auf Felix’ Männlichkeit in Form einer gescheiterten Kriegsheldenerzählung, eines missglückten Maus-Ratten-Fanges und seiner angeblichen Unfähigkeit, richtig fremdzugehen. Die daraus resultierenden gegenseitigen Degradierungen kulminieren in zwei langen, ehrlichen, monologischen Geständnissen: sie gestehen sich ein, dass es kaum mehr Anziehung zwischen ihnen gibt, dass ihre Ehe durch und durch konditioniert, in Routine und Gewohnheit erstarrt ist.
Im Anschluss daran muss Felix erfahren, dass sein Komplott fehlgeschlagen ist, und sich die Ehepaare Neumerkel und Mengel schon bei Bennos Abendrunde eingefunden haben. Einer anfänglichen Weigerung und einem kurzen Moment der Anziehung, nachdem Felix nun

doch die Maus-Ratte getötet hat, entschließen sie sich, zur Gesellschaft um Benno dazu zu stoßen.

Das Stück hat ein offenes Ende, dessen Interpretationsspielraum Gegenstand der Analyse und Bewertung sein soll.

„Die Frage, die gestellt wird, ist allerdings überall dieselbe: wie kann man überhaupt leben und dann auch noch mit anderen.“[10] Das Zitat aus Martin Walsers Reflexion über die Möglichkeiten des klassischen und modernen Theaters verweist zum einen auf die universelle Tragweite der Thematik des Seins und Miteinander-Seins, zum anderen führt sie direkt in die zu behandelnden Kernproblemfelder des Dramas: Was ist eine geglückte Ehe? Wie beeinflusst die Gesellschaft die Institution Ehe? Wie redet ein Ehepaar nach langen Jahren des Zusammenlebens miteinander? Und wie lässt sich all dies dramatisch verarbeiten?
Im Folgenden sollen zwei Interpretationszugänge die genannten Fragen näher beantworten.

1. Dramentheoretischer Zugang

„Stücke sind doch eher dazu da, daß man in ihnen etwas über menschliches Handeln erfährt, als daß sie zeigen, wie die Geschichte hätte verlaufen sollen.“[11] Diese Aussage Walsers verweist zum einen auf die Ablösung von Brechts politisch-didaktischem Theater, die Walser in den Sechziger Jahren vollzog, und zum anderen auf die Hinwendung zu individualpsychologischen und sozialpsychologischen Aspekten der Figuren, die für Brechts parabelhafte Figurentypen kaum von Bedeutung sind[12].
So wird auch verständlich, dass Walser die „Zimmerschlacht“ kurz nach ihrer Entstehung vorerst „liegen gelassen“ hat, da ihm „das Stück thematisch ein bißchen zu privat“ erschien: er „dachte, das Theater müßte vor allem politische Auseinandersetzungen betreiben“ [13].
Zur Inszenierung und damit Rehabilitierung des Stückes kam es, da er seine „Anschauungen von den Möglichkeiten des Theaters geändert“ hat und nunmehr nicht „die Vorrangigkeit des politischen Themas auf der Bühne […] so formulieren und für wahr halten würde wie damals“[14] – ohne damit die Rolle des Politischen und der Gesellschaft aus seinen Werken als unwichtig oder eliminiert wissen zu wollen. Das „Primat des Politischen“ hat er aufgegeben, nicht aber die

[10] Walser, Martin (1976): Was zu bezweifeln war. Aufsätze und Reden 1958-1975. Weimar – Berlin, S. 255.
[11] Walser (1976), S. 250.
[12] Vgl. Waine, Anthony (1980): Martin Walser. München, S. 22.
[13] Theater heute (9/1967): Abschied von der Politik? Hellmuth Karasek unterhält sich mit Martin Walser über dessen neues Stück „Die Zimmerschlacht“, S.7.
[14] Ebd.

politische Haltung[15].
Martin Walser gelingt mit der „Zimmerschlacht“ eine „beinahe organische Verschmelzung von Form und Inhalt, Theater und Wirklichkeit“[16].
Walser sieht die Gesellschaft als eine „Summe aller möglichen Konditionierungen des einzelnen“: „Er [der Mensch, S.G.] möchte zwar er selber werden, aber er will auch leben, also hat er größer oder kleine beigegeben, hat an seiner Zurichtung mitgearbeitet“. Das Theater wiederum soll eben jene gesellschaftlichen Konditionierungen aufzeigen, sie beim Namen nennen, so dass „die Bedingungen des Handelns realistisch gezeigt werden“[17]. Unter diesen gedanklichen Voraussetzungen erscheint die Ehe der Fürsts als eine gesellschaftliche Institution im Verhältnis zur Macht der unsichtbaren, größeren Gesellschaft[18], verkörpert in Benno und dessen gesellschaftlichen Status, welcher Felix starke Unterlegenheitsgefühle bereitet, die Trude noch verstärkt. Rose ist damit ein Symbol für Bennos soziale und private Überlegenheit, da sie das gesellschaftliche Ideal von Jugend und Schönheit verkörpert und gleichzeitig die sexuelle Supervenienz Bennos beinhaltet.
Der gesellschaftlich konditionierte Männlichkeitsbegriff, der Trude und Felix bestimmt, wird exemplarisch sichtbar in folgender Aussage:
„FELIX. Du bist eine Frau, Trude. Und Grausamkeit duftet. Das riecht gleich nach Mann. Gib es doch wenigstens zu, daß du dieses Parfum vermißt an mir.“[19]
Ein „Indiz dafür, daß das scheinbar private Verhalten der beiden Personen über den unmittelbaren häuslichen Rahmen hinausweist. […] Er leidet offensichtlich darunter, daß das Fach, das er in der Schule unterrichtet, nicht als Versetzungsfach gilt. Die dadurch veranlaßten beruflichen Minderwertigkeitskomplexe werden unlösbar mit privaten Unterlegenheitsgefühlen verknüpft“[20]:
„FELIX. […] Wie muß es dich freuen, liebe Trude, dein kleiner spießiger Erdkundelehrer, der doch nur darunter leidet, daß Erdkunde kein Versetzungsfach ist, dem die Haare schwinden, der in der Schule Quarzwecker heißt, der dem Tag entgegensieht, da er keinen komischen Zug mehr unterdrücken kann, dieser fast schon endgültig karikierte und durch und durch komische Erdkundelehrer empfand die Vierundzwanzigjährige als einen Schlag, dem er nichts

---

[15] Pezold, Klaus (1971): Martin Walser. Berlin, S. 259.
[16] Waine (1980), S. 159.
[17] Walser (1976), S. 250.
[18] Vgl. Waine (1980), S. 155.
[19] Ebd., S. 32.
[20] Waine (1980), S. 158.

entgegenzusetzen hatte als eine Intrige.“[21]

Dieser Niederlage vor Trude folgt prompt die gesellschaftliche Niederlage. Die Ehepaare Neumerkel und Mengel sind bereits bei Benno eingetroffen, und somit ist Felix’ Komplott gescheitert.

Die direkte Aufeinanderfolge der Niederlagen ist nicht zufällig: „Hier findet sich das für die Stücke Walsers stereotype dramatische Ritual wieder, in dem die ‚Gesellschaft’ (hier durch die Party Bennos symbolisiert) ihr Opfer (Felix) bringt.“[22]

Walser setzt in den Monologen des Ehepaars auf beeindruckende Weise seine eigene Forderung ans Theater, nämlich „die Dinge beim richtigen Namen“[23] zu nennen, um.

Der Entschluss, letztendlich doch auf Bennos Feier zu erscheinen, ausgestattet mit der Maskerade des einigen Ehepaars, verweist auf die Macht der Institution Ehe, die im Folgenden näher untersucht werden soll.

2. Soziologischer Zugang

„Walsers Menschen akzeptieren oft freiwillig Rollen, auch wenn sie sich der Tatsache bewußt sind, daß es sich nur um Rollen handelt.“[24]

Die These Waines verweist auf den scheinbar überraschenden Ausgang des Dramas: das Ehepaar Fürst entschließt sich, der Abendgesellschaft Bennos doch beizuwohnen.

Einer „Pause der Wahrheit“, in der die Domestizierung und Verdrängung der eigenen Gefühle und Instinkte offenbar wurde[25], folgt ein Weiterspielen der ehelichen Rollen, als ob die Aussprache nicht stattgefunden hätte, oder wenigstens eine Verhaltensänderung als Konsequenz nahe läge. Inwiefern lassen sich hieraus Schlüsse für die Institution Ehe ziehen?

Die Institution Ehe ist nach Gehlen eine Konsequenz des aus der Gegenseitigkeit entwickelten Ethos: „Gegenseitigkeit und Reziprozität“ gelten als „Fundament menschlichen Verhaltens“.[26]

Dem Instinkt der Gegenseitigkeit, dem wie allen menschlichen Instinkten eine anthropologische Unzuverlässigkeit eigen ist, tritt in der Institution ein Sollen hinzu, welches durch seine „rechtsnahe Qualität“[27] die Unzuverlässigkeit des Instinkts kompensieren soll. Doch auch ohne Vermittlungsinstanzen ist der Instinkt der Gegenseitigkeit so beschaffen, dass „der Druck der

---

[21] Walser (1981), S. 43.
[22] Waine (1980), S. 156.
[23] Walser (1976), S. 230.
[24] Waine (1980), S. 157.
[25] Ebd., S. 159.
[26] Gehlen, Arnold (1970): Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt am Main, S. 47.
[27] Ebd., S. 49.

Einzelinteressen […] zu einer Reduzierung abweichenden Verhaltens auf die Linie erwarteten Verhaltens“[28] führt. Das heißt, dass das Zusammenleben als anthropologische Konstante eine intrinsische Regulierung bezüglich der weitgehenden Homogenität desselben schon in sich birgt, und, dass der Mensch durch seine unsicheren Instinkte darauf angewiesen ist, öffentlichen Halt zu finden, sich in den Reaktionen der anderen seiner selbst zu versichern[29]. Dieser öffentliche Halt wird in Form von Institutionen wie der Ehe gewährleistet: „Das Zusammenleben der Menschen stabilisiert sich zu Ordnungen und Regeln, die wie von selbst gerinnen und deren Steuerungs-Mechanismus man im instinktnahen Bereich zu suchen hat“[30]. Dies führt zu stereotypen Strukturen im gegenseitigen Verhalten[31].

Den Vorteil der Institution sieht Gehlen in der „Verhaltenssicherheit und gegenseitige[n] Einregelung“, also einer Stabilität und Gewährleistung von Konstanz im zwischenmenschlichen Miteinander. Die daraus resultierende Entlastung „macht geistige Energien nach oben hin frei“ und führt zu einer „wohltätigen Fraglosigkeit“[32] im elementaren Bereich. „Der Einzelne erlebt z.B. die Ehe wie ein überpersönliches, vorgefundenes Muster, in das er sich einordnet“[33] – der Verweis auf die Objektivität der Institutionen und der damit verbundene unbedingte Verpflichtungscharakter der Institution gegenüber führt zur problematischen Seite der Institution Ehe.

Denn im „Hafen der Ehe“, dem geregelten, fraglosen, stabilen Miteinander, befindet sich das Ehepaar Fürst nur scheinbar. Die Gespräche offenbaren, wie sehr der ursprüngliche Gegenseitigkeitsaspekt, der doch die Grundlage der Institution Ehe ist, in den Hintergrund getreten ist, und das Sollen, das an die Institution geknüpft ist und in seiner Einhaltung von der Gesellschaft überwacht und bei Nichteinhaltung sanktioniert wird, die weitaus größere Rolle für das Zusammenleben der Fürsts spielt..

Das offene Dramenende lässt innerhalb der Perspektive der Institutionslehre zweierlei Schlüsse zu:

Das gemeinsame Erscheinen auf Bennos Party kann als gemeinsames Scheitern angesehen werden. Felix und Trude vergeuden die Chance, die sich aus den ehrlichen Aussprachen ergibt. Sie rekalibrieren ihre gewohnten Eherollen und machen weiter wie bisher.

---

[28] Ebd.
[29] Vgl. ebd., S. 53.
[30] Ebd., S. 95.
[31] Vgl. ebd., S. 96.
[32] Ebd., S. 97.
[33] Ebd., S. 98.

Der Schluss kann aber auch als erneute Sinnerfüllung der Institution Ehe gelten. Das „Ausgestoßensein [da alle anderen sich schon bei Benno eingefunden haben, S.G.] erweckt in ihnen elementare Zusammengehörigkeitsgefühle“ und sie vereinbaren die gemeinsame Maskerade nur, weil es die Gesellschaft fordert, dass ein Ehepaar stets einig und harmonisch auftritt, sich also nichts vom vorhergegangenen Streit anmerken lassen darf. Walser selbst lässt die Entscheidung zu Gunsten einer eindeutigen Interpretation offen: „Sie versöhnen sich sozusagen wieder, aber es ist eine Versöhnung, von der man nicht weiß, wie lange sie halten wird.“[34]

Weitere mögliche Zugänge wären beispielsweise ein kommunikationstheoretischer Zugang, welcher weniger die Inhalte als die Strukturen der Dialoge aus psychologischer Perspektive analysiert, ein literaturtheoretischer Zugang, der sich auf die Einordnung der Themen in Erzähltraditionen konzentriert sowie ein autorensoziologischer Zugang, der vor allem bei Walser vielversprechend erscheint. Sicherlich lohnenswert ist eine kontrastive interkulturelle Betrachtung deutscher und moldauischer Ehekonzeptionen.

Verwendete Literatur:

Gehlen, Arnold (1970): Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt am Main.

Pezold, Klaus (1971): Martin Walser. Berlin.

Theater heute (9/1967): Abschied von der Politik? Hellmuth Karasek unterhält sich mit Martin Walser über dessen neues Stück „Die Zimmerschlacht“.

Waine, Anthony (1980): Martin Walser. München.

Walser, Martin (1976): Was zu bezweifeln war. Aufsätze und Reden 1958-1975. Weimar – Berlin.

Walser, Martin (1981): Die Zimmerschlacht. Übungsstück für ein Ehepaar. Frankfurt am Main.

[34] Theater heute (9/1967), S. 8.

Privire retrospectivă asupra lexicului profesional economic. Tehnici de însuşire a terminologiei

economice în limba germană

Ninel Barbaroş, *doctorandă*,

Emilia Denisov, *doctor în pedagogie,*

UPSC „Ion Creangă”

Anmerkung

In unseren Forschungen analysieren wir das Verstehen und Anwenden wirtschaftlichen Wortschatzes von didaktischer und linguistischer Hinsicht. Wir untersuchen terminologische Probleme(Entlehnungen, Synonymie, Polysemie usw).und ihr unvermittelter Einfluss auf das adaquate Verstehen vom Fachwortschatz. Zu jedem Problem geben wir Losungsvorschlag mit konkreten Ubungstypen.

Însuşirea lexicului profesional-economic în limba germană a devenit, în prezent, prilej de dezbateri metodico-didactice. Din practica noastră pedagogică, constatăm că studenţii începători întâlnesc dificultăţi de ordin comprehensiv în timpul studierii lexicului profesional, manifestate în înţelegere greşită, memorare de scurtă durată şi, respectiv, neaplicare în practică a termenilor. Pentru a putea soluţiona aceste probleme, e necesar, în primul rând, să abordăm, retrospectiv, sfera de întrebuinţare şi esenţa lexicului profesional.

Lexicul reprezintă, de fapt, o subcategorie a limbajului, fiind numit de unii cercetători *metalimbaj* sau *vocabular*. Lexicul profesional include un sistem lingvistic specializat, menit să servească necesităţilor de informare, comunicare şi colaborare într-un anumit domeniu de specialitate. Cu alte cuvinte, baza metalimbajului profesional o formează terminologia, care, după Constantinescu [2, p. 321], cuprinde totalitatea termenilor de specialitate folosiţi într-o disciplină ştiinţifică, într-o ramură de activitate. Istoria terminologiei începe de la profesorul german Christian Gottfried Schutz, care a introdus acest concept încă în a doua jumătate a secolului XVIII. Mai târziu, în 1837, savantul englez W. Wehewell a ridicat terminologia la nivel de ştiinţă. La noi în ţară, D. Cantemir a fost primul care a pus în circulaţie termeni de care ne folosim şi astăzi.

Împărtăşind punctul de vedere al lui Reformatschi [7, p. 117], afirmăm că *termenul* este un cuvânt sau o îmbinare de cuvinte cu semnificaţie specială, ce exprimă o noţiune profesională şi este aplicabil în procesul cunoaşterii şi însuşirii valorilor tehnico-ştiinţifice. În raport cu domeniile de activitate în care se folosesc, distingem următoarele categorii de termeni: termeni

lingvistici, geografici, tehnici, economici etc. Prin urmare, terminologia economică e concepută şi grupată ca un sistem de termeni economici, legaţi unul cu altul la nivel noţional, lexico-semantic, gramatical şi la nivelul formării cuvintelor.

Termenii apropie lingvistica de domeniile ştiinţifice. De fapt, prin intermediul terminologiei se evidenţiază conexiunea dintre dezvoltarea sistemului lexical şi a celui al culturii materiale şi spirituale. Lingvistica îi atribuie terminologiei trei caracteristici esenţiale: exactitatea semantica, corectitudinea gramaticală şi terminologică, exprimarea gândirii ghidate de logică. Trăsăturile de bază ale termenilor sunt: concizia, monosemantismul, claritatea şi precizia.

Orice profesor, predând terminologia economică în limba germană, trebuie să folosească, în calitate de puncte de sprijin, cunoştinţele teoretice din acest domeniu; deci, spre deosebire de cuvintele din lexicul general, termenul trebuie să fie abstract şi monosemantic, însă, în perioada progresului tehnico-ştiinţific, unii termeni trec dintr-un domeniu în altul, căpătând, prin urmare, modificări semantice neesenţiale: cuvântul polisemantic *operaţie* se utilizează atât în domeniul medicinii, pentru „intervenţie chirurgicală", cât şi în cel matematicii, iar varianta *operaţiune* apare în domeniul financiar-bancar (*operaţiuni de casă, operaţiuni valutare*), precum şi în domeniul militar. Folosirea termenilor face exprimarea mai concisă şi mai compactă, întrucât în locul unei întregi expuneri descriptive apare cuvântul-termen concis. Astfel, în locul descrierii perifrastice *Warenverkauf in grosser Quantitat* apare termenul *angro*. În felul acesta, profesorul îi învaţă pe studenţi să se exprime laconic, precis şi clar. E bine-venită aici folosirea exerciţiilor de tipul: *Formulaţi ideea într-un singur cuvânt.*

Luând în considerare faptul că economia contemporană înregistrează un mare număr de noţiuni, sistemul terminologic al limbajului economic recurge, potrivit principiului economiei în limbă, la modele prescurtate, numite *abrevieri*. Astfel de codificări modelează gândirea ştiinţifică creatoare, dezvoltă imaginaţia. Ele conţin o informaţie vastă, comprimată într-un număr mic de semne, ceea ce economiseşte timpul şi asigură tendinţa exprimării ştiinţifice spre laconism, sporeşte viteza de prelucrare a informaţiei, cu condiţia asimilării şi aplicării lor exacte. În acest context, e foarte important ca studenţii să însuşească abrevierile corect, să le aplice cu succes în practică şi chiar să abrevieze singuri unele cuvinte, sintagme. În acest scop, pot fi folosite exerciţii de tipul:

Reconstruiţi abrevierile în formele lor iniţiale: Fa, Kto, AG; Abreviaţi următoarele noţiuni: die Firma, das Konto, die Aktiengesellschaft.

Este bine ca termenul să fie cât mai scurt, însă terminologia contemporană se caracterizează prin apariţia unor termeni lungi. Savanţii consideră drept cauză a acestui fenomen descoperirile ştiinţifice; la termenii deja cunoscuţi, frecvent, se ataşează diverse determinative. Astfel, apar termeni compuşi, care complica activitatea studenţilor încadraţi în înţelegerea şi descifrarea lor. În asemenea condiţii, profesorul trebuie să le explice studenţilor regulile de formare a cuvintelor în limba germană, să aplice exerciţii de compunere şi de divizare a termenilor în părţi componente. Ca suport didactic pot fi utilizaţi termenii compuşi *Gultigkeitsdauer, Wexelautomat, Mehrwertssteuer.*

Mult mai uşor asimilează studenţii termenii împrumutaţi, deoarece aceştia, în majoritate, sunt internaţionali; prin urmare, se întâlnesc şi în limba maternă. În limba germană, ca şi în limba română, se atestă un spectru variat de împrumuturi terminologice: *credit, fiasco, incaso* – din italiană; *marketing, management, tender* – din engleză; *uzufruct, loco* – din latină etc.

În procesul cercetării, distingem trei categorii principale de termeni:

- termeni împrumutaţi, în mare parte internaţionali: *Clearling, Leasing, Inkasso, Akkreditiv;*
- termeni autohtoni, formaţi din material lingvistic autohton: *Ausfuhr, Einfuhr, Angebot, Anfrage, Niederlassung;*
- termeni autoriceşti, întrebuinţaţi numai în limitele teoriei.

Trebuie accentuat faptul că este imposibil să facem delimitări categorice între termenii împrumutaţi, autohtoni şi autoriceşti, deoarece ultimul grup de termeni serveşte ca sursă de îmbogăţire pentru celelalte două. Analizând nivelul de complexitate a termenilor, conchidem că termenii autoriceşti au cel mai înalt grad de complexitate, deci înţelegerea şi memorizarea lor decurge mai lent. Termenii autohtoni dispun de un nivel de complexitate mediu, pe când termenii internaţionali, pe baza coincidenţelor din limba maternă, se recepţionează cel mai uşor. Din aceste considerente, termenii trebuie însuşiţi consecutiv, conform principiului: de la simplu la compus; începând cu termenii împrumutaţi şi terminând cu cei autoriceşti.

În ultimul timp, se înregistrează un proces de neologizare excesivă a lexicului, ceea ce duce la dezvoltarea sinonimiei, omonimiei şi polisemiei terminologice, fapt inacceptabil în terminologie. În felul acesta, au apărut în limba germană un şir de dublete sinonimice, ca: *der Rabatt – die Preisermassigung; die Reklamation – die Mangelruge; der Kontrakt – der Vertrag*. Analizând aceste perechi de sinonime, constatăm că primul element e împrumutat din latină, iar al doilea s-a constituit conform principiului formării cuvintelor în limba germană.

Studiind literatura de specialitate, am identificat cazuri de internaţionalizare a termenilor germani. De exemplu, termenul de origine germană *Fraht*, care desemnează un „contract de transport al mărfurilor pe cale ferată, aeriană sau rutieră”, funcţionează în limba română alături de sinonimul lui autohton „scrisoare de trăsură”, care a înglobat metaforic semnificaţiile unităţilor de transport. Aşadar, existenţa perechilor de sinonime nu trebuie să complice procesul de învăţare şi utilizare corectă a termenilor, ci, din contra, trebuie să contribuie la completarea lexicului profesional. În acest sens, pot fi utilizate exerciţii de tipul: *Citiţi textul şi înlocuiţi termenii marcaţi cu sinonimele lor.*

Termeni economici se întâlnesc des în stilul publicistic, în care, în căutare de senzaţii tari, se foloseşte cuvântul cel mai nou şi mai impresionant; recomandăm însă cumpătare şi rigurozitate în acceptare termenului nou. Allain Reyafirma menţionează: „Terminologia, terapeutul discursului şi al cunoaşterii, devine din ce în ce mai indispensabilă, pe măsură ce sarcinile ei se complică”. Din aceste considerente, ar fi raţional să fie selectaţi şi studiaţi numai termenii necesari, eliminându-i pe cei care sunt utilizaţi exclusiv pentru a produce impresii.

În concluzie, menţionăm că studiul lexicului profesional trebuie să angajeze:

- însuşirea lexicului profesional într-o formă corectă;

- cunoaşterea principiilor de formare a termenilor;

- înţelegerea şi utilizarea corectă a sinonimelor terminologice;

- utilizarea adecvată a termenilor în îmbinări, enunţuri, mesaje;

- cunoaşterea şi utilizarea abrevierilor;

- aplicarea principiului economiei verbale;

- explicarea noţiunilor economice exprimate prin termeni.

Bibliografie

1. Borcoman, R., *Terminologie şi limbaje economice*, Chişinău, 1999.
2. Constantinescu, G., *Dicţionar de termeni lingvistici,* Bucureşti, 1998.
3. Ehlers, S., *Lesen als Verstehen*, Kassdel, 1992.
4. Oprea, I., *Elemente pentru determinarea trăsăturilor formării şi existenţei limbii de specialitate*, Suceava, 2000.
5. Pruteanu, M., *Aplicarea procedeelor de predare – învăţare a limbajelor specializate*, în „Terminologie şi limbaje specializate", Chişinău, 2001.
6. Rey, A., *La terminologie du nom et des notions,* Paris, 1992.

Evaluarea formativă, factor în învăţarea deplină

Cristina Ciocănel, *România, Constanţa,*

drd. UPSC „Ion Creangă"

Expresia *evaluare formativă*, spune G. de Landsheere (1979), „marchează faptul că evaluarea face parte din procesul educativ normal, „erorile" fiind considerate ca momente în rezolvarea unei probleme, şi nu ca slăbiciuni ale elevului sau manifestări patologice.

Dicţionarul de evaluare şi cercetare în educaţie descrie evaluarea formativă în felul următor: „Evaluarea care intervine, în principiu, în timpul fiecărei sarcini de învăţare şi având ca obiect să informeze elevul şi profesorul asupra gradului de stăpânire atins şi, eventual, să descopere unde şi cum un elev întâlneşte dificultăţi de învăţare, în scopul de a-i propune sau de a-l face să descopere strategii care să-i permită să progreseze. Expresia *evaluare formativă*, dată

de Cronbach şi Scriven, marchează faptul că evaluarea face parte integrantă din procesul educativ normal, *erorile* fiind considerate ca momente de rezolvare a unei probleme (sau momente în învăţare), şi nu ca slăbiciuni, nereuşite sau manifestări patologice. Evaluarea formativă permite, astfel, să se determine dacă un elev posedă achiziţiile necesare pentru a aborda sarcina următoare, într-un ansamblu secvenţial" [3].

Conceptul de „evaluare formativă" a fost propus de Scriven în 1967, în opoziţie cu cel de „evaluare sumativă". Savantul consideră că trebuie să distingem o evaluare sumativă, a cărei funcţie este determinarea valorii unui program care s-a încheiat (cu rol de sancţiune, în sens larg) şi o evaluare formativă, a cărei funcţie este ameliorarea.

Evaluarea formativă a făcut obiectul unor numeroase studii şi cercetări. Ea a fost strâns asociată cu unele noţiuni precum „învăţarea deplină" şi „învăţământul diferenţiat".

Principiul pedagogiei „învăţării depline" (spune Bloom) ar putea fi enunţat în felul următor:

„ […] cu condiţia de a avea timp şi de a merge pas cu pas, fiecare poate să sosească. Dificultatea în învăţare nu este decât o chestiune de ritm" [8].

Linda Allal situează, de asemenea, rolul evaluării formative în cadrul pedagogiei „învăţării depline" şi al „învăţământului diferenţiat", menţionând că este necesar, atunci când un sistem îşi propune ca scop prioritar să conducă toţi elevii spre stăpânirea anumitor obiective pedagogice, să pună în loc proceduri de evaluare care să permită adaptarea învăţământului în funcţie de diferenţele individuale în învăţare. În acest context, evaluarea are funcţie de „reglare formativă", căci ea face parte din strategiile de formare individualizată, adoptate de sistem.

Dacă celelalte strategii de evaluare (evaluarea iniţială şi evaluarea sumativă) au rolul de a articula caracteristicile persoanelor în formare (elevii) cu caracteristicile sistemului de formare, evaluarea formativă corelează ritmurile şi strategiile de învăţare cu obiectivele de realizat, îi permite cadrului didactic să coreleze mijloacele de formare cu caracteristicile elevilor. În acest caz, evaluarea îşi asumă o funcţie formativă, căci scopul ei este de a furniza informaţii care să-i permită o adaptare a cadrului didactic la diferenţe individuale în învăţare. Această formă de reglare trebuie să intervină în mod necesar pe parcursul unei secvenţe de instruire, şi nu la finalul acesteia, deci înainte de luarea unei decizii de certificare sau de orientare şcolară şi/sau profesională.

Deosebirile faţă de evaluarea sumativă, promovată de docimologia clasică, sunt esenţiale. Nu mai este vorba de a măsura, ci de a analiza, de a diagnostica: centrarea pe elev pentru o mai bună cunoaştere, în scopul acordării unui ajutor mai potrivit.

Evaluarea formativă este, mai degrabă, o atitudine, decât o metodă. Ea nu este o verificare a cunoştinţelor, ci este o „interogare" a procesului de învăţare, o reflecţie asupra activităţii de învăţare. Rolul său este, înainte de toate, să-i permită elevului de a-şi considera traiectoria, de a-i da un sens învăţării; ea îşi propune să atragă atenţia elevului asupra lacunelor sau insuficienţelor şi, în acelaşi timp, să-l ajute să găsească mijloacele de a depăşi dificultăţile [4].

Marele câştig al evaluării formative este luarea în calcul, de către elev, a activităţii de învăţare în toată complexitatea ei: obiective, dificultăţi, criterii. Această manieră este opusă celei în care elevul este condus de profesor: activitatea contra pasivităţii. Evaluarea formativă asigură eficacitate în învăţarea punctuală; ea are funcţie diagnostică şi de remediere. Evaluarea tradiţională aruncă elevul într-o mare pasivitate, în măsura în care, încetând subit de a fi subiect, în momentul când este evaluat, el devine un simplu obiect al unei sentinţe exterioare şi nu poate spera decât indulgenţa „judecătorilor" săi.

Evaluarea formativă este o explicitare mereu mai mare a demersului elevului şi o interiorizare a criteriilor care îi vor permite să pună în evidenţă reuşitele şi nereuşitele în învăţare. Important este să se sesizeze în ce moment evaluarea formativă depăşeşte planul controlului cunoştinţelor. Viallet şi Maisonneuve (1981) au subliniat importanţa unei evaluări bazată nu pe aprecierea performanţelor, ci pe relaţia cu învăţarea pe care o urmează.

Această interogaţie, în raport cu situaţia de învăţare şi cu conţinuturilor cu care elevii sunt confruntaţi, trebuie să fie multidirecţionată; ea trebuie să vizeze următoarele aspecte:

● eficacitatea: ce ştie elevul să facă cu achiziţiile sale?

● pertinenţa obiectivelor: sunt oare utile competenţele prevăzute, vizate; corespund ele nevoilor elevului?

● coerenţa procesului de învăţare propus: dacă metodele şi mijloacele folosite sunt adaptate sau nu?

● procesele puse în joc: cum s-a efectuat învăţarea lor?

● dificultăţile întâlnite: ce împiedică elevul să înveţe o competenţă sau alta?

În ceea ce priveşte rolul specific al evaluării formative în procesul de învăţare, P. Bach subliniază că „evaluarea nu este un scop în sine: ea nu reprezintă decât unul dintre elementele procesului de învăţare”. El denunţă astfel un „efect pervers”, din cauza căruia s-ar putea să pierdem sensul evaluării. Adesea, în situaţia şcolară, aceasta este considerată chiar scopul învăţării. În situaţia dată, ţine locul motivaţiei unice, dezvoltând la elev un reflex condiţionat (elevul nu depune efort decât în funcţie de probe, uitând rapid cunoştinţele memorate) şi implicând, pentru a învăţa, adoptarea unei strategii „inverse”: învăţarea este concepută şi programată în vederea evaluării, în loc să fie invers. Pierzându-şi locul cuvenit, evaluarea este pervertită. Devenind preocuparea esenţială, ea nu mai este decât o sancţiune, în loc de a fi o stimulare care ar trebui să releve aptitudinile, ştiinţa şi achiziţiile elevului şi să reprezinte un indicator al eficacităţii strategiei pedagogice adoptate de cadrul didactic [3].

Evaluarea formativă trebuie situată în context, în raport cu cei care cer sau primesc informaţia evaluativă. Trebuie subliniat, în primul rând, faptul că rezultatele unei evaluări nu-i interesează în aceeaşi măsură pe toţi destinatarii vizaţi direct sau indirect (profesori, elevi, părinţi, colegi). Ei nu aşteaptă cu toţii acelaşi lucru de la o evaluare. Jean Cardinet a arătat că profesorii se interesează aproape exclusiv de informaţiile care le permit să administreze mai bine clasa lor.

Pe de altă parte, evaluarea formativă este strâns legată de metodologiile adoptate de profesor şi, totodată, de concepţia sa privind învăţarea. Punerea în practică a unei evaluări formative este condiţionată de o serie de factori şi necesită răspuns la mai multe întrebări:

● Ce vrem să înveţe elevul: să ştie sau să ştie să facă?

● Dorim să urmărim doar rezultatul învăţării (reuşită sau eşec) sau dorim depăşirea dificultăţilor, ameliorarea procesului?

● Dorim o motivaţie extrinsecă sau intrinsecă, admitem sau refuzăm participarea elevilor la evaluarea rezultatelor lor?

● Dorim să realizăm o parcurgere a programului în acelaşi ritm pentru toţi elevii sau într-o manieră individualizată, diferenţiată, în funcţie de posibilităţile fiecărui elev?

Răspunsurile la aceste întrebări sunt importante, pentru că, în funcţie de ele, se particularizează procesul de învăţare şi, implicit, maniera de evaluare [5].

Indiferent însă de situaţia şcolară în care ne aflăm, este important să se înţeleagă esenţa evaluării formative, care constă în aceea că ea nu este decât un mijloc în slujba unui sistem şi că nu este suficient să schimbi evaluarea pentru a schimba sistemul.

Şcoala tradiţională, cu exerciţiile sale repetate şi cu sancţionările frecvente, facilita memorizarea. Spre deosebire de aceasta, şcoala modernă susţine faptul că activitatea de învăţare se confundă, se suprapune peste activitatea de descoperire. Prin urmare, evaluarea trebuie să urmeze acest proces, ea trebuie să însoţească elevul, să identifice lacunele şi slăbiciunile acestuia [3].

Modelul evaluării formative (continue) presupune verificarea rezultatelor pe parcursul procesului didactic, realizată pe secvenţe mai mici. De asemenea, în locul verificărilor prin sondaj, îşi propune să evalueze performanţele tuturor elevilor privind întreg conţinutul esenţial al materiei parcurse în secvenţa respectivă. Verificându-i pe „toţi” din „toată materia”, evaluarea formativă permite cunoaşterea, identificarea neajunsurilor, a punctelor critice după fiecare secvenţă de instruire şi, în consecinţă, adoptarea unor măsuri de recuperare faţă de unii elevi şi de ameliorare a procesului. Prin aceasta, evaluarea se constituie ca mijloc eficace de prevenire a situaţiilor de eşec. Reţinând ca trăsătură esenţială contribuţia la ameliorarea operativă a procesului didactic şi, implicit, a rezultatelor, mulţi autori atribuie acestui model funcţia unei evaluări de progres. De asemenea, teoreticienii strategiei „învăţării depline” (B. Bloom, J. Caroll ş.a.) înscriu acest tip de evaluare printre elementele de bază ale modelului preconizat, considerându-l un principiu fundamental al unei activităţi didactice eficiente [6].

Una dintre problemele pe care le comportă evaluarea formativă o constituie frecvenţa evaluărilor, intervalul la care este dorit să fie realizate. Unii autori consideră că evaluările trebuie să fie efectuate după fiecare lecţie, în timp ce alţii propun intervale de timp mai mari. Experienţa demonstrează că asemenea evaluări sunt raţional integrate în actul didactic, realizându-se, de regulă, pe sisteme de lecţii corespunzătoare unor capitole. Aceasta nu exclude posibilitatea de a se recurge şi la evaluări pe parcursul unui capitol mai întins şi chiar după unele lecţii al căror conţinut reprezintă „cheia” înţelegerii întregului capitol. Un asemenea mod de integrare a evaluării în procesul didactic îşi găseşte justificarea în mai multe circumstanţe:

● conţinuturile instruirii sunt structurate logic pe sisteme de lecţii;

● sunt relativ puţine obiectivele terminale realizabile într-o singură lecţie şi care să facă necesară verificarea îndeplinirii lor, iar unele comportamente sunt consolidate de-a lungul mai multor lecţii;

● se reduce timpul folosit pentru examinări, rămânând disponibilă o parte tot mai mare pentru activităţi de instruire/învăţare [7].

Evaluarea continuă presupune nu numai verificarea tuturor elevilor privind asimilarea întregii materii, ci şi cunoaşterea de către elevi a rezultatelor obţinute, a gradului de realizare a obiectivelor urmărite. Ea realizează un feed-back continuu, elevii dobândind confirmarea prestaţiilor lor pe parcursul procesului. Cercetările întreprinse în această direcţie demonstrează rolul important pe care îl au „întăririle pozitive" în învăţare şi efectele pe care cunoaşterea promptă de către elevi a rezultatelor activităţilor lor le are asupra învăţării; invers, întârzierea răspunsului diminuează puterea motivaţiei faţă de activitatea şcolară, constituind chiar sursa unor stări de nelinişte, de anxietate.

Teoria evaluării formative este foarte simplă: doreşte să separe cele două funcţii ale evaluării – formativă şi selectivă. Într-adevăr, este o mare ambiţie să vrei să-i faci pe elevi să înţeleagă că evaluarea nu este o sancţiune sistematică, ci că ea trebuie să se integreze natural, normal în sistemul de achiziţii al cunoştinţelor.

Pentru formator, noţiunea de „evaluare" nu mai este considerată un rău necesar, ci este văzută ca un sprijin pedagogic, permiţând o mai bună adaptare a fiecărui copil. Datorită acestei teorii, starea de spirit a partenerilor educaţiei trebuie să devină cooperarea, mai degrabă, decât opoziţia. Trebuie să recunoaştem că este greu pentru un elev să considere profesorul o dată ca pe un ajutor, un sprijin, un ghid şi altă dată ca pe unul care-l sancţionează [3].

Evaluarea didactică modernă este o evaluare formativă (care valorizează şi sprijină învăţarea şi progresia învăţării prin reglarea imediată şi interactivă, realizată de profesor), prin evidenţierea, în primul rând, a aspectelor pozitive ale întregului proces de învăţare (şi nu doar a produselor acestui proces) şi prin sprijinirea învăţării formative. O evaluare formativă este posibilă numai în condiţiile unei predări formative, care să inducă şi să orienteze o învăţare formativă, autogeneratoare de noi strategii, abordări, tehnici, motivaţii etc. Altfel spus, evaluarea formativă este parte integrantă a procesului de predare – învăţare, ea ţintind să regleze condiţiile acestuia; mai concret, condiţiile învăţării. Practic, evaluarea formativă este un proces care se

inserează coerent în procesul educaţional de la începutul până la sfârşitul secvenţei de predare – învăţare, permiţând adaptări şi ameliorări de-a lungul întregii sale desfăşurări.

Evaluarea formativă este o evaluare internă, realizată chiar de către cei care predau şi care gestionează procesul curricular. Fiind centrată pe proces, evaluarea formativă este dinamică şi flexibilă şi, graţie unui feed-back rapid şi sistematic, permanent, asigură *reglarea din mers* a activităţii educaţionale; reglarea este dependentă, în principal, de strategiile educaţionale pentru care optează cadrul didactic. De asemenea, evaluarea formativă oferă elevilor informaţii despre prestaţia proprie şi oportunitatea de a-şi monitoriza propriul progres în cunoaştere, operaţiile cognitive, intelectuale, strategiile, metodele, mijloacele, modelele acţionale etc. valorificate şi de a deveni actori/agenţi ai propriei învăţări şi formări. În mod predominant, evaluarea formativă urmăreşte dimensiunea cognitiv-intelectuală a personalităţii evaluaţilor, însă nu o neglijează nici pe cea non-intelectuală: temperamentul, caracterul, motivaţia, voinţa, afectivitatea etc.; asupra acestor componente, influenţele formative se exercită mediat, graţie eforturilor de dezvoltare a tuturor proceselor psihice.

Prin urmare, evaluarea are funcţie formativă atunci când face posibilă reglarea interactivă continuă şi sistematică a învăţării şi a predării, permiţând elevului să-şi autoanalizeze şi automonitorizeze învăţarea, raportându-se la obiectivele urmărite şi, de asemenea, să proiecteze învăţarea viitoare, în timp ce profesorului îi permite să-şi modeleze şi să-şi adapteze predarea, prin reglări didactice imediate şi interactive.

Evaluarea formativă se realizează în funcţie de caracteristicile contextului educaţional şi poate include următoarele tipuri de reglări:

- reglări efectuate de profesor (asociate cu termenul *evaluare*);
- reglări efectuate de perechi de elevi (asociate cu termenii *interevaluare* şi *evaluare mutuală*);
- reglări efectuate de elevul însuşi (asociate cu termenul *autoevaluare*).

  Aceste reglări şi, implicit, modurile de intervenţie pe care le presupun, pot lua următoarele forme:

- *reglări retroactive* – presupun punerea imediată în aplicare a activităţii de remediere şi sprijinirea elevului în surmontarea dificultăţilor şi în corectarea erorilor detectate prin evaluare;

- *reglări proactive* – presupun prevederea sau anticiparea activităţilor de formare, destinate consolidării şi dezvoltării competenţelor elevilor;
- *reglări interactive* – reclamă implicarea activă a elevilor şi stabilirea de interacţiuni ale acestora cu profesorul şi cu colegii.

Specialiştii susţin că evaluarea formativă trebuie să fie continuă, sistematică, oferindu-i, în permanenţă, evaluatorului informaţii în legătură cu procesul instructiv-educativ: nivelul de atingere a obiectivelor educaţionale, dificultăţile elevilor, greşelile lor etc., sugerându-i, totodată, necesitatea modificărilor, ameliorărilor, demersurilor corective etc. Atributul *continuă* se referă nu atât la dimensiunea temporală, cât la faptul că ea reintroduce prompt şi în mod continuu constatările referitoare la secvenţa educaţională care tocmai s-a derulat, în fluxul educaţional, nu doar în scopul de a avea repere pentru comparaţii ulterioare, ci pentru adoptarea unor corecţii, îmbunătăţiri, decizii ameliorative, optimizatoare etc.

Situaţiile de evaluare formativă sunt de o mare diversitate, generată de o serie de factori, cum ar fi: specificul disciplinei de studiu, natura conţinutului ştiinţific, obiectivele operaţionale, criteriile de evaluare, particularităţile clasei de elevi, timpul disponibil, alte caracteristici contextuale. În plus, evaluarea formativă este dinamică şi continuă, fiind integrată organic în procesul instructiv-educativ.

Pentru evaluarea formativă prefigurată pentru o lecţie, pot fi gândite doar modele de acţiune flexibile, orientative, şi nu modele riguroase, inflexibile.

Model orientativ pentru activitatea de evaluare formativă (Muşata Bocoş, Didactica disciplinelor pedagogice) [1]:

	Profesorul	Elevii
Crearea situaţiei evaluative	Stabileşte obiectivul educaţional, îl operaţionalizează şi îl prezintă elevilor (acest obiectiv va constitui elementul de referinţă în evaluare). Comunică sarcina de lucru.	Reţin şi îşi interiorizează obiectivul operaţional urmărit şi, implicit, ceea ce se aşteaptă de la ei. Îşi asumă obiectivul operaţional şi se angajează în rezolvarea sarcinii de lucru.
	Clarifică sarcina de lucru şi precizează rezultatul aşteptat.	Îşi reprezintă mai concret şi mai exact sarcina de lucru şi forma finală a rezultatului aşteptat.
	Stabileşte criteriile de evaluare pentru obiectivul operaţional fixat.	Participă (activ) la demersurile de stabilire a criteriilor de evaluare sau îşi însuşesc aceşti indicatori (formulaţi de către cadrul didactic).
Realizarea evaluării formative	Orientează elevii în construirea de alternative/strategii de rezolvare a sarcinii.	Anticipează modul cel mai adecvat de rezolvare a sarcinii, aleg o strategie pe care o consideră optimă.
	Monitorizează elevii şi le evaluează prestaţiile şi performanţele.	Aplică strategia de rezolvare a sarcinii.
	Oferă feed-back prompt elevilor, pozitiv şi negativ, comunică rezultatele evaluării şi prefigurează modalităţile de corectare a greşelilor şi de reglare a învăţării.	Îşi corectează greşelile în urma discuţiei cu cadrul didactic. Sau Îşi autocorectează greşelile, reajustându-şi şi reglându-şi activitatea.

Exercitarea influenţelor ameliorative şi de reglare	Introduce în mod continuu informaţiile obţinute prin evaluarea didactică în procesul instructiv-educativ, pe care îl reglează şi ameliorează. În acest sens, construieşte şi aplică în practică noi strategii de învăţare, adecvate nevoilor educaţionale ale elevilor, care să permită realizarea corecţiilor şi ameliorărilor necesare, înţelegerea corectă şi operaţionalizarea noilor conţinuturi, transferul cunoştinţelor şi al achiziţiilor etc.	Avansează în cunoaştere, progresează, dobândind achiziţii corecte şi operaţionale, îşi îmbogăţesc sistemul cognitiv, realizând transferul achiziţiilor în contexte noi. Treptat, ating obiective educaţionale corespunzătoare unor nivele taxonomice tot mai înalte.
	Sprijină elevii în demersurile lor de revizuire şi perfecţionare a strategiilor şi metodologiilor utilizate.	Revizuiesc şi restructurează strategiile de lucru, resursele metodologice, identificând modalităţi concrete pentru a le perfecţiona, pentru a le face mai adecvate, mai suple şi mai eficiente.[1]

Noţiunea de „evaluare formativă” pune în relief funcţia ameliorativă a activităţii evaluative. Este formativă evaluarea care contribuie la reglarea acţiunii pedagogice în sensul ajustării ei la caracteristicile personale şi culturale ale elevilor. Cuvintele-cheie, aici, sunt: *reglarea acţiunii* şi *ajustare*; deci este vizat idealul unei pedagogii diferenţiate.

Evaluarea formativă este gândită ca fiind „piatra unghiulară” a unei pedagogii diferenţiate. „Obiectivul vizat” este egalitatea achiziţiilor fundamentale în timpul şcolarităţii. Ca urmare, modelul pedagogic al profesorului transmiţător este contestat de un model alternativ, acela al profesorului mediator. Pentru a fi formativă, evaluarea trebuie să facă corp comun cu activitatea pedagogică.

Conceptul de „evaluare formativă” articulează câteva aspecte majore ale unei practici gândită la modul ideal şi care are, în esenţă, rolul de reglare. Jean Marie De Ketele se întreba: „Pentru ce evaluăm?” La această întrebare, evaluarea formativă răspunde: „în timpul învăţării, se evaluează pentru a regla sau ajusta acţiunea de învăţare”. Deci cei doi termeni sunt *reglare* şi *ajustare*. A regla înseamnă a asigura articularea între două serii de caracteristici: acelea ale persoanelor în formare şi acelea ale sistemului de formare. Evaluarea devine formativă când, prin reglare, mijloacele de formare sunt adaptate la caracteristicile elevilor. Ea are ca scop să adapteze învăţământul la diferenţele individuale în învăţare [3].

Bibliografie

1. Bocoş, Muşata, *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*, Paralela 45, Piteşti, 2008.
2. Lisievici, Petru, *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*, Aramis, Bucureşti, 2002.
3. Manolescu, Marin, *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, Bucureşti, 2002.
4. Abrecht, Roland, *L'evaluation formative*, De Boeck, Bruxelles, 1991.
5. Cardinet, Jean, *Evaluation scolaire et mesure*, De Boeck, Bruxelles, 1993.
6. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
7. Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1981.
8. Abrecht, Roland, *L' evaluation formative*, De Boeck, Bruxelles, 1991.

Coordonata istorică a conceptelor *limbă* şi *limbaj*

Livia Tarlapan,

doctorandă, IŞE;

lector, UPSC „Ion Creangă”

Summary

From the historical point of view, the language before language, it is based on language development. Initially, no language and oral language manifests as between individuals.

Gradually, however, the language will be relatively detached language, representing a specific entity, objectified through the graphicsystems and logical rules of formal grammar and oral correspondence with combining words into phrases bearing messages.

Reflecţia asupra limbii şi limbajului are îndelungate şi semnificative tradiţii, solidarizându-se cumva cu originile filosofiei şi apoi ale cuprinderii acesteia în forme conceptuale. Cassirer scria: „Interogarea filosofică privind originea şi esenţa limbii este, în fond, tot aşa de veche ca şi aceea despre esenţa şi originea fiinţei. Căci prima reflecţie constantă asupra întregului lumii se caracterizează prin aceea că pentru ea limba şi fiinţa, cuvântul şi sensul nu se despărţiseră, ci îi apăreau ca o unitate indestructibilă" [1, p. 8]. Condiţionând formele distanţării în reflecţie, limba deţine, astfel, calitatea realităţii dată efectiv, a nemijlocirii pentru lumea culturii, lumea omului: lumea limbii şi limbajului precede atât modalitatea obiectivităţii în care i se opune lumea lucrurilor, cât şi resemnificarea prin spirit. Universalul, cunoaşterea şi fapta nu pot să ia formă, să fiinţeze fără limbă şi limbaj. De aici şi credinţa în puterea magică a cuvântului, exprimată în formula textului sacru „La început a fost Cuvântul". Descoperirea lui Cagito a „subiectivităţii transcendentale" a condiţionat: 1. ieşirea cuvântului din fiinţă şi considerarea lui ca o *characteristica universalis* (Leibniz); 2. apariţia sensului dincolo de „înţeles al cuvântului", ca „modul în care este dat obiectul" (Frige) şi caracteristica lui de semn şi simbol. Odată cu acestea s-au trasat liniile concepţiei moderne despre limbă, dominată de ideea acţiunii inverse, a limbajului asupra gândirii („iniere Sprachform" a lui W. von Humboldt). Odată cu aceasta, magia naturală a cuvântului este înlocuită cu un adevărat miraj al semnului şi simbolului, prin care limbajul apare nu numai ca purtător al unei semnificaţii spirituale, ci devine condiţia, chiar structura de bază a universului uman. Aşa cum susţinea Cassirer, „omul trăieşte într-un univers simbolic, nu într-unul numai natural. Limbajul, mitul, arta şi religia constituie părţi ale acestui univers, firele multicolore care ţes pânza simbolică, reţeaua compactă a existenţei umane. Orice progres uman în gândire şi în experienţă rafinează şi fortifică această reţea. Omul nu mai are o raportare nemijlocită la realitate... El trăieşte într-atât în formele limbajului, în operele de artă, în simbolurile mitice sau în ritualuri religioase, încât nu poate nicicum să cunoască sau să întrezărească ceva decât prin intercomunicarea acestor medii artificiale... Nici în sfera practică omul nu mai trăieşte într-o lume a faptelor brute sau după nevoile şi dorinţele sale nemijlocite, ci mai mult în mijlocul ficţiunilor, în năzuinţe şi temeri, în iluzii şi deziluzii, în imaginaţie şi visuri" [1, p. 9].

Aşadar, importanţa limbajului pentru viaţa umană este incontestabilă. Toate societăţile umane folosesc limbajul, de altfel ca toţi membrii lor, mai mult sau mai puţin normali. Dobândirea limbajului reprezintă una dintre puţinele deprinderi cognitive, fiind, în bună măsură, atât comună, cât şi specifică oamenilor. Această deprindere dă speciei umane avantaje enorme asupra celorlalte specii, limbajul fiind o cale rapidă şi uşoară de a transmite descoperirile de la o generaţie la alta. [2, p. 25].

Oamenii de ştiinţă au descris variate mijloace şi modalităţi de comunicare (semnalizare) la numeroase specii de animale, începând cu treptele inferioare ale scării zoologice şi ajungând până la mamiferele cele mai apropiate de om. S-a constatat să semnalele utilizate de animale pot fi de natură sonoră, vizuală, motrice, olfactivă, tactilă etc. În funcţie de condiţiile concrete de viaţă şi de particularităţile biologice ale vieţuitoarelor, la diferite specii predomină unul sau altul dintre aceste mijloace de semnalizare. Un loc aparte îl ocupă semnalizarea sonoră.

Maimuţele fac parte din categoria celor mai zgomotoşi locuitori ai pădurilor tropicale. Numeroşi cercetători (A.E. Brehm, N.I. Voitonis, N.A. Tih, N.N. Ladâghina-Kots etc.) au relevat că maimuţele se caracterizează printr-o înaltă capacitate de a emite complexe sonore nearticulate, care îndeplinesc un rol important în viaţa lor, constituind un mijloc curent de semnalizare reciprocă. S-a stabilit, astfel, că maimuţele inferioare (hamadrilele) emit aproape 20 de sunete, iar maimuţele superioare (cimpanzeii) – circa 40 de sunete cu funcţii semnalizatoare diferite.

Oricât de spectaculoase ar fi „demonstraţiile” în legătură cu „capacităţile verbale” ale unor animale, cercetările au demonstrat că limbaj, în sensul strict al cuvântului, nu găsim la nicio specie de animale. Limbajul – susţine N. Wener – reprezintă o activitate specific umană, de care nici nu s-au apropiat rudele cele mai apropiate ale omului şi cei mai activi imitatori ai săi [3]. Fireşte, nu este vorba atât de aspectul fonetic al limbajului, cât de latura sa de conţinut noţional, semantic.

La animale, comunicarea rămâne în întregime în limitele elementului biologic. La om, sfera biologicului a fost depăşită, printre altele, datorită contribuţiei masive a limbii. Spre deosebire de animale, la care cunoaşterea realităţii este directă, având la bază, aproape exclusiv, experienţa individuală, omul reflectă realitatea obiectivă prin prisma experienţei sociale, pe care şi-o însuşeşte cu ajutorul limbii. Saltul calitativ uriaş pe care l-a înregistrat procesul comunicării la nivelul limbajului uman însă n-a fost realizat dintr-o dată. La omul primitiv, în perioada iniţială a societăţii umane, acţiunile de muncă erau indisolubil legate de obiectul muncii;

totodată, omul emitea anumite complexe sonore, care însoţeau activitatea de muncă. Este important să reţinem că, în această etapă, acţiunile de muncă împreună cu reacţiile sonore erau realizate, pe de o parte, efectiv în procesul muncii, iar pe de altă parte – în realizarea comunicării dintre membrii colectivităţii primitive de oameni; deci acţiunile de muncă şi comunicarea formează, la început, un proces unitar, nediferenţiat. Oamenii primitivi comunicau muncind. Cu timpul, acest proces unitar se scindează şi se diferenţiază. În anumite condiţii ale vieţii grupului primitiv, mişcările de muncă se desprind, se detaşează de obiectul concret al muncii: funcţia comunicativă a acestor mişcări se separă de funcţia productivă. Omul a observat că, deşi nu duc la un rezultat practic imediat, mişcările pot să exercite o anumită influenţă asupra celorlalţi. Funcţia comunicativă a mişcărilor dobândeşte o relativă independenţă. „Aceste mişcări, împreună cu sunetele care le însoţesc, se desprind de acţiunea asupra obiectului, se desprind de acţiunea de muncă şi nu-şi menţin decât funcţia de influenţare a oamenilor, de comunicare verbală” [4, p. 211].

Cu acest prilej, mişcările suferă anumite modificări, se reduc, se simplifică, ajungând doar să imite, să schiţeze sau chiar să „simbolizeze” acţiunile reale. Astfel, ele devin gesturi cu valoare de comunicare intenţionată, dar omul primitiv nu putea realiza comunicarea numai cu ajutorul gesturilor, pentru că, practic, eficienţa lor era limitată. În timpul muncii, mâinile erau ocupate; în condiţii de slabă vizibilitate, ele nu duceau la rezultatul dorit (la o distanţă prea mare, în întuneric, în desişul pădurilor etc.); în cadrul acestui „complet dublu” de mijloace semnalizatoare (gesturile şi complexele sonore), mijloacele sonore s-au dezvoltat în mod deosebit. Şi acest lucru se producea nu întâmplător, ci datorită faptului că, practic, erau mai utile, mai eficiente. Ele îşi îndeplineau funcţia de comunicare în cele mai variate condiţii. Astfel, aparatul verbal s-a dezvoltat şi s-a perfecţionat de la începuturile umanităţii şi până în prezent ca organ şi, totodată, ca produs al comunicării interumane [3, pp. 318-320].

Mai târziu, aproximativ în mileniile IV – III î.Hr., din necesitatea oamenilor de a consemna unele fapte şi de a comunica unii cu alţii, în cazul în care se aflau la mare distanţă, a apărut scrierea.

Ideea de semn lingvistic apare la Panini şi a fost comentată de Platon, Aristotel, Augustin, Descartes, Leibniz ş.a. Pentru învăţarea scrierii, a fost creată o instituţie specială – şcoala (cuvântul *şcoală* este de origine greacă – *shola* „loc de odihnă”). Deoarece în cele mai multe state ale lumii antice preoţii erau cei care deţineau cunoştinţele referitoare la ritualul religios, la medicină, astronomie etc., ei au devenit organizatorii şi profesorii acestor şcoli, în care cea mai

mare parte a timpului era dedicată învăţării scrierii. Şcoala începea la şase ani, la opt ani copiii memorau gramatica lui Panini şi de la 13 ani învăţau vreme de cinci ani comentariile. Cunoaşterea lumii nu era ruptă de limbaj. Se poate admite că exista o gramatică extralingvistică: un stil concis, algebric, presupunând o ordine strictă a regulilor, reguli metagramaticale (referitoare la relaţia dintre limbaj şi metalimbaj), reguli de transformare, de substituţie, combinative sau interpretative [5, p. 27].

În urmă cu aproximativ 5000 de ani, în Mesopotamia şi Egipt se foloseau, pentru scriere, peste 500 de semne, în China – câteva mii, iar învăţarea acestora cerea o muncă chinuitoare de câţiva ani. Elevii petreceau cea mai mare parte din timp făcând exerciţii de scriere pe plăci de calcar, piele sau papirus, folosind, în loc de pix, un beţişor de trestie ascuţit la vârf. În China, în timpul dinastiei Han (256 î.Hr. – 220 d.Hr.), apare un dicţionar care conţine idei ale lui Confucius (555 – 479 î.Hr.); la tema caracterului motivat al semnului lingvistic, denumirea trebuind să corespundă esenţei obiectului, deci atestăm idei apropiate de cea a lui Platon din Cratilos: obiectele pot fi numite şi prin acord.

Şi în Europa gramatica se conturează în cadrul filosofiei. Referitor la raportul dintre structura sonoră şi obiect, a circulat teoria naturii şi a convenţiei; dacă numele reflectă esenţa lucrurilor, prin cercetarea numelor se cunosc lucrurile („gândim ceea ce există şi spunem ceea ce gândim”, după şcoala lui Heraclit; aşadar, nu există nume false), dar aspectul sonor poate fi şi în contradicţie cu sensul exprimat. Limbajul oral şi cel scris presupun aceleaşi teze: omonimia, sinonimia şi schimbarea numelui; în schimb, lipsa de simetrie din limbă nu este reflectată şi în scris. Scrisul este o imitaţie a vorbirii şi poate fi realizat prin: imitarea sensului; imitarea sonorilor; imitarea grafică.

Problema limbajului oral şi scris e tratată şi în Phaidros. Aici, se afirmă că o propoziţie rostită trezeşte o reprezentare mintală a referenţilor şi, la fel, un semn grafic trimite la o reprezentare mintală a celui care scrie. Dacă vorbirea poate fi legată de caracterul adevărat sau fals al cuvintelor la nivelul logosului primar sau secundar, sigur, scrisul e o convenţie, semn, simbol al vorbirii, dar şi al persoanei care se exprimă: în plan lingvistic (relaţia cu sensul cuvintelor); în plan logic (relaţia cu un lucru reprezentat printr-un nume şi ceea ce spune el, vizibil sau invizibil, despre acel lucru). Funcţia cuvintelor este de a fi simboluri şi, aşa cum nu există niciun cuvânt care să nu fie arbitrar, la fel orice scriere este arbitrară, practică şi poetică.

Aristotel crede că în scriere profesorul observă funcţia asertivă şi practică a limbii, iar omul de litere – funcţia poetică, reflectarea semnelor din text ca alcătuire ce transmite nu doar informaţia dorită, ci şi una colaterală, implicită, pe lângă exprimarea cu ajutorul cuvintelor. Aspectul verbal şi relaţia cu obiectele lumii reale se asociază cu elementul scrierii ce evidenţiază sunetul, câmpul semantic sau un element sintactic.

Primii gramatici şi filologi, ca, de exemplu, Zenodot (320 – 240 î. Hr.), au analizat manuscrise homerice şi au identificat glosare, admiţând că limba a fost creată prin convenţie. Romanii au continuat preocupările grecilor; astfel, Marcus Terentius Varro (116 – 27 î.Hr.) considera că vorbirea orală are simetrii şi asimetrii, importantă fiind însă funcţia de comunicare a acesteia, iar Marcus Fabius Quintilianus (aproximativ 30 – 100 d.Hr.) credea că prin oratorie se formează oamenii buni şi că gramaticul studiază ceea ce e scris, nu ceea ce e declarat.

Despre o semiotică a antichităţii scrie şi Sfântul Augustin (354 – 430), care vede lumea ca fiind alcătuită din semne şi lucruri semnificate prin ele însele. Obiectele din lumea înconjurătoare pot fi indicate, pot fi imaginate sau semnificate, afirmă el. Scrierea este un semn intenţionat şi perceptibil, alături de gestică, mimică şi arte plastice, spre deosebire de vorbire. Scrierea este un substituit al vorbirii, iar aceasta, la rândul ei, este un substitut al realităţii [5, p. 29].

Nu avem mărturii care să ateste existenţa unor şcoli pe teritoriul Daciei preromane. Se poate admite însă că unii dintre fiii aristocraţiei geto-dace vor fi frecventat şcoli greceşti sau romane şi vor fi scris în limbile elenă sau latină. După cucerirea Daciei de către romani, au fost organizate şcoli particulare la nivel elementar (*ludus litterarius*), iar în unele dintre marile centre urbane (Sarmizegetusa, Apulum) – şi şcoli de gramatică. În locurile unde erau aşezate taberele militare au fost descoperite numeroase cărămizi şi *tabulae ceratae* (tăbliţe de scris), care serveau ca material de scris, şi multe stiluri de metal sau os cu care se scria.

Se poate aprecia, aşadar, că în Dacia Romană au existat şcoli în care s-a învăţat cititul şi scrisul în limba latină.

În Evul Mediu, datorită unor condiţii istorice diferite, în Imperiul Roman de Răsărit, puterea laică a fost mai puternică decât cea bisericească; aici s-a manifestat nu numai toleranţă, ci chiar receptivitate faţă de cultura antichităţii greco-romane. Aici, timp de mai multe secole, profesorii laici şi clerici au predat limbile elenă şi latină, retorica şi filosofia. În primele secole ale mileniului II, Bizanţul devine cel mai puternic centru cultural şi bisericesc din Europa de

Răsărit. Sub influenţa lui, bulgarii şi ruşii au adoptat creştinismul; în secolul al X-lea, aceste popoare îşi înfiinţează primele mănăstiri şi, în cadrul lor, sunt deschise şcoli mănăstireşti.

Limba de cult a slavilor ortodocşi a fost slavona – un dialect slav din sudul Dunării –, în care călugării Chiril şi Metodiu, creatori ai alfabetului slavon, au tradus din limba greacă principalele cărţi de cult.

Dată fiind apartenenţa românilor la ortodoxism, limba slavonă este adoptată ca limbă de cult şi de stat. Cele mai vechi inscripţii în chirilică pe acest teritoriu datează din sec. al IX-lea. Organizarea bisericii, în strânsă legătură cu organizarea statală, a stimulat deschiderea a numeroase mănăstiri – îndeosebi în sec. al XIV-lea –, pe lângă care au fost deschise şcoli mănăstireşti în care se învăţa în limba slavonă. Cea mai veche şcoală românească atestată documentar (în jurul anului 1400) este acea de pe lângă biserica Sf. Neculai din Şcheii Braşovului.

De la sfârşitul secolului al XV-lea se poate vorbi sigur de un învăţământ în limba română. O dovadă a acestui lucru este scrisoarea lui Neacşu din Câmpulung-Muscela, adresată judelui Braşovului, în 1521. Neaşcu va fi învăţat undeva, cu câteva decenii înainte de 1521, să scrie în limba română. Este posibil să fi existat şcoli în această limbă încă în secolul al XIV-lea, poate chiar din secolul al XIII-lea; dovezi sigure referitoare la această afirmaţie încă nu avem.

În prima jumătate a secolului al XVI-lea se manifestă o tendinţă generală de înlocuire a scrierii în limba slavonă cu scrierea în limba română. O astfel de tendinţă este explicabilă, dacă avem în vedere interesele economice şi sociale ale meşteşugarilor şi negustorilor. Cunoaşterea limbii slavone nu-i putea ajuta aproape cu nimic în îndeletnicirile lor; ei aveau nevoie de documente, de scrisori redactate într-o limbă înţeleasă de marea masă a locuitorilor. Încă din primele decenii ale secolului al XVI-lea procesul de traducere a cărţilor bisericeşti în limba română a devenit mai intens. Aceste cărţi s-au răspândit pe întreg teritoriul ţării, fiind folosite nu numai în biserică, ci şi în şcoală, înlesnind procesul de constituire a limbii literare [6, p. 7; 13, pp. 18-19, pp. 27-28.]. Perfecţionarea limbii şi a limbajului s-a realizat ani de-a rândul, continuând şi astăzi, fiind un proces ce nu-şi va pierde nicicând actualitatea.

În 1228-1274, Toma de Aquino se ocupă de distincţiile dintre limbaj şi metalimbaj şi crede că gândirea are următoarele operaţii: intuiţia, judecata, operaţia de afirmare – negare şi concluzia. În secolul XV, în Franţa se face distincţia dintre literă şi sunet. Relaţia dintre limbajul oral şi scris ţin de epoca modernă [5, p. 30].

În secolul XX, analiza limbajului dobândeşte o pondere importantă în studii de specialitate, prin lingvistică. Din anii 1950, lingvistica devine chiar model de referinţă, nod central al culturii, prin lucrarea lui Cl. Levi-Strauss *L*Antropologie structurale*, apărută în 1958 la Paris. Autorul identifică, la diferite niveluri ale vieţii sociale, fapte de comunicare a căror funcţionalitate avea modelul limbajului. În acest mod, lingvistica dobândeşte valoarea de exemplu, capătă o importanţă mult mai mare, se constituie ca o primă formalizare pertinentă în domeniile ştiinţei umane. Devine „cea mai exactă dintre ştiinţele umane şi cea mai umană dintre ştiinţele exacte". Se îmbogăţeşte, mai apoi, prin noi achiziţii, precum fonologia lui Jakobson şi Trubeţkov, glosematica lui Hjelmslev sau şcoala americană a lui Bloomfield, iar mai târziu, prin apariţia lingvisticii generative a lui Chomsky şi Halle. Limbajul era considerat „mijloc de comunicare prin excelenţă", iar lingvistica – fundament al teoriei comunicării.

Astăzi, este unanim recunoscut că limbajul ocupă un loc important în societate, în instituţiile sociale, în întreaga viaţă. Programele şcolare – ca o mărturie a recunoaşterii importanţei acestuia – îi acordă primul loc, elevii fiind obligaţi să înveţe citirea, vorbirea, scrierea, vocabularul, ortografia, structurile gramaticale, tehnicile de exprimare, limbile străine etc.

Bibliografie

1. Boboc, Al., *Limbaj şi ontologie. Semiotica şi filosofia modernă a limbajului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997.

2. Devitt, M., Sterelny, K., *Limbaj şi realitate. O introducere în filosofia limbajului*, Iaşi, Polirom, 2000.

3. Roşca, Al., *Psihologie generală*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976.

4. Leontev, A., *Probleme ale dezvoltării psihicului*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1964.

5. Bomher, N., *Scrisul şi spiritul*, Iaşi, Polirom, 2000.

6. Stanciu, I., *Istoria pedagogiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.

Mecanisme de adaptare la stres la bolnavii cardiaci

Maria Pleşca, *conf. univ., dr., UPSC „Ion Creangă”,*

Maria Bobeica*, studentă, anul V, Facultatea de Medicină*

nr. 1, USMF „Nicolae Testemiţanu”

Summary

The article addressed a current issue - adjustment to stress cardiac patients. The object of the present research is emerged from the idea that the psychosomatic health of the human is dependent of mechanism's control or adaptation to stress than the intensity and forms of the stress to which the person is exposed.

The results of the study confirm the conjectures made and it is that:
- The level of stress at chronic cardiac patients is lower than at acute cardiac patients; mechanisms of adaptation to chronic stress at cardiac patients are higher than at acute cardiac patients.

Perioada în care trăim se caracterizează prin numeroase şi intense modificări economice, politice, ecologice în toate domeniile de activitate ale omului, care se prezintă uneori ca factori stresogeni pentru persoane. Dacă influenţele sunt de durată, acestea perturbă echilibrul fiziologic al omului, instalându-se anumite boli, mai frecvent – afecţiuni cardiovasculare. Aceste schimbări solicită un nivel înalt de dezvoltare a mecanismelor de rezistenţă personală la stres, care include abilităţi de prelucrare cognitivă şi, ca rezultat, adaptarea le stres. Pregătirea oamenilor pentru o societate sănătoasă a viitorului, a cărei caracteristică de bază este schimbarea, constituie una din sarcinile primordiale ale diferitor arii de cercetare, inclusiv ale psihologiei.

Prezentă la orice formă de psihism, adaptarea este implicată în toate tipurile de reacţii întâlnite la om, aşa cum poate fi identificată chiar şi în secvenţele constitutive ale unor subsisteme psihice ale personalităţii. În acest sens, este cazul să consemnăm opinia marelui psiholog J. Piaget, pentru care legile fundamentale după care funcţionează psihicul uman sunt asimilarea şi acomodarea, ambele cu evidente implicaţii adaptative. Pentru Piaget, adaptarea este „un echilibru între asimilare şi acomodare, cu alte cuvinte – un echilibru al schimburilor dintre subiect şi obiecte”.

Adaptarea este un patern comportamental pozitiv, care poate fi folosit la reducerea stresorilor şi stresului asociat unei boli. Într-o scurtă perioadă de timp, conceptul va fi folosit ca un determinat important al sănătăţii şi bolii comunităţilor umane şi profesionale şi, de asemenea, se va vorbi despre managementul stresului şi reducerea stresului prin adaptarea eficientă.

Importanţa adaptării eficiente şi ingenioase la stres prin mecanisme de adaptare mature, ca o cheie a supravieţuirii, este recunoscută de G. Villant, 1987, care scrie: „Nu stresul este cel care ne ucide, dar adaptarea eficientă la stres ne permite să trăim".

Conceptul de *adaptare* a făcut posibil, pentru cercetători şi practicieni, să se vorbească mai mult despre capacităţi, decât despre incapacităţi, despre realizare, decât despre eşec, despre sănătate, decât despre starea de boală.

Termenul din limba engleză *coping* (*adaptare*) „a face faţă unei situaţii" îşi are originea în vechiul grecesc *kolaphos*, care înseamnă „a lovi". Numeroşi savanţi i-au atribuit adaptării diferite sensuri:

- Adaptarea reprezintă toate activităţile cognitive şi motorii pe care o persoană suferindă le foloseşte pentru a-şi menţine funcţionalitatea fizică, integritatea psihică, pentru a-şi redobândi echilibru funcţional şi a compensa, la limita posibilului, pierderile ireversibile (Lipowski, 1970).
- Adaptarea este o cale conştientă şi inconştientă folosită de oameni pentru a se acomoda la cerinţele mediului înconjurător, fără să le schimbe scopurile şi obiectivele (Coly, 1973).
- Adaptarea este efortul, împreună cu acţiunea orientată, acţiunea psihică, de a conduce (tolera, reduce, minimaliza) cerinţele interne şi externe şi conflictele care apar odată cu aceste cerinţe şi care scad sau epuizează resursele persoanei (Lazarus, 1978).
- Adaptarea este un efort cognitiv şi comportamental, făcut pentru a stăpâni, tolera sau reduce cerinţele interne şi conflictele care apar odată cu aceste cerinţe (Folkman, 1980).
- Adaptarea se referă la comportamentul care protejează oamenii de neplăcerile experienţelor dificile prin care sunt nevoiţi să treacă (Rodin, 1980).
- Adaptarea este încercarea de a învinge dificultăţile. Este o ciocnire la care oamenii, odată ajunşi la ea, folosesc resursele interne şi externe pentru a reuşi să echilibreze impactul adus de dificultăţi (Haan, 1982).
- Adaptarea este o schimbare a eforturilor cognitive şi comportamentale care

organizează specific cerinţele interne, în scopul administrării cererilor externe şi/sau interne pentru a preveni scăderea sau epuizarea resurselor personale (Lazarus, 1984).

- Adaptarea reprezintă comportamentele şi gândurile care sunt utilizate conştient de către individ pentru a conduce sau controla efectele anticipării sau trăirii unor situaţii stresante (Neale, 1984).
- Adaptarea reprezintă orice efort sănătos sau nesănătos, conştient sau inconştient de a preveni, elimina sau scădea stresorii sau suporta efectele lor cu cât mai puţine daune (Aycock, 1986).

Yujiro Ikemi, adept al medicinii psihosomatice japoneze, consideră că, în cursul unei boli cronice severe sau fatale (desigur, cu o limitare marcată a calităţii vieţii), se pot întâlni patru tipuri de comportament faţă de stresul psihic (stress coping behaviour), implicat de avatarurile bolii respective:

1. Evitarea confruntării cu agentul stresor (boala). Aceasta este echivalentă, după cum descrie autorul acestui tip de comportament, cu o centrare excesivă pe emoţie. Se întâlneşte în cazul unor boli cu prognostic fatal (SIDA, cancer) şi constă în:

- abuzul de stimulente – de la cafea şi alcool până la droguri;
- inadaptare la exigenţele tratamentului, însoţită adesea de stare depresivă, cu izolare socială, „abandon de sine” şi culminând cu actul suicidal;
- tulburări de conversie variate, ce pot îngreuna diagnosticul, sugerând o eventuală complicaţie a bolii (de exemplu, o pareză „funcţională” la un bolnav neoplazic poate sugera o embolie cerebrală metastatică).

2. Focalizarea excesivă asupra bolii. Implică o luptă disperată („oarbă”) cu aceasta. Este o atitudine rezumată în expresia *este decis sau să învingă, sau să moară*. Constă în căutarea de remedii în rândurile medicilor, dar mai ales în mediile paramedicale sau ale medicinii alternative, şi înlăturarea mijloacelor de relaxare. Oboseala, mergând până la epuizare, accentuează ravagiile bolii (prin sondarea imunităţii, de exemplu) şi grăbeşte sfârşitul.

3. Supraadaptarea (*Overadaptation*). Reprezintă comportamentul adaptat în bolile cronice invalidante (de exemplu, reumatismul inflamator sau cel cronic, cu afectare importantă a mobilităţii, boli dermatologice cu aspect inestetic etc.) şi, mai ales, la indivizii care percep dureros instalarea bătrâneţii. Este un amestec de *coping* (mecanism de adaptare, de gestiune a stresului) centrat pe emoţie (cel mai frecvent, sau ca o rezultantă a tuturor stilurilor de *coping*),

dar şi de *coping* centrat pe problemă (dar episodic şi cu tentaţia cvasipermanentă de abandon al problemelor insolvabile).

Se manifestă prin excese:

- în activitatea profesională: „refugiul în muncă”, dar, întâlnind aspecte decepţionante şi neavând beneficiile „recuperării” în viaţa de toate zilele, subiectul este predispus la apariţia sindromului *burnout* (manifest sau doar schiţat);
- în stilul de viaţă: comportament autodistructiv prin consum excesiv de alcool (adeseori observat de cei din anturaj), fumat excesiv şi o activitate sexuală obsedantă şi dezordonată. Rezultatele în plan patologic ale acestui stil de viaţă sunt o serie de tulburări psihosomatice polimorfe, dar şi apariţia unor boli psihosomatice grave, precum infarctul miocardic, sau a bolilor neoplazice.

4. Coexistenţa cu stresul. Este o soluţie recomandată tot mai mult în ultima vreme, nu numai în lumea medicală (atunci când o boală este nevindecabilă, dar nu este fatală), ci şi în planul vieţii personale a multor indivizi confruntaţi cu probleme imposibil de rezolvat într-un mod decisiv (inclusiv îngrijirea unor părinţi, copii sau fraţi cu grave tulburări somatice sau psihice). În acest context, este valabilă expresia populară *Să ştii să-ţi porţi crucea*, de sorginte creştină, care implică un mod de comportament ce poate fi caracterizat prin următoarele:

- păstrarea unei gândiri pozitive şi a unei vieţi active, independente;
- trăirea plenară a bucuriilor vieţii centrate pe „aici şi acum”;
- bunăvoinţă, corectitudine şi gratitudine faţă de cei din jur;
- evitarea solitudinii, izolării;
- păstrarea umorului şi apelul la acesta cât mai des;
- apelul la religie (acolo unde este posibil).

În ultima vreme, interesul pentru mecanismele psihologice de control al stresului a sporit considerabil. Obiectul cercetării de faţă s-a conturat din ideea că sănătatea psihosomatică a persoanei umane depinde mai mult de mecanismele de control sau de adaptare la stres, decât de intensitatea şi formele stresului la care este expusă. Ca resursă terapeutică, rezilienţa este o adaptare psihologica pozitivă în fata unui factor stresor semnificativ ce afectează dezvoltarea şi chiar supravieţuirea (Paladi, Hvalin, 2000).

Unii oameni reacţionează la stres exprimându-si direct frica, alţii acţionează în interiorul lor. Aceste sentimente, manifestate interior, în timp, vor submina sănătatea emoţională şi fizică a persoanei.

În prezent, viaţa ne prezintă o multitudine de factori stresogeni, dar cea mai stresantă este îmbolnăvirea. Afecţiunile cardiovasculare sunt o sursă stresogenă, indiferent de vârsta la care se depistează.

Pornind de la aceste premise, am fost tentaţi să studiem specificul stresului şi adaptarea la stres la bolnavii cu afecţiuni cardiovasculare cronice şi acute.

Ipotezele cercetării: Nivelul stresului la bolnavii cardiaci cronici este mai redus decât la bolnavii cardiaci acuţi; mecanismele de adaptare la stres la bolnavii cardiaci cronici sunt mai bune decât la bolnavii cardiaci acuţi.

Eşantionul supus cercetării a fost alcătuit din 40 de pacienţi cu afecţiuni cardiovasculare, dintre care 20 de pacienţi cu afecţiuni cardiovasculare cronice şi 20 de pacienţi cardiovasculari acuţi, cu vârsta medie de 38-65 de ani. Subiecţii sunt pacienţi internaţi în Institutul de Cardiologie Republican şi în Spitalul Clinic Republican.

Pentru a realiza scopul şi a verifica ipotezele menţionate mai sus, am aplicat următoarele tehnici de investigaţie: *Scala de somatizare, Scala de percepţie a stresului* şi *Scala de evaluare a mecanismelor cognitive de apărare (SEMCA).*

În urma realizării studiului, am stabilit că bolnavii cronici au un nivel de percepţie a stresului semnificativ mai jos, comparativ cu bolnavii cardiaci acuţi, deoarece bolnavii de boli cardiovasculare cronice nu-şi actualizează atât de acut acest viciu. Literatura medicală afirmă că bolile cronice de inimă devin, treptat, o normă de viaţă pentru pacienţi, ei se autopercep ca persoane obişnuite, desfăşoară activităţi ca şi persoanele sănătoase şi doar în momentele de acutizare a viciilor cardiace boala devine din nou dominanta centrării psihice, psihologice şi fizice. În aceste momente, bolnavii ar putea fi iarăşi stresaţi, dar pe o perioadă scurtă de timp, la momentul întremării.

Bolnavii acuţi, cei care nu au ştiut că sunt bolnavi de inimă, sunt puternic stresaţi de viciile depistate; în mod deosebit, imediat după pronunţarea verdictului medicului. Peste o perioadă de timp, evident, şi la aceştia se produce o adaptare la stres şi încep să se perceapă ca personalităţi integre, lipsite de aceste vicii cardiovasculare. De fapt, în momentul acceptării maladiei, ei depăşesc starea de stres şi devin bolnavi cronici.

Pentru a determina dacă diferă şi nivelul de somatizare, am comparat media pentru bolnavii cardiaci cronici x_1=53,67 şi pentru bolnavii cardiaci acuţi x_2=73,58, unde t = 7,42 (semnificativ,

pentru p = 0,01), conform tabelului valorilor semnificative ale lui Fischer. Bolnavii acuţi au un nivel semnificativ mai înalt de somatizare, comparativ cu cei cronici, deoarece vestea viciului cardiovascular, alături de stres, provoacă şi disfuncţii somatice şi mentale. Astăzi, nu mai există dubii privind efectul advers al stresorilor asupra stării de sănătate fizică şi psihică. Bolnavii acuţi utilizează strategiile emoţionale de coping, cum sunt evitarea, pasivitatea, evadarea fantezistă, ce sunt asociate, în general, cu stări maladaptative. Căile şi mecanismele prin care diferenţele individuale relaţionează cu distresul şi starea de sănătate sunt diferite pentru bolnavii cardiovasculari acuţi şi bolnavii cardiovasculari cronici. Bolnavii acuţi reacţionează la stres prin anxietate generală, reactivă, nelinişte, frică pentru viitor, rezistenţă fiziologică scăzută.

Coeficientul de corelaţie dintre somatizare şi percepţia stresului la BCC şi BCA – r = 0,756 pentru p = 0,01 este semnificativ, ceea ce demonstrează legătura şi interinfluenţa dintre aceştia.

Pentru a depista mecanismul de influenţă asupra nivelului percepţiei stresului, am corelat mecanismele de ajustare la stres cu scala de somatizare atât la bolnavii cardiovasculari acuţi, cât şi la bolnavii cardiovasculari cronici. Corelaţiile au fost efectuate pentru a vedea dacă stresorii modifică şi somatica acestora. Percepţia stresului corelează pozitiv cu raţionalizarea şi proiecţia, direct proporţional; deci, cu cât creşte nivelul percepţiei stresului, creşte şi raţionalizarea, proiecţia. Cu cât mai puternic este stresul bolii, cu atât persoana îşi atribuie caracteristici mai neplăcute, dar, totodată, face un pas înainte în asimilarea traumei. Raţionalizarea include toate procedurile de justificare a comportamentului dezadaptiv pe care îl demonstrează acesta.

BCC au înregistrat medii mai joase decât BCA, adică ei sunt mai adaptaţi la stres (vezi tabelul).

Valorile medii ale loturilor investigate:

	CG	NE	Re	Ra	P	I
BCC	67.93	15,07	13,47	14,2	14,6	10,6
BCA	72,83	17,08	13,75	17,33	14,58	10,08
T	2,17	2,06		2,25		
p	0,05	0,05		0,05		

Analizând reprezentarea la scala de evaluare a mecanismelor cognitive de apărare la BCC şi BCA, am constatat o deosebire statistică semnificativă: t = 2,17, p = 0,05. Aceste date ne confirmă ipoteza II. La BCC, funcţionează mecanismele de apărare. Mecanismele defensive, în cazul lor, pot fi tratate ca mecanisme primare de prelucrare a informaţiei. BCC abordează cognitiv viciul cardiovascular, prin negare defensivă. La ei, persistenţa în timp a bolii provoacă o acomodare aproape totală.

BCA nu au încă formate mecanisme cognitive de adaptare la stres, de aceea boala este percepută în îmbinare cu stări somatice accentuate, reflectate în trăiri afective intense şi spectaculoase.

Prezentă la orice formă de psihism, adaptarea este implicată în toate tipurile de reacţii întâlnite la om, după cum poate fi identificată chiar şi în secvenţele constitutive ale unor subsisteme psihice ale personalităţii. În acest sens, este cazul să consemnăm că BCC se supun legilor fundamentale după care funcţionează psihicul uman – asimilarea şi acomodarea, ambele cu evidente implicaţii adaptative. Pentru ei, adaptarea la viciul cardiovascular devine un echilibru între asimilare şi acomodare, cu alte cuvinte, un echilibru al schimburilor dintre subiect şi faptele ce li se întâmplă. Adaptarea la stres, pentru BCC, este strâns relaţionată cu promovarea stării de sănătate şi cu acceptarea viciului cardiovascular. Adaptarea îi protejează prin:

- eliminarea sau modificarea condiţiilor care creează probleme de acutizare a bolii;
- perceperea controlului semnificaţiei trăirilor într-o manieră prin care să se neutralizeze caracterul ei problematic;
- păstrarea consecinţelor emoţionale ale problemelor în limite controlabile.

Bibliografie

1. Baba A.I., Giurea, R., *Stresul, adaptare şi patologie*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1993.
2. Ciocoiu, M., *Stresul ocupaţional – factor de risc cardiovascular*, Plumb, Bacău, 1998.
3. Derevenco, P., Anchel, I., Băban, A., *Stresul în sănătate şi boală*, Dacia, Cluj-Napoca, 1992.
4. Hăulică, I., *Stresul şi condiţia umană*, Academica, Bucureşti,1992.
5. Paladi, E., Hvalin, O., *Mecanismele disfuncţiei circuitului sanguin la stresuri. Biotecă, Filosofie, Medicină practică: probleme de existenţă şi de supravieţuire a omului,* în Materialele Conferinţei a V-a ştiinţifice internaţionale, Chişinău, 2000.

Creativitatea elevilor

Diana Elena Herta, *România,*

Constanţa, SAM Istria, drd., UPSC „Ion Creangă“

”

Termenul *creativitate* a fost larg asimilat în limbile de circulaţie internaţională abia în a doua jumătate a secolului al XX-lea, deşi el mai fusese utilizat sporadic şi în trecut.

Se presupune că procesul creativ poate fi explicat printr-o listă a trăsăturilor de personalitate, care corelează mai frecvent şi mai bine cu creativitatea. Psihologii au întreprins laborioase studii şi cercetări pentru precizarea şi validarea acestor însuşiri.

Creativitatea pedagogică defineşte modelul calităţilor necesare educatorului/cadrului didactic pentru proiectarea şi realizarea unor activităţi eficiente prin valorificarea capacităţilor sale de înnoire permanentă a acţiunilor specifice angajate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

Capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluenţa ideaţională, o inteligenţă generală superioară, sensibilitatea la probleme, legată de un mai pronunţat spirit de observaţie şi de o mai bună receptivitate, sau „deschidere la experienţă”, curiozitate, încredere în sine, dispoziţia de a-şi asuma scopuri îndepărtate şi autoimpuse, perseverenţă în urmărirea lor, nevoia de a realiza ceva, independenţă în gândire sunt câteva dintre trăsăturile de personalitate mai des asociate cu capacitatea creativă.

Creativitatea face posibilă crearea de produse reale sau pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativităţii o constituie *imaginaţia*, dar creaţia de valoare reală mai presupune şi *o motivaţie, dorinţa de a realiza ceva nou,* deosebit. Şi cum noutatea nu se obţine cu uşurinţă, o altă componentă este *voinţa, perseverenţa* în a face numeroase încercări şi verificări.

A fost depăşită concepţia conform căreia talentele şi geniile sunt înnăscute. Există însă discuţii cu privire la căile concrete de interacţiune dintre influenţa mediului şi a eredităţii, dintre învăţare, maturizare şi dezvoltare. Din punct de vedere ştiinţific, corect ar fi să se caute şi să se găsească modalităţi prin care toţi factorii interacţionează, contribuie la formarea comportamentului creator, întrucât numai în interacţiune pot avea eficienţa aşteptată.

„Rolul şcolii la formarea comportamentului creator este foarte important, deoarece rămâne principalul instrument pe care societatea îl foloseşte pentru cultivarea creativităţii la membrii ei tineri, de vârstă şcolară” (F. şi A. Turcu, 1999).

Comportamentul creator presupune o dezvoltare intelectuală armonioasă a elevilor. Dezvoltarea imaginaţiei elevilor are o contribuţie de seamă la formarea comportamentului creator.

Cosmovici (1998) arată că „funcţia esenţială a procesului de creaţie originală o constituie imaginaţia”. În procesul instructiv-educativ, trebuie descătuşată fantezia elevilor, cultivată imaginaţia prin lecţii practice de abilităţi practice, desen, muzică, literatură, geografie etc.

Rolul si factorii creativităţii

Despre importanţa creativităţii nu e nevoie să spunem multe: toate progresele ştiinţei, tehnicii şi artei sunt rezultate ale spiritelor creatoare. Desigur, există mai multe trepte de creativitate. C.W. Taylor descrie cinci „planuri” ale creativităţii.

Creativitatea expresivă se manifestă liber şi spontan în desenele sau construcţiile copiilor mici. Nu se pune problema, la acest nivel, de originalitate. Este însă un mijloc excelent de a cultiva aptitudinile creatoare, ce se vor manifesta ulterior.

Planul productiv este planul creării de obiecte, specific muncilor obişnuite. Un olar sau o ţesătoare de covoare produc obiecte a căror formă se realizează conform unei tradiţii, unei tehnici consacrate, aportul personal fiind redus. Este planul la nivelul căruia accede orice om muncitor.

Planul inventiv este accesibil unei minorităţi foarte importante. Este vorba de inventatori, acele persoane ce reuşesc să aducă ameliorări parţiale unei unelte, unui aparat, unei teorii controversate.

Creativitatea inovatoare o găsim la oamenii caracterizaţi ca fiind *talente*. Ei realizează opere a căror originalitate este remarcată cel puţin pe plan naţional.

Creativitatea emergentă este caracteristică geniului, omului care aduce schimbări radicale, revoluţionare într-un domeniu şi a cărui personalitate se impune de-a lungul mai multor generaţii.

În afară de aceste aspecte, dacă nu creativitatea, cel puţin imaginaţia este necesară fiecăruia dintre noi în condiţiile vieţii obişnuite.

In ceea ce priveşte factorii creativităţii, se poate vorbi, mai întâi, de *aptitudini* pentru creaţie. Există anumite structuri cerebrale, pe care nu le cunoaştem, care favorizează imaginaţia, ele creând predispoziţii de diferit grad pentru sinteza unor noi imagini, unor noi idei. Totuşi, e nevoie de intervenţia mediului, a experienţei, pentru ca ele să dea naştere la ceea ce numim *talent*.

Al doilea factor care trebuie amintit este *experienţa,* cunoştinţele acumulate. Importantă este nu doar cantitatea, bogăţia experienţei, ci şi varietatea ei. Multe descoperiri într-un domeniu au fost sugerate de soluţiile găsite în altă disciplină.

Se disting două feluri de experienţe:

a) o experienţă directă, acumulată prin contactul direct cu fenomenele sau prin discuţii personale cu specialiştii;

b) o experienţă indirectă, obţinută prin lectură sau audierea de expuneri.

Alţi factori interni ai dezvoltării creativităţii sunt *motivaţia* şi *voinţa.* Creşterea dorinţei, a interesului pentru creaţie, ca şi a forţei de a birui obstacole, are, evident, un rol notabil în susţinerea activităţii creatoare.

Societatea are o influenţă deosebit de importantă pentru înflorirea spiritului creativ într-un domeniu sau altul. În primul rând, intervin cerinţele sociale.

Un alt factor determinant în stimulare creativităţii îl constituie *gradul de dezvoltare a ştiinţei, tehnicii, artei.*

Testele obiective de investigare a creativităţii

Testele sunt destinate să măsoare creativitatea în accepţiunea ei de potenţial creativ, şi nu vreo formă particulară, ci potenţialul creativ general.

Indiferent de proba administrată, criteriile de cotare sunt mereu aceleaşi pentru fiecare factor: fluenţa se exprimă în numărul total de răspunsuri; flexibilitatea – prin numărul de categorii diverse la care pot fi raportate soluţiile date, respectiv direcţiile de gândire; elaborarea

(*laboriozitatea*, cum o numeşte C. Zahirnic) – în funcţie de complexitatea şi amănuntele precizate, de nota de concretitudine şi de elementele introduse în prezentarea soluţiei propuse.

Alte modalităţi

Fiind un fenomen care angajează cu prioritate o multitudine de trăsături ale personalităţii, creativitatea mai poate fi investigată şi prin metode „clinice": anamneza (adică metoda biografică), inventarele de interese sau de personalitate.

Metode de cultivare a creativităţii

Deşi pare paradoxal, creativitatea este educabilă. Pentru dezvoltarea creativităţii la elevi, există două căi:

a) modernizarea sistemică a învăţământului, în toate verigile şi amănuntele sale, în lumina unei pedagogii a creativităţii;

b) introducerea unui curs aplicativ de creativitate ca o materie de sine stătătoare, repetabil la anumite intervale de timp. Acesta va avea un triplu caracter: interdisciplinar (ca metodologie, material faptic şi aplicaţii), supradisciplinar (ca realizare şi finalitate) şi paradisciplinar (ca plasare în programa şcolară, alături de celelalte discipline de studiu).

Aspiraţia spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de alta, să favorizeze asociaţia cât mai liberă a ideilor.

Metodele de cultivare a creativităţii sunt *tradiţionale* (modernizate şi completate în funcţie de obiectivele propuse) şi *speciale*.

În prima categorie intră regândirea şi inovaţiile aduse în metodologia evaluării randamentului şcolar al elevului, metodele active deja cunoscute şi frecvent utilizate de cadrele didactice, învăţarea prin descoperire dirijată. Dintre tehnicile de stimulare a capacităţilor creatoare, amintim brainstormingul (considerat un procedeu, dar mai ales ridicat la rangul de principiu), sinectica (însemnând, în esenţă, valorizarea analogiilor), testele de potenţial creativ, utilizate ca exerciţii, o serie de alte tehnici speciale de descătuşare a originalităţii.

Exemple de *mijloace nespecifice* :

➢ proba de tip imaginativ-inventiv

- când se cere copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect simplu: o frunză, o floare, o picătură de apă.

➢ a II-a probă, de tip problematic

- în care elevii sunt solicitaţi să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiectele cunoscute: foc, stele, aer, ocean.

Exemple de *metode şi procedee specifice*:

➢ metoda descoperirii dirijate, utilizată aproape la toate obiectele:

- la geografie – călătoriile pe hartă – şcolarul porneşte dintr-un punct şi, avansând spre un anume oraş, descrie peisajul, bogăţiile naturale, localităţile întâlnite;
- la istorie – elevii pot căuta în unele documente cauzele declanşării unui război:
- la literatură – elevii trebuie să găsească un alt sfârşit al întâmplării prezentate sau să continue povestirea folosind personaje în stilul autorului.

O altă metodă de exersare şi stimulare a creativităţii individuale şi de grup este:

➢ Metoda pălăriilor gânditoare

SIX THINKING HATS, de Edward deBono

- permite persoanei să se ocupe la un moment dat de un singur aspect, de o singură latură a gândirii;
- face posibile schimbările de perspectivă în exersarea şi desfăşurarea gândirii unei persoane.

Aplicaţie – cercetare

Argument

Fiecare copil poate fi „descris” şi în termeni de creativitate, datorită faptului că toţi au o mare nevoie de noutate, văzută ca un factor central al dezvoltării umane. Orice copil este creativ, pentru că ne apare capabil de a produce idei şi obiecte pe care niciodată mai înainte nu le-a auzit, văzut sau produs, pornind de la propriile achiziţii, evaluări şi diferenţieri făcute în sistemul său individual, intern şi extern de referinţă.

Ipoteza cercetării

Şcoala – factor inhibator sau stimulator al comportamentului creativ.

Problematica

Vom încerca să prezentăm influenţa factorului şcoală/profesor în stimularea comportamentului creativ al elevului.

Corpusul

- Corpusul pe care se sprijină prezenta analiză este format din 32 de fişe de lucru, care au fost completate de către elevii clasei a V-a „A" ce studiază la Şcoala „George Enescu", Năvodari, în perioada 15 – 19.03.2010.

Obiectivele cercetării

- Identificarea factorilor inhibitori ai creativităţii în şcoală;
- Identificarea şi aplicarea de metode şi principii de stimulare a creativităţii în şcoală;
- Identificarea caracteristicilor personalităţii creatoare, a fluenţei de idei, a flexibilităţii, originalităţii.

Etapele cercetării

- Administrarea fişelor;
- Analiza şi interpretarea rezultatelor;
- Concluzii.

Structura fişei de lucru

1. Enumeraţi cinci întrebuinţări neobişnuite pentru ***un măr*** şi ***o furculiţă***.
2. *Completaţi următoarele propoziţii:*

Dacă aş fi o FLOARE, aş fi…..……..…., deoarece……

Dacă aş fi o CULOARE, aş fi… ……, deoarece……..…….

Dacă aş fi o JUCĂRIE, aş fi…..……., deoarece ……..……

Dacă aş fi un ANIMAL, aş fi……, deoarece……..……

Dacă aş fi un INSTRUMENT MUZICAL, aş fi …….., deoarece ……

Dacă aş fi un FENOMEN AL NATURII, aş fi……..……., deoarece …….

Selecţii din răspunsurile elevilor

Un măr – o minge de tenis, suport de scobitori, suport de lumânare, pălărie, căluş (pentru gură), minge de oină, broşă, ghiulea;

O furculiţă – lopăţică pentru flori, armă, scobitoare, pieptăn, praştie, clamă;

2. FLOARE – trandafir – sunt ironic

- narcisă – să vă îmbăt cu mirosul meu

- crin – dacă mă supăraţi, vă sufoc cu mirosul meu

CULOARE – violet – ca să vă domin cu flacăra violet

JUCĂRIE – tren – n-ar mai trebui să-mi cumpăr bilet

- păpuşă – să fiu în centrul atenţiei

ANIMAL – elefant – este un animal sacru în unele ţări şi aş fi protejată

INSTRUMENT MUIZICAL – tobă – sunt foarte gălăgios şi agitat

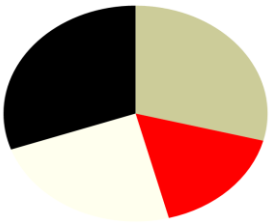
- pian – deoarece cânt la acest instrument de mică şi este prietenul meu

UN FENOMEN AL NATURII – ploaia – seamănă cu lacrimile de pe obrajii mei

- fulger – să bag frica în oameni

- ninsoare – îmi place Crăciunul plin de daruri

Factori inhibatori



- Frica de ridicol – 35%
- Conformismul – 19%
- Percepţia de sine devalorizantă – 21%
- Intoleranţa faţă de opiniile colegilor – 25%

Factori stimulatori

- Aprecierea formulărilor neobişnuite – 36%
- Aprecierea originalităţii – 41%
- Flexibilitatea –16%
- Fluenţa de idei – 7%

Interpretarea rezultatelor

În evaluarea produselor creative ale elevilor vizaţi, am urmărit originalitatea, noutatea, raritatea şi valoarea socială.

Din analiza fişelor, au reieşit ca *factori inhibitori*:

- Frica de ridicol

- Conformismul

- Percepţia de sine devalorizantă

- Intoleranţa faţă de opiniile colegilor

Ca *factori stimulatori*, au rezultat:

- Aprecierea formulărilor neobişnuite

- Sublinierea valorii ideilor pe care le-au emis unii elevi

- Aprecierea originalităţii

- Flexibilitatea – capacitatea elevilor de a-şi modifica rapid fluxul ideativ în scopul găsirii unor utilizări noi ale produselor uzuale

- Fluenţa de idei – abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată într-un timp limitat

Concluzii

- Activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieţii şi, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense.
- În scopul maximizării potenţialului creativ în şcoală, e necesar să fie înţeleasă natura de tip *puzzle* a procesului creativ.

- Elevii care au constituit eşantionul cercetării noastre au dovedit o imaginaţie vie, o mare flexibilitate mintală şi intuiţie, simţ al umorului, atitudine de joc, libertate maximă în asocierea ideilor.

De aceea, principalele condiţii de care şcoala, respectiv cadrul didactic, ar trebui să ţină cont, pentru a favoriza creativitatea elevilor sunt:

- O bună imagine de sine
- Iniţiativă personală în procesul educativ
- Acordarea unei largi libertăţi individuale de a gândi şi de a crea
- Încurajarea demersurilor sale imaginative
- Stimularea copilului de ambianţa sa socială.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1976.
2. Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Polirom, Iasi, 2001.
3. Gârboveanu, Maria, *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ,* Editura Didactică şi Pedagogic, Bucureşti,1981.
4. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.
5. Voiculescu, Florea, *Analiza resurse – nevoi şi managementul strategic în învăţământ,* Aramis, Bucureşti, 2004.

Principiile formării şi dezvoltării reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani

Mihaela Pavlenco-Pidleac, *drd., lector,*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

This articol describes the principles underlying the formation and development of geometric representations at the children 6-8 years. They represent the normative base with operational and stategic value, that have to be followed in order to ensure an effective educational activities in the education process and system.

> *„A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte cunoştinţe, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe”*
>
> *J. S. Bruner*

Pentru a obţine rezultatul despre care ne vorbeşte J.S. Bruner, avem nevoie de o dirijare eficientă a procesului instructiv-educativ. Or, organizarea şi desfăşurarea eficientă a activităţilor educaţionale se bazează pe respectarea anumitor reguli, norme, existente la nivelul finalităţilor, conţinuturilor, metodelor şi mijloacelor educaţionale, precum şi la nivelul formelor de organizare a instruirii. Aceste norme sunt numite, în literatura pedagogică, *principii*. O. Dandara menţionează: „Principiile exprimă bazele normative ale procesului educaţional” [3, p. 40]. De aceeaşi părere este şi pedagogul român S. Cristea, care consideră că principiile reprezintă „norme cu valoare strategică şi operaţională ce trebuie respectate în vederea asigurării eficienţei activităţii proiectate la nivelul sistemului şi procesului de învăţământ” [1, p. 298].

Cu alte cuvinte, principiile generează efectele acţiunilor unor legi obiective şi reglementează procesul educaţional în orice împrejurare, călăuzind, astfel, atât activitatea de decizie, cât şi cea didactică. Activitatea de formarea a reprezentărilor geometrice, ca şi orice altă

activitate didactică, se bazează pe anumite principii, care duc la valorificarea obiectivelor curriculare caracteristice vârstei respective.

Unul dintre principiile generale ale procesului de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice este *principiul continuităţii*. Acest principiu vizează atât nivelul macroeducaţional (aici vorbim despre politicile educaţionale), cât şi cel microeducaţional, care se referă la procesele didactice propriu-zise. Principiul continuităţii este tratat de pe două poziţii. Prima constă în menţinerea continuităţii în formarea şi dezvoltarea reprezentărilor geometrice la diferite trepte şi grupe de vârstă, iar a doua ţine de menţinerea continuităţii la nivelul strategiilor didactice aferente formării şi dezvoltării acestui tip de reprezentări. De aceea, în literatura de specialitate, continuitatea este exprimată prin legătura, relaţia ce se manifestă între cunoştinţele căpătate anterior şi cele ce urmează a fi dobândite. Principiul continuităţii, în cadrul procesului instructiv-educativ, permite fixarea şi consolidarea cunoştinţelor nu într-o manieră sporadică, ci în una logică, ce asigură succesul şcolar; în caz contrar, acest principiu favorizează apariţia unor goluri, eşecuri.

În ceea ce priveşte formarea şi dezvoltarea reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, principiul dat influenţează direct, deoarece proiectarea şi realizarea activităţilor didactice referitoare la procesul de formare a reprezentărilor geometrice trebuie să se realizeze într-o manieră logică, astfel încât reprezentările simple ce oglindesc unele proprietăţi despre forma corpurilor sau figurilor geometrice să constituie o bază pentru formarea şi dezvoltarea reprezentărilor mult mai complexe, atât ca structură, cât şi conţinut.

Aşadar, dacă copiilor de 6-8 ani li se vor forma reprezentări clare, concise despre formele geometrice, fie plane, fie spaţiale, atunci va fi posibilă determinarea proprietăţilor acestora, şi anume „de a fi transferate” şi flexibilitatea. Aceste proprietăţi îi permit copilului să modifice structura sau conţinutul reprezentărilor în scopul obţinerii de noi reprezentări, ce favorizează extinderea continuă a orizontului cognitiv al copilului. Drept exemplu, aici, poate servi formarea şi dezvoltarea reprezentărilor despre figura geometrică dreptunghi, proces care se bazează pe o dinamică logică de studiere. După ce au fost formate la copii reprezentări despre figura geometrică pătrat, copilului i se prezintă figura geometrică dreptunghi. În urma comparării acestor două figuri, se constată faptul că ele posedă un anumit număr de caracteristici sau proprietăţi comune; totodată, sunt evidenţiate şi caracteristicile specifice dreptunghiului.

În acest exemplu este evident efectul principiului continuităţii, la nivelul orizontalei sistemului de învăţământ, aferent formării şi dezvoltării reprezentărilor geometrice, care se manifestă prin intermediul unei metodologii corecte de formare.

Dacă vorbim despre verticala sistemului de învăţământ, atunci ne referim la cele două trepte de învăţământ: preşcolară şi primară. De aceea, activitatea de descriere generală şi denumire a formelor geometrice, ce se realizează în preşcolaritate, este completată, în ciclul primar, de activităţi ce presupun desenarea, construirea şi crearea unor figuri în baza unor parametri bine stabiliţi de către cadrul didactic.

Din cele relatate mai sus, sesizăm influenţa altui principiu, important pentru procesul de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice, şi anume cel al *respectării particularităţilor de vârstă şi individuale*.

După cum am menţionat anterior, orice activitate educaţională trebuie să respecte anumite norme, principii şi trebuie să fie realizată în concordanţă cu nivelul de dezvoltare psihologică şi cognitivă a copiilor, deoarece acest fapt duce la dezvoltarea eficientă a potenţialului intelectual al acestora, înlăturând din calea lor eşecul şcolar.

Acest principiu are două dimensiuni de cercetare. Prima ţine de relaţia psihologică existentă între învăţare şi dezvoltare, deoarece întotdeauna învăţarea se realizează în raport cu zona celei mai apropiatei dezvoltări, iar a doua dimensiune a principiului vizează respectarea particularităţilor individuale ale fiecărui copil, care constituie o cerinţă necesară a unui învăţământ democrat şi modern. Prin urmare, acest principiu presupune formarea unui anumit tip de reprezentări, la o anumită perioadă de vârstă. De exemplu, la vârsta de 6-8 ani copilul posedă reprezentări despre figurile geometrice cerc, oval, pătrat, dreptunghi, triunghi şi despre corpurile geometrice: sferă, cub, cilindru, con. De aceea, cu cât se vor respecta mai bine particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor, cu atât mai accesibile vor fi cunoştinţele despre forma corpurilor lumii înconjurătoare.

Un alt principiu fără de care nu poate avea loc procesul de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice este *principiul intuiţiei*. Cunoscând faptul că reprezentările sunt nişte procese ce se bazează pe acţiunea perceptivă, menţionăm că acest principiu reprezintă norma primordială ce coordonează procesul de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani. Acest principiu vizează cunoaşterea directă a obiectelor şi fenomenelor, prin intermediul unei observări dirijate de către cadrul didactic, în scopul elucidării trăsăturilor

esenţiale referitoare la forma geometrică, mărimea şi dimensiunea pe care o posedă obiectul cercetat. Pe lângă acest fapt, principiul intuiţiei cere ca în cadrul activităţii instructiv-educative să se opereze cu mijloace didactice intuitive, ce uşurează acţiunea de cunoaştere şi cercetare a obiectului propus.

Principiul intuiţiei joacă un rol esenţial în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, deoarece copiii se află, conform teoriei stadialităţii a lui J. Piajet, la răscrucea dintre stadiile preoperatoriu şi al operaţiilor concrete, unde cunoştinţele sunt însuşite şi dobândite prin manipulare nemijlocită a obiectelor lumii înconjurătoare.

Principiul intuiţiei presupune proiectarea şi realizarea activităţilor educaţionale, aferente formării şi dezvoltării reprezentărilor geometrice, pe cale empirică, adică prin percepere şi observare directă a obiectelor lumii înconjurătoare, ceea ce permite acumularea unui bogat repertoriu de reprezentări necesare pentru formarea suprastructurilor cognitive ale intelectului. Drept urmare, calea de formare a reprezentărilor geometrice este cea perceptivă, ce reprezintă materie primă pentru formarea şi dezvoltării reprezentărilor, pe când reprezentările constituie materialul din care se formează noţiunile, prin prisma procesului de generalizare şi abstractizare.

În acelaşi timp, din cele relatate mai sus, deducem legătura indisolubilă ce se stabileşte între procesul de cunoaştere şi lumea înconjurătoare. Procesul de formare a reprezentărilor geometrice este un proces în care sunt implicate obiectele lumii înconjurătoare, fapt pentru care cadrul didactic trebuie să utilizeze modele reale, care şi prezintă, în sine, forma geometrică studiată, în realizarea activităţilor educaţionale. Numai în cazul respectării acestei cerinţe, procesul de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani se va realiza eficient şi va permite trecerea spre un alt nivel, mult mai înalt – cel de reprezentare simbolică a formelor respective.

Cert este faptul că piatra de temelie pentru procesul de formare a reprezentărilor despre corpurile şi figurile geometrice o constituie capacitatea de percepe a formei, care îi permite copilului să recunoască, să deosebească şi să identifice formele geometrice din spaţiul înconjurător sau din mulţimea obiectelor propuse. Drept urmare, este necesar ca în cadrul acestui proces să se respecte *principiul plenitudinii*, care să asigure însuşirea conţinutului de învăţare şi să excludă formarea unor asociaţii eronate. Pentru aceasta este necesar doar să demonstrăm forma respectivă amplasată în diferite poziţii sau de mărimi diferite, după care copilul să-i atribuie fiecărei forme geometrice observate termenul corespunzător.

Cercetătoarea L. Ursu stabileşte două tipuri de încălcări pe care cadrul didactic le poate comite, şi anume: vădite şi ascunse. În primul caz, este vorba de utilizarea unui singur sistem de sarcini, care produc o repetare a acţiunilor sale şi nu o amplificare a acestora, ceea ce nu condiţionează însuşirea rezolvării lor. În cel de-al doilea caz, exprimăm aceeaşi părere referitor la exemplul propus de L. Ursu, căci, dacă elevilor li s-a demonstrat pătratul doar cu laturile în poziţia vertical-orizontală, atunci, văzând pătratul cu laturile oblice, elevii pot să nu-l recunoască şi să-l confunde cu alte figuri geometrice asemănătoare. Iată de ce L. Ursu afirmă că, în procesul de formare a reprezentărilor geometrice, este necesar a utiliza contraexemple didactice, cu scopul de a realiza un feed-back la momentul îndeplinirii activităţii, şi numai târziu, căci este mai uşor a repara greşala la moment, decât să o combaţi în timp, atunci când va ieşi la iveală [5, p. 8].

Eficienţa procesului de formare a reprezentărilor geometrice constă în măiestria cadrelor didactice de a încadra în activitatea educaţională strategiile şi mijloacele didactice ce vor uşura acţiunea de identificare a formei obiectelor lumii înconjurătoare şi de a o transpune, dintr-o formă volumetrică, adică spaţială, într-una plană şi invers. Formele geometrice plane şi cele spaţiale trebuie să se însuşească concomitent, pentru a evidenţia interdependenţa şi legătura reciprocă ce se stabilesc între ele, ceea ce relevă esenţa *principiului fuzionismului*.

Geometria este ştiinţa care a apărut şi s-a dezvoltat datorită experienţei omului în ceea ce priveşte cercetarea şi observarea lumii înconjurătoare, în care niciun corp nu este în formă plană. Experienţa de viaţă a copiilor este bogată în reprezentări despre forma obiectelor ce-l înconjoară, de aceea este bine ca familiarizarea cu elementele de geometrie să înceapă cu o analiză minuţioasă a formelor spaţiale. Din această cauză, este benefic a respecta, în cadrul procesului de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, principiul fuzionismului, care influenţează de pe două poziţii acest proces: constructivă şi genetică. Prima poziţie permite determinarea construcţiei figurii sau corpului geometric cercetat, iar cea genetică indică modalităţile de creare a acestora. Astfel, predarea trebuie să asigure accesibilitatea însuşirii acestor structuri, pentru a nu crea incomodităţi şi regrese în cadrul procesului de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice.

Modernizarea învăţământul presupune integrarea conţinuturilor curriculare ale diferitor domenii de cunoaştere, care, în esenţă, şi reprezintă principiul dezvoltării integrate. Acest lucru este stipulat şi în normele supreme ale învăţământului din Republica Moldova. Esenţa acestui principiu constă în legătura inter- şi transdisciplinară a activităţilor educaţionale în ceea ce priveşte formarea şi dezvoltarea reprezentărilor geometrice. O astfel de legătură se stabileşte

între **Geometria elementară** şi domeniile de cunoaştere ca: *Ştiinţe, Dezvoltarea vorbirii, Arta plastică* ş.a.

După cum am afirmat mai sus, procesul de formare a reprezentărilor se bazează pe activitatea de percepţie, observare şi cercetare a corpurilor din mediul înconjurător al copiilor. Acest lucru demonstrează legătura interdisciplinară ce se stabileşte între geometrie şi ştiinţe. Analizând corpurile, determinăm trăsăturile esenţiale caracteristice figurii sau corpului geometric care o reprezintă.

Cu toate acestea, reprezentările geometrice prezintă un anumit grad de generalizare faţă de imaginile obiectelor reale şi sunt unice pentru toţi indivizii. Această însuşire le plasează între senzorial şi logic, drept pentru care au fost numite de către Jean Piajet *semiconcepte*. De aceeaşi părere este şi psihologul român Mielu Zlate, care evidenţiază specificul relaţiilor ce se stabilesc între imagine şi concept în cadrul activităţii de cunoaştere, estimând că „reprezentările geometrice dispun de o dublă proprietate: pe de o parte, imaginea redă notele conceptului; pe de altă parte, conceptul este tradus intuitiv, sub formă de figură [4, p. 205]. Drept urmare, geometria, ca şi alte ştiinţe, are vocabularul său, care constă din multitudinea de concepte ce caracterizează corpurile şi figurile geometrice ce sunt dobândite datorită formării corecte a unor reprezentări despre forma obiectelor lumii înconjurătoare. Prin intermediul acestui lucru se stabileşte legătura între geometrie şi dezvoltarea vorbirii, şi anume prin limbajul matematic aferent domeniului cercetat.

Desenul, construirea, modelare reprezintă alte activităţi care influenţează direct asupra procesului de formare şi dezvoltare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani. Aceste activităţi, după cum ne dăm bine seama, sunt caracteristice pentru domeniul *Artelor plastice*. Deseori, activitatea copilului este însoţită de desen, aplicaţie, ceea ce îl ajută să stabilească mai uşor culoarea şi structura logică a formei obiectelor. Arta plastică are tangenţe cu geometria, deoarece această ştiinţă foloseşte o serie de elemente de limbaj plastic, care, în esenţă, aparţin geometriei elementare.

În final, menţionăm că normativitatea didactică joacă un rol esenţial în activitatea de formare a unei personalităţi multilateral dezvoltate, capabilă să se integreze şi să se acomodeze la orice schimbare ce apare în societate.

Bibliografie

1.Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău, Litera Internaţional, 2000.

2.Cucoş, C., *Pedagogia generală (II). Suport de c*urs. (http://www.profs.info.uaic.ro/~lavinia/SUPORT) (vizitat 15.04.2011).

3.Dandara, O., *Pedagogie. Suport de curs*, Chişinău, CEP USM, 2010.

4.Mielu, Z., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom, Iaşi, ediţia a II-a, 2006.

5.Ursu, L., Cecoi, V., *Metodica predării Matematicii şi Ştiinţelor în clasele primare. Sinteze*, Chişinău, UPSC „Ion Creangă”, 2004.

6.http://www.scritube.com/profesor-scoala/Principiile-procesului-de-inva91254.php (vizitat 11.04.2011).

Лингводидактические и психологические основы формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе изучения русского языка младшими школьниками

Куртева Оксана,

зав. Кафедрой педагогики,

старший преподаватель

Комратского госуниверситета

Summary

At different stages of education and also at the stage of primary education (1-4 forms) in the process of learning Russian language (as native one) the leading role should be given to forming the pupils' communicative and speech competence. Communicative competence is the ability to understand the other people's programme of speech activity or create his own programme which should be adequate to the goals, spheres, communicative situations. The formation of the pupils' communicative and speech competence is realized according to three directions: the work on the word (lexical level), the work on wordcombination and sentence (grammar level), work on speech (text level).

Современное общество XXI века требует полного развития личности, в том числе её коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нём. Язык служит средством общения, с

помощью которого осуществляется взаимодействие людей между собой, воздействие друг на друга в естественных условиях социальной и культурной жизни.

На данном этапе развития общества традиционная знаниевая парадигма (знания – умения – навыки) уже недостаточна для формирования личности, способной к свободному речевому общению в различных сферах поликультурного пространства. Кроме того, при общей ориентации на развитие личности младшего школьника на практике сущность новых требований к процессу обучения родному языку объясняется по-разному и не везде правильно определены приоритетные задачи обучения.

На различных ступенях образования, в том числе и на начальной (1-4 классы), в процессе усвоения русского языка (как родного), ведущая роль должна отводиться формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников, осмысленному усвоению родного языка как средства общения, развитию коммуникативных стратегий – умений общаться.

Речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретных жизненных установок и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Обучение речевому общению предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности решать языковыми средствами конкретные коммуникативные задачи в конкретных сферах и ситуациях общения. Учиться общению, общаясь – основная характеристика речевого общения в различных сферах коммуникативности. Для формирования навыков общения, овладения культурой общения, необходимо в процессе обучения создать условия для речевого общения. Эффективность системы будет зависеть от организации учебного материала и учебного процесса в целом

Реализация коммуникативных стратегий (преодоления затруднений в общении) в школьном обучении достигается путем применения коммуникативной методики, целью которой является подготовка младших школьников к полноценному общению в устной и письменной форме, т.е. формирование у них коммуникативной компетенции.

Т радиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений и навыков, которым должен владеть ученик. Повышенное внимание к теоретическим

сведениям о языке, недостаточное внимание к коммуникативному аспекту родного языка приводит к снижению уровня практического владения им.

Задачи обучения родному языку на данном этапе определяются с позиции компетентностного подхода к обучению.

Компетенция, в общей интерпретации этого понятия, представляет собой определенную способность, знания в действии. Под этим термином понимается как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения какой-либо дисциплине, так и способность к выполнению какой-то деятельности, т.е. способность человека использовать на практике полученные знания и навыки, принимать решения в конкретных условиях и реализовывать их.

Утверждение в практике обучения родному языку понятия «компетенция» обусловлено достижениями современной психологической, педагогической и лингвистической науки: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, исследующих общие закономерности речевого общения и функционирования языковых средств в реальных актах общения; соотнесённостью с мировой теорией и практикой определения целей и уровней владения языками [1, с. 4].

Термин *компетенция*, впервые предложенный Н. Хомским, первоначально обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой, деятельности на родном языке [5].

Сегодня компетенция в современной методике обучения родному языку понимается как совокупность знаний, умений, способностей, навыков и отношений, приобретенных школьниками посредством обучения и мобилизованных для обеспечения определённого уровня владения ими.

В процессе изучения языка формируются различные виды компетенций: языковая, лингвистическая, речевая, культуроведческая (страноведческая), предметная, коммуникативная.

Языковая компетенция младших школьников – это способность учащихся употреблять слова в правильной грамматической форме, строить и употреблять синтаксические единицы в соответствии с нормами литературного языка, использовать лексические средства языка, говорить и писать в соответствии с нормами орфоэпии и

орфографии. Языковая компетенция предполагает развитие познавательной культуры учащихся, их языковых интеллектуальных возможностей, практическое владение языком.

Лингвистическая компетенция – знание основ науки о языке. Она формируется на среднем и старшем этапе обучения.

Речевая компетенция – способность учащихся осуществлять речевую деятельность в говорении, чтении, слушании и письме; совокупность речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме.

Культуроведческая (страноведческая) компетенция – это познание культуры народа, в частности, русского народа, своей национальной культуры, культуры других народов, населяющих наше многонациональное государство – Республику Молдова –, умение жить и общаться в поликультурном мире.

Предметная компетенция обеспечивает содержание плана высказывания: знание о том фрагменте картины мира, объекте, действии, о том явлении, событии, которые являются предметом речи. Предметная компетенция – компонент коммуникативной компетенции – это специфические знания и умения в отношении конкретного предмета речи. Без предметной компетенции общение будет лишено коммуникативной цели.

Коммуникативная компетенция – способность понимать чужую и порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям, сферам, ситуациям общения. Она также включает в себя умения и навыки анализа художественного текста; знание типов речи (повествование, описание, рассуждение) и их особенностей; собственно коммуникативные умения и навыки, основанные на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний.

В науке известны различные трактовки понятия «коммуникативная компетентность»: такие, как – способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. его умение оценивать ситуацию с учетом темы, задач, установок, возникающих у участников до и во время беседы [4]; как способность человека к общению в одном, нескольких или во всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности. С

психологической точки зрения, коммуникативная компетенция – это прежде всего способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах [3].

В обобщенном виде, коммуникативная компетенция – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения.

Коммуникативно-речевая компетенция понимается нами как определенная способность ученика осуществлять речевую деятельность во всех ее видах: слушании, говорении, чтении, письме, понимать чужую и порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям, ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи.

Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся осуществляется по трём направлениям: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (грамматический уровень), работа над связной речью (уровень текста). Успех работы по каждому из названных направлений зависит от эффективности системы речевых упражнений. Важнейшие требования к речевым упражнениям – это систематичность, целенаправленность, разнообразие видов упражнений. Задачи учителя в процессе формирования языковой и коммуникативно-речевой компетенции школьников:

- чтение, анализ высоко художественных произведений детской литературы;

- обеспечение усвоения школьниками достаточного словарного запаса слов, усвоение грамматических форм, синтаксических конструкций – языкового материала, необходимого для грамотного построения собственных высказываний;

- создание хорошей речевой среды для учащихся, грамотная речь учителя и окружающих взрослых;

- внедрение основного дидактического принципа – принципа интегрированного обучения как основы для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников;

- создание речевых ситуаций, побуждающих желание высказаться.

Создание коммуникативных тематических учебно-речевых ситуаций (на основе художественных текстов) и приближенных к естественным рассматривается в исследовании как мотивационная основа (в психологическом аспекте) и как способ организации речевой деятельности и речевого поведения учащихся, как ступень дальнейшего развития, совершенствования речевых способностей в реальной обстановке.

Современная система изучения родного языка должна быть построена на таких исходных понятиях как: *слово* (универсальная по характеру и уникальная по объёму единица языка) и *текст* (произведение «речетворческого процесса, единица коммуникации и феномен культуры») [2, с. 18].

Список литературы

1. Андреев, А.Л., *Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа* //Педагогика, № 4, 2005, с. 19-27.
2. Гальперин, И.Р., *Текст как объект лингвистического исследования*, М., 1981.
3. Зимняя, И.А., *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*, М., 2004.
4. Митрофанова, О.Д., Костомаров, В.Г., Вятютнев, М.Н. и др., *Методика преподавания русского языка как иностранного*, М., 1990.
5. Хомский, Н.О., *Язык и мышление*/ Пер. с анг. Б.Ю. Городецкого: Под ред. В.В. Раскина, М., 1972.

Deixisul şi situaţia de comunicare

Tatiana Barbăneagră, *doctorandă,*

Institutul de Filologie al AŞM

Summary

The present article deals with the concept of deixis and its relation with the communicative situation. The two notions are quite complex and the linguists' both interest and different opinions are to be analyzed. The author underlines the role of the deixis and its place in the communicative situation. There are mentioned scholars like Levinson, Fillmore, Coseriu, etc. The article is an introductive study in the study of deixis in Romanian and is well defined with relevant examples.

1.0. În prezentul articol ne propunem sa analizăm *deixisul* în limba română. De fapt, ne vom referi doar la cele mai generale caracteristici ale acestui fenomen. După cum arată şi titlul studiului, analiza va urmări, în principal, descrierea raporturilor stabilite între deixis ca fenomen care se manifestă în procesul de funcţionare a enunţului şi elementele situaţiei de comunicare în care acesta este emis. Este vorba doar de acele elemente ale cadrului de comunicare care asigura localizarea situaţională a enunţului.

1.2. Pentru a face o prezentare a elementelor deictice şi a celor mai importante caracteristici ale lor, vom examina următorul enunţ: *Acum eu scriu o scrisoare.* Observăm că, în funcţie de informaţia codificată, elementele din enunţul dat sunt de două tipuri. Există, pe de o parte, elemente care identifică entităţile din realitatea extralingvistică fără a avea vreo legătură cu actul comunicării. Printre acestea sunt şi substantivul *scrisoare* şi verbul *a scrie.* Faptul dat poate fi demonstrat analizând semnificaţia lor. După cum putem observa, conţinutul lor semantic nu implică niciun fel de referinţă la contextul comunicării. Pe de altă parte, enunţul dat înglobează constituente a căror semnificaţie fie că indică direct, fie că desemnează anumite variabile care se identifică prin raportare la coordonatele comunicării. Este vorba de pronumele *eu* şi de adverbul *acum*. Primul indică persoana care vorbeşte, deci persoana care produce enunţul dat. Cel de al doilea indică momentul în care are loc producerea acţiunii descrise în enunţ şi care, de fapt, coincide cu momentul enunţării. Cât priveşte locutorul (*eu*), locul şi momentul comunicării (*aici* şi *acum*), menţionăm că acestea indică anumite elemente a căror existenţă este determinată de actul de comunicare, fiind calificate în studiile de lingvistică drept variabile comunicaţionale.

Dacă încercăm să comparăm aceste două tipuri de elemente din punctul de vedere al modului în care ele îşi identifică referenţii, constatăm că, de exemplu, pronumele *eu* desemnează pe unul dintre participanţii la actul de comunicare. În plus, acest pronume identifică, în situaţii diferite de comunicare, diferiţi vorbitori, deci referentul lui diferă de la o situaţie de comunicare la alta. Cu totul altfel stau lucrurile în cazul substantivului *scrisoare*. Indiferent de contextul în care apare, el desemnează acelaşi tip de referent. Ca să ne convingem că lucrurile sunt anume aşa, e suficient să spunem că pentru a identifica referentul pronumelui *eu*, folosit într-un enunţ, nu este de ajuns ca receptorul să cunoască sensul acestui cuvânt. Mai este necesar ca el să cunoască şi contextul comunicativ în care a fost produs enunţul respectiv; mai exact, să ştie cine este cel care emite acest enunţ, adică cine este „autorul” enunţului. Nu la fel se întâmplă şi în cazul cuvântului *scrisoare*. Stăpânirea sensului elementului în cauză este condiţia suficientă pentru ca receptorul să identifice tipul de referent desemnat prin cuvântul dat.

Aşadar, diferenţa dintre cele două clase de cuvinte rezidă în faptul că, în timp ce unităţile lexicale nondeictice (reprezentate în cazul de faţă prin substantivul apelativ *scrisoare*) nu necesită o raportare la situaţia de comunicare pentru identificarea referentului vizat, cele deictice îşi pot concretiza referinţa doar în raport cu un context comunicativ.

1.3. Analiza întreprinsă demonstrează că în cadrul unui enunţ se disting două tipuri de constituente: constituente care semnifică elemente din realitatea extralingvistică şi constituente care indică elemente ale situaţiei de comunicare. În felul acesta, am putea spune că enunţul combină în structura sa două componente: o componentă descriptivă (întruneşte constituentele care descriu, desemnează elementele situaţiei din realitate denotate de enunţ) şi o componenta deictică (marchează coordonatele cadrului de comunicare). Delimitarea acestor două serii de constituente în structura enunţului este în concordanţă cu cele două caracteristici esenţiale ale unităţii comunicative date. După cum se ştie, un enunţ este folosit de un locutor pentru a transmite interlocutorului o informaţie despre un anumit eveniment, despre o anumită stare de lucruri din realitate. În acelaşi timp, actul de vorbire, al cărei produs este enunţul, are loc într-un anumit cadru situaţional şi e firesc ca enunţul să se raporteze la acest cadru. În condiţiile unei comunicări faţă în faţă, cadrul situaţional al comunicării este constituit din: participanţii la actul de comunicare (emiţătorul şi receptorul: *eu, tu*) şi circumstanţele comunicării (locul şi momentul comunicării: *aici, acum*).

1.4. În general, prin *deixis* se înţelege ansamblul mijloacelor lingvistice care asigură legătura dintre enunţ şi situaţia de comunicare în care acesta este produs. Cu alte cuvinte, despre deixis se poate vorbi în cazul expresiilor care indică elementele constituente ale cadrului situaţional. Caracteristica de bază a elementelor deictice rezidă în faptul că interpretarea lor este posibilă doar prin raportare la coordonatele fizice ale cadrului de comunicare.

1.5. Dintr-un anumit punct de vedere, deixisul este definit ca o implicare a situaţiei de comunicare (reprezentată prin participanţii la actul de comunicare şi prin circumstanţele comunicării) în enunţ. În această ordine de idei, având în vedere legătura strânsă dintre componenta deictică a enunţului şi situaţia de comunicare, mai mult chiar, condiţionarea celei dintâi de către cea de la urmă, menţionăm că, pentru a explica deixisul, este important să vedem ce reprezintă o situaţie de comunicare, care sunt elementele ei constituente şi cum este organizată situaţia în care are loc actul de comunicare.

Trebuie spus că în literatura de specialitate există diverse modalităţi de interpretare a situaţiei de comunicare. Analizând aceste modalităţi de abordare a cadrului situaţional al enunţării, E. Coşeriu afirmă că prin situaţie trebuie să înţelegem „numai circumstanţele şi

relaţiile spaţio-temporale care se creează în mod automat prin însuşi faptul că cineva vorbeşte (cu cineva şi despre cineva), într-un punct din spaţiu, într-un moment, în timp" [1]. Deşi foarte succintă, definiţia dată surprinde mai multe caracteristici esenţiale ale situaţiei de comunicare. În primul rând, această definiţie permite o delimitare clară a situaţiei de comunicare de alte componente ale contextului comunicativ. În al doilea rând, ea relevă relaţia stabilită între cele trei elemente care constituie cadrul situaţional al comunicării, adică între participanţii la actul de comunicare şi coordonata spaţială şi cea temporală. În sfârşit, din această definiţie rezultă foarte clar faptul că situaţia de comunicare reprezintă o derivată a actului de enunţare. După cum observă E. Coşeriu, acţiunea de a vorbi implică un anumit cadru, ale cărui coordonate sunt vorbitorul, ascultătorul, locul şi momentul în care are loc comunicarea.

Un alt aspect asupra căruia s-au oprit cercetătorii este analiza raportului dintre situaţia de comunicare şi celelalte elemente ale contextului comunicativ. De exemplu, Levinson distinge în structura oricărui context trei tipuri de componente. Componenta în care se regăseşte situaţia de comunicare este cea sociologică. În viziunea lui Levinson, aceasta include date despre identitatea, rolul şi statutul social al participanţilor, precum şi date despre locul şi momentul comunicării [apud 3, p. 20]. După cum vedem, Levinson interpretează noţiunea de „situaţie de comunicare" într-un sens mult mai larg, cuprinzând şi anumite informaţii suplimentare care vizează identitatea, rolul şi statutul social al interlocutorilor.

Să analizăm, în continuare, fiecare dintre elementele pe care le implică situaţia de comunicare.

1.6. Rolul de poli ai situaţiei comunicative îl joacă cel care vorbeşte (emiţătorul, locutorul: *eu*) şi receptorul – cel care ascultă, căruia îi este destinat mesajul (receptorul, ascultătorul: *tu*).

Emiţătorul este sursa mesajului, reprezentând participantul care urmăreşte codificarea şi transmiterea unei informaţii către receptor. În general, se afirmă că emiţătorul este dotat cu un mecanism de codare, altfel spus, cu un mecanism care asigură transpunerea ideilor în semne. În cazul comunicării verbale, emiţătorul selectează semnele din codul lingvistic şi le combină conform regulilor gramaticale. De cele mai multe ori, emiţătorul este şi sursa enunţului, dar în anumite împrejurări cele două funcţii pot să nu coincidă. Această situaţie este posibilă în cazul în care cel care transmite informaţia este numai un simplu emiţător şi nu îşi asumă paternitatea acesteia, respectiv informaţia aparţine altcuiva [6]. În actul de comunicare, locutorul nu apare doar ca transmiţător de informaţie despre o stare de lucruri din realitate, el mai poate îndeplini şi

o funcţie expresiv-emotivă. În acest caz se spune că el se comunică pe sine, adică îşi prezintă propria stare afectivă şi emoţională.

În acelaşi timp, receptorul este vizat de către emiţător. În actul de comunicare, receptorului îi revine rolul de a primi şi a decoda mesajul. În cazul comunicării verbale, receptorul face apel la memorie (operaţie de decodificare a mesajului) şi îşi actualizează cunoştinţele de limbă necesare degajării semnificaţiei conţinute în mesaj. Se consideră că în procesul comunicării destinatarului mesajului îi revine o funcţie donativ-persuasivă [6].

În procesul de comunicare, atât emiţătorul, cât şi receptorul au proprietatea de a-şi schimba rolurile. Pe rând, fiecare dintre aceştia poate prelua rolul de emiţător sau de receptor. Adaptarea permanentă a celor doi poli ai comunicării la diferite situaţii şi contexte face posibilă existenţa unui număr infinit de situaţii de comunicare şi de scheme referenţiale. Anume în această infinitate de situaţii şi scheme se realizează demersul comunicativ al participanţilor la comunicare. Admitem că situaţiile de comunicare se actualizează în enunţuri.

Enunţurile […] se caracterizează prin referenţialitate, prin corelare pragmatică a unei secvenţe fonice cu o informaţie referitoare la un fapt, eveniment al realităţii, informaţie care constituie obiectul actului de comunicare […] [5, p. 13].

Caracterizarea celor doi actanţi ai situaţiei de comunicare poate fi realizată şi prin raportarea la modalităţile de codificare lingvistică. Astfel, în calitate de mijloace care marchează cele două poluri ale comunicări apar pronumele personale *eu* şi *tu*. Pronumele *eu* indică participantul *care construieşte enunţarea*, iar pronumele *tu* semnifică participantul *căruia îi este adresat enunţul*.

Se consideră că pronumele de persoana I şi a II-a sunt întotdeauna deictice: *eu* reprezintă locutorul, diferit de la o situaţie de comunicare la alta, *tu* reprezintă alocutorul, diferit de la o situaţie de comunicare la alta [5, p. 181]. Spre deosebire de alte părţi de vorbire, dar şi de alte pronume care nu au valoare deictică, pronumele de persoana I şi a II-a nu au o referinţă proprie, ceea ce înseamnă că ele îşi pot identifica referentul doar prin raportare la situaţia de comunicare. În aceste condiţii, se vorbeşte despre lipsa de autonomie semantico-referenţială a pronumelor date. Valoarea lor deictică impune, astfel, raportarea la universul de discurs în care se produce actul de comunicare.

1.7. Constituită ca rezultat al unui act de enunţare, situaţia de comunicare implică, pe lângă cei doi participanţi la actul de comunicare, şi existenţa unui cadru spaţio-temporal. În felul acesta, orice enunţ este localizat în raport cu axa temporală şi în raport cu un anumit cadru spaţial în care este produs.

În general, trebuie spus că, deşi spaţiul şi timpul sunt categorii independente de existenţa umană, percepţia şi reprezentarea lor la nivelul limbii implică un subiect uman care să îndeplinească rolul de emiţător al mesajului. Astfel, cele două concepte – spaţiul şi timpul – devin categorii lingvistice prin integrarea lor în limbaj, iar cel care le uneşte şi le acordă un loc în sistemul limbii este omul, adică persoana care iniţiază enunţarea. În acelaşi timp, locutorul este cel care se instituie ca punct de reper, în funcţie de care se stabilesc toate coordonatele situaţiei de comunicare.

Mărcile situaţiei spaţio-temporale constituie sistemul deictic ce ancorează enunţul în *spaţiu* şi organizează informaţia în funcţie de poziţia subiectului locutor.

1.7.1. Coordonata spaţială, în calitatea ei de componentă a situaţiei de comunicare, localizează acţiunea desemnată în enunţ şi participanţii implicaţi de aceasta. Ea se organizează prin raportare la locutor, luat ca punct central al contextului situaţional al comunicării.

Mijloacele folosite pentru indicarea locului unde se vorbeşte sau se exprimă un punct în spaţiu stabilit prin raportare la locul vorbirii reprezintă o clasă bine determinată de unităţi lingvistice, care, datorită acestei referenţialităţi, definită drept *ancorare a* mesajului în situaţia de comunicare, sunt mai întotdeauna deictice. Ele codifică dispunerea spaţială a participanţilor la actul comunicativ. Printre mărcile deixisului spaţial se consideră a fi adverbele de loc *aici/acolo, dincolo,* precum şi numeroase circumstanţiale de loc, exprimate, de cele mai multe ori, cu ajutorul unor construcţii prepoziţionale. Cât priveşte adverbele de loc prezentate mai sus, menţionăm că acestea se caracterizează printr-o semantică relativ vagă. Cu toate acestea, unităţile date plasează polii comunicării într-un loc, în spaţiu, care poate fi identificat prin raportare la emiţător. Precizăm că o anumită nuanţă de raport spaţial conţine şi semantica pronumelor şi adjectivelor demonstrative *acesta/aceasta, acela/aceea*. Ele desemnează persoanele prezente în momentul comunicării, indicând, în mod relativ, neprecizat şi incert, gradul de apropiere/depărtare a acestora faţă de emiţător.

1.7.2. În ceea ce priveşte marcarea timpului în enunţ, acesta este stabilit în raport cu momentul enunţării, care devine punctul de reper central pentru orice situaţie de comunicare instituită de vorbitor. După cum se ştie, timpul unidirecţional şi unidimensional nu poate fi privit decât printr-un sistem al cărui centru îl reprezintă prezentul. Astfel, *acum,* stabilit prin raportare la momentul enunţării, devine punctul de referinţă pe care se sprijină aserţiunea, oferind indici despre momentul acţiunilor. Putem situa evenimentele în trecut sau în viitor doar dacă ne raportăm la prezentul enunţării sau la un alt moment. Vom preciza că, deşi timpul comunicaţional este tratat lingvistic drept unitar [5, p. 739], la nivelul comunicării se disting

diferite momente temporale, ceea ce permite să se facă distincţie între *acum* şi *atunci, azi* şi *mâine* etc.

Elementele lingvistice folosite pentru plasarea pe axa temporală a evenimentului desemnat în enunţ sunt formele temporale ale verbelor, anumite adverbe (*acum, atunci, azi, ieri*) sau construcţii adverbiale şi circumstanţialele care presupun raportarea la momentul enunţării (*în prezent, la noapte, luna viitoare*) [4, p. 77].

1.8. Aşadar, orice act de comunicare se desfăşoară într-o situaţie caracterizată prin următoarele coordonate: cei doi poli ai comunicării (*eu* şi *tu*), locul comunicării (*aici*) şi momentul comunicării (*acum*). În felul acesta, a defini o situaţie de comunicare înseamnă a găsi răspuns la întrebările: *cine vorbeşte?*, *unde vorbeşte?* şi *când vorbeşte?* La nivelul limbii, toate aceste variabile comunicaţionale sunt marcate cu ajutorul mijloacelor care constituie deixisul. După cum am încercăm să demonstrăm în articolul de faţă, caracteristicile semantico-pragmatice ale deicticelor sunt determinate de natura lor referenţială: ele au în calitate de referenţi elemente implicate în actul enunţării.

Bibliografie

1. Coşeriu, E., *Cadre şi contexte ale vorbirii*//Dominte C., *Introducere în teoria lingvistică*, Bucureşti, ALL Educaţional, 1999.

2. Hobjilă, A., *Comunicare şi contextualizare – repere pragmatice*//Limba Română, nr. 7-8, anul XVIII, 2008.

3. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Limbaj şi comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică*, Bucureşti, ALL Educaţional, 2003.

4. Ionescu-Ruxăndoiu, L., Con*versaţia: structuri şi strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, Bucureşti, ALL Educaţional, 1999.

5. *Gramatica limbii române*, vol. I, II, resp. ed. Guţu-Romalo, V., Bucureşti, Editura Academiei Române, 2008.

6. Situaţia de comunicare//http://www.scribd.com/doc/16640984/Situatia-de-comunicare

Interkulturalität und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Ala Lipceanu, *Doktor in der Pädagogik,*

Natalia Sandu, *Masterstudierende, Hochschullektorin*

Summary

Articolul prezintă o încercare de a trata conceptele „interculturalitate” şi „învăţarea interculturală” la orele de limba străină. Pe de o parte, lucrarea explică motivele folosirii strategiilor de învăţare interculturală, iar pe de o altă parte valorifică importanţa acestora. În consecinţă, sunt prezentate atât mijloace de comunicare interculturală, cât şi aspecte comunicative şi competitive ce pot fi antrenate cu succes în didactica interculturală .

Dem Thema ***Interkulturalität*** begegnet man in der letzen Zeit immer häufiger, es beschäftigt sowohl die Sprachwissenschaftler, Psychologen, Theologen, Lehrer, Studenten und sogar Schüler… Den Hintergrund bilden gesellschaftliche Prozesse wie Migrationsbewegungen, Globalisierung und das Zusammenwachsen Europas, die zu Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen veranlassen. Das wichtigste Kontaktmittel zwischen den Kulturen ist in erster Linie die Sprache, wodurch eine interkulturelle Kommunikation erfolgt.

Ein Fremdsprachenunterricht schließt ein interkulturelles Lernen unmittelbar in sich ein. Im Fremdsprachenunterricht beginnt man, sich mit der fremden Kultur der Zielsprache auseinanderzusetzen. Der große Goethe meinte: „*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen…*“ Eine fremde Sprache eröffnet den Zugang zu anderen Welten. Wenn man schon eine Fremdsprache lernt, gilt die Voraussetzung, dass sie in realen Situationen mit Muttersprachlern angewendet wird. Bei diesen interkulturellen Kontakten kann es leicht zu Verstehensproblemen und Fehlinterpretationen kommen, weil die Leute und die Kulturen unterschiedlich sind. Eine der Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lerner auf diese Situationen vorzubereiten. Im Deutschunterricht z.B. erfolgt das immer wieder und häufiger durch die ***landeskundlichen Lehrveranstaltungen***. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll. Sie ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu

reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Die Aufgabe der Landeskunde ist es nicht nur, Informationen zu vermitteln, sondern auch nach G. Heyd „Empathie und kritische Toleranz gegenüber anderen Kulturen“ zu entwickeln, „der Lerner soll für die fremde Kultur sensibilisiert werden und dadurch lernen, sich sprachlich und emotional mit anderen als den aus der eigenen Kultur gewohnten Verhaltensweisen auseinanderzusetzen." (Heyd, G 1997, 35). Heute wird Landeskunde aus der Sicht des interkulturellen Ansatzes unterrichtet und er sollte in den Unterricht integriert werden.

Was bedeutet aber das Wort „Interkulturalität" und welche Rolle hat sie im Unterrichtsprozess? Die ***Interkulturalität*** wird definiert als „die Fähigkeit, Verschiedenheit zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache eine neue Kultur zu entdecken und die eigene neu sehen zu lernen". (Heyd,G. 1997, 37) Einfacher erklärt, bezeichnet der Begriff der Interkulturalität eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Wir würden sagen, dass Fremdsprachenunterricht primär diese Aufgabe im Zusammenhang mit der fremden Sprache und ihrer „Welt“ hat. Interkulturelles Lernen bezeichnet eine Form des sozialen Lernens mit den Zielen Fremdverstehen, bewusster und kritischer Umgang mit Stereotypen, Akzeptanz für andere Kulturen, Verständnis der eigenen Kultur, Vermeidung von Ethnozentrismus, Abbau von Vorurteilen und Verständnis unterschiedlicher Perspektiven.

Wie fasst man aber die Kultur auf, was sollte man sich unter diesem Begriff vorstellen? In „Wikipedia“ finden wir folgende Erläuterung: ***Kultur*** *ist (*zu Lateinisch cultura, „Bearbeitung“, „Pflege“, „Ackerbau“, von colere, „wohnen“, „pflegen“, „den Acker bestellen“) *im weitesten Sinne alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt, im Unterschied zu der von ihm nicht geschaffenen und nicht veränderten Natur*. Dem „Duden“ nach ist dazu eine analogische Definition zu finden: ***Kultur*** *ist die Gesamtheit aller geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen des Menschen.* Unter der Kultur eines Volkes versteht man alle Bereiche: Sprache, Literatur, Musik, Kunst, Geschichte, die insgesamt die Grundlage der Entwicklung des Volkes und der ganzen Welt sind. Sie ist die bessere Botschaft eines Landes, die sich nur mit wunderschönen Sachen befasst und hinter sich nur Licht lässt, deshalb muss man sie immer pflegen und fördern, um auch das interkulturelle Gespräch zu fördern, und das ist vor allem die Pflicht der jungen Generation. Kultur kann man also als ein universelles Orientierungssystem charakterisieren. Dieses Orientierungssystem bildet spezifische Symbole, die in der konkreten Gesellschaft zur Tradition werden. Kultur ist eng mit der Sprache verbunden, weil mit Sprache die für uns wichtigen Elemente der Welt benannt werden.

Im Fremdsprachenunterricht wird dem Prinzip nachgegangen, bei den Lernenden verschiedene ***Kompetenzen*** zu entwickeln. Kompetenzen sind die Summe des Wissens, der Fertigkeiten, der Eigenschaften und allgemeinen Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. Eine der wichtigen und nötigen Kompetenzen für die heutige Gesellschaft ist die ***interkulturelle Kompetenz***. Sie gehört zu den allgemeinen Kompetenzen. Diese sind nicht sprachspezifisch, sondern man setzt sie bei Handlungen aller Art ein, natürlich auch bei sprachlichen. Diese Kompetenz ist aber mit den kommunikativen Sprachkompetenzen eng verbunden. Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel. Interkulturell kompetent ist also eine Person, die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift. Frühere Erfahrungen werden frei von Vorurteilen miteinbezogen und erweitert, die Bereitschaft zum Dazulernen ist ausgeprägt.

Interkulturelle landeskundliche Lehrveranstaltungen können durch zahlreiche ***Strategien und Methoden*** vermittelt werden. Es ist sehr schwer zu sagen, welche Methoden man allgemein beim interkulturellen Landeskundeunterricht benutzen soll. U.Zeuner (1997) hat aber einige methodische Verfahren vorgestellt. Er findet folgende allgemeine Zugangsweisen nützlich: *Arbeit mit Problemfeldern, Bilder im Kopf des Lernenden (Stereotype), Vergleich, Fragen - Hinterfragen von Bedeutung, Handlungsorientierter Unterricht und Lehrbuchergänzende Materialsammlungen*. Diese Strategien finden wir, nach unserer Erfahrung, als sehr hilf – und erfolgreich und es gilt nun, diese ein wenig zu erläutern: Die *Arbeit mit Problemfeldern* bedeutet die Vereinigung mehrerer miteinander zusammenhängender Teilthemen unter einem Dachthema. So kann man die Zusammenhänge und die Verbindungen von Realität und Problemen in einer Gesellschaft sehen und die Lernenden haben ein konkretes Beispiel, wie viele Themen miteinander verbunden sind und wie komplex die Gesellschaft ist.

Jeder Lerner hat sein eigenes Bild vom Zielsprachenland in seinem Kopf, man nennt sie *Stereotypen*. Das muss der Lehrer ernst nehmen. Diese Bilder, die man vom fremden Land hat, beziehen sich oft mehr auf die eigene Person als auf die fremde Wirklichkeit. Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon Vorstellungen über die deutsche Sprache und die Menschen, die diese Sprache sprechen, in den Unterricht mit. Es handelt sich um Erfahrungen, Ängste, Klischees und Vorurteile. Eine wichtige Richtung einer lernerorientierten interkulturellen Landeskunde ist es, „die Klischees und Stereotype aufzunehmen, von ihnen auszugehen und sie durch eine

differenzierte Sicht auf die Gesellschaft und Kultur der Zielsprache aufzubrechen." (Zeuner,U. 1997)

Beim *Vergleichen* tritt das Problem auf, dass im interkulturellen Ansatz oft Ungleiches mit gleichen Kriterien nebeneinander steht. Diese Kriterien sind noch kulturspezifisch geprägt. Es geht also mehr um das Vergleichen-Können zwischen den Kulturen. Aufgabe ist es, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in die Situation der Anderen einfühlen und die Welt auch aus dieser Perspektive sehen zu können.

Die Bedeutungen von Begriffen, Dingen und Sachen sind kulturabhängig. Es ist also eine wichtige Methode „mit Hilfe von *Fragen* hinter die Oberfläche von Wahrgenommenem zu kommen, sich den kulturellen Hintergrund von Wörtern oder Dingen in einer fremden Kultur zu erschließen." (Zeuner,U. 1997)

Lehrbuchergänzende Materialsammlungen sind unabdingbar. Man kann mit einem guten Lehrbuch arbeiten, aber es ist von Zeit zu Zeit nötig, *Zusatzmaterialien* zu benutzen. Das Lehrbuch muss nicht immer aktuell sein, einige Teile sind nicht der Zielgruppe entsprechend, zudem sind auch aktuelle Fotos oder Bilder immer eine Hilfe. Das bringt auch Abwechslung in der Lehrbuchroutine und weckt die Neugier.

Unter dem Begriff *Handlungsorientierter Unterricht* sind vor allem Arbeitsformen zu verstehen, die Kreativität und Autonomie fördern, z. B. Projektorientierter Unterricht. Dies ist eine Unterrichtsform, bei der die Schüler dazu angeleitet werden, allein verschiedene Projekte zu bearbeiten. Sie gewinnen die Erfahrung durch „Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten" (Zeuner,U. 1997). Nicht nur das Ziel ist wichtig, sondern auch der Weg dazu (und der vielleicht noch mehr). Als Hauptmerkmal des Projektunterrichts gilt die „klassische" Zielformulierung „learning by doing".

Landeskundevermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts vollzieht sich als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Das bedeutet, die Schüler an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen und sie zu schöpferischer Arbeit anzuregen und zu ermutigen. Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden. Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, dass verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine

eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden. Die Akzeptanz landeskundlicher Stoffe hängt von der umsichtigen Auswahl sowohl sympathischer als auch kritisch-kontroverser Informationen ab. Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden. Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst. Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede zwischen eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen.

Die Merkmale des interkulturell-landeskundlichen Lernens könnte man folgendermaßen kurz zusammenfassen: Ziel des landeskundlichen Lernens ist die Entwicklung der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Strategien in Beziehung zu fremden Kulturen und Sensibilisierung für diese. Ein anderes Verhalten kann dadurch klarer gesehen und kritische Toleranz entwickelt werden. Das interkulturell-landeskundliche Lernen ist einerseits Teil des fremdsprachlichen Lernens, andererseits sollte es vertieft werden. Dabei können andere Fächer hilfreich sein.

Als Fazit dieses Artikels kann festgehalten werden, dass Interkulturalität, Landeskunde und Fremdsprachenlernen unbestritten zusammengehören. Darüber sollte Konsens herrschen, denn: ohne Wissen über die Kultur der Zielsprache ist kommunikative und interkulturelle Kompetenz in der Zielsprache nicht möglich. Sprache lernt man nicht ohne auch die jeweilige(n) Kultur(en) kennenzulernen und eine kritische Reflexion hilft dabei, sich sprachlicher Aspekte bewusster zu sein (warum, wofür lerne ich eine Sprache?). Unter Landeskunde verstehen wir in diesem Zusammenhang interkulturelle Landeskunde. Interkulturell-landeskundliches Lernen charakterisiert sich durch Lernautonomie, Lernerzentriertheit, reiche und authentische Materialien, projektorientierte Arbeit. Es ist nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt Verständnis zwischen Ausgangs- und Zielkulturen. Außerdem wird dem Lernenden in der Begegnung mit fremden Kulturen die eigene Kultur bewusst. Der Landeskunde-Unterricht

soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein.

Informationsquellen

Heyd, G., *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF) ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997, s. 34-75.

Zeuner, U., *Landeskunde und interkulturelles Lernen Eine Einführung* [online]. 1997, zuletzt bearbeitet 21.11.1997 [zit. 20.2.2007]. Erreichbar von WWW: < http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm >

Zeuner, U., *Thesen zur interkulturellen Landeskunde* [online]. 1997, zuletzt bearbeitet 16.2.1998 [zit. 20.2.2005].

Erreichbar von WWW: < http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/thesekol.htm >

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht [online], 1990, [zit. 20.3.2007]. Erreichbar von WWW: http://www.dahl.net/nachlesen/abcdthesen2.html

http://de.wikipedia.org/wiki/Kultur