ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Ştiinţific

al Universităţii de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ediţie semestrială

ştiinţe umanistice

2(4)
2016

Piaţa Independenţei 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: (373 299) 2.24.81
buletin.usc@gmail.com

ISSN 2345-1866
http://usch.md/seria-stiinte-umanistice E-ISSN 2345-1904

Buletinul Ştiinţific

al Universităţii de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ediţie semestrială

seria

ŞTIINŢE UMANISTICE

2(4)
2016

COLEGIUL DE REDACŢIE al seriei ŞTIINŢE UMANISTICE

Redactor-șef al seriei:
Ion Gheleţchi, doctor în istorie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membri:
Ion Şişcanu, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Gheorghe Cojocaru, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Nicanor Babără, doctor habilitat în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat
Maria Ianioglo, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat
Alexei Chirdeachin, doctor în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
Victor Axentii, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Ioana Axentii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Ludmila Balţatu, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Snejana Cojocari-Luchian, doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Revista este indexată în baza de date **IBN**
(https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/118)

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

CUPRINS

BUGA Oleg, LUCHIANCIUC Natalia, ONUTA Elena Simfonia *REFLECŢII ASUPRA UNOR PERSONALITĂŢI ALE GÎNDIRII ECONOMICE ROMÂNEŞTI (aspect istoric)*…….. 5

CHIRDEACHIN Alexei *PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DES STRUCTURES PHONETIQUES COMPOSEES DU FRANÇAIS: PARTICULARITES LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES*…… 10

BABÎRĂ Elena, USATÎI Larisa *DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE PRONUNŢIE LA STUDENŢI (VIITORII PROFESORI)*…… 20

BALȚATU Ludmila *SENTIMENTUL ACUT AL NATURII ÎN OPERA SCRIITORILOR ROMÂNI*…….. 27

AXENTII Victor *COMUNICAREA UMANĂ DIN PERSPECTIVA UNOR MODELE ALE COMUNICĂRII*……. 36

AXENTII Ioana *CULTURA FORMATIVĂ - IMPERATIV AL ȘCOLII CONTEMPORANE*…….. 50

COJOCARI-LUCHIAN Snejana *INTERDISCIPLINARITATEA - PRINCIPIU FUNDAMENTAL AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI INTEGRATIV*… 59

POPOVICI Ilona *BLOG-UL – INSTRUMENT EDUCAȚIONAL*…….. 69

LUCHIAN Teodosia *DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN CADRUL PREDĂRII DISCIPLINELOR PSIHOLOGIA GENERALĂ ȘI PSIHOLOGIA VÂRSTELOR*……. 79

BARBĂ Maria *PROGRAMUL EDUCAȚIONAL PAS CU PAS PENTRU COPII ȘI FAMILII ÎN REPUBLICA MOLDOVA*……. 89

FORMANCIUC Adrian *TEZAURUL DE LA SATUL LĂRGUȚA DIN RAIONUL LEOVA*…….. 106

GÎRNEȚ Margareta *SPECIFICUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR*…….. 115

VRABIE Silvia *TERAPII UTILIZATE ÎN RECUPERAREA COPIILOR*

CU AUTISM…….. 124

RADU Corina *PROBLEMELE COPIILOR DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE CA URMARE A MIGRAȚIEI*…… 135

MIHĂILESCU Natalia *PERSONALITATEA ŞI COMPETENŢELE MANAGERULUI ETIC*…… 146

IUZU Iulianna *APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA DEPRINDERII DE A DESENA LA COPII DIN GRUPA MIJLOCIE*……. 156

FUCIJI Marianna *THE FUNCTIONS OF FILM TITLES IN TRANSLATION*……. 173

PUȘNEI Irina *MENTAL PROCESSING IN EFL TEACHING: DECODING HUMOROUS IMPLICATURE*……. 184

ILICCIEV Maxim *CONDIŢIONAREA INTELIGENŢEI SOCIALE DIN PERSPECTIVA GENDER ÎN CONTEXTUL RELAŢIILOR INTERPERSONALE*……. 191

MORARU Ecaterina *LA POLYSEMIE DES MOTS FRANÇAIS*……. 204

PINTILLII Alina *THE IMAGE OF THE UPPER-CLASS MOTHER IN THE FRIGHT BY ELLEN PICKERING*…… 219

TECUCI Alexandru *CARTEA NEAMULUI*……. 229

REFLECŢII ASUPRA UNOR PERSONALITĂŢI ALE GÎNDIRII ECONOMICE ROMÂNEŞTI
(aspect istoric)

REFLECTIONS ON SOME PERSONALITIES OF ECONOMIC THINKING OF ROMANIAN
(historical appearance)

Oleg BUGA, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea de Stat „Aleco Russo”din Bălţi
Natalia LUCHIANCIUC, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Elena Simfonia ONUTA, profesoară,
Colegiul „Alexandru cel Bun”, Gura Humorului Suceava

Rezumat: *Această lucrare evidenţiază dezvoltarea socio-economică de gândire conceptuală în spaţiul românesc din perioada medievală şi capitalistă. Cele mai importante concepte ale dezvoltării economice prin fenomenul lucrativ - analitic. Aceasta evidenţiază oportunităţi de a promova doctrine economice corporatiste. Cei mai importanţi economişti români se disting prin activitatea lor economică.*

Cuvinte cheie: *doctrine economice, relaţii industriale, agricole, pregătire economică, naţionalismul economic.*

Summary: *This paper highlights the socio-economic development of thinking conceps in the Romanian space from the medieval and capitalist period. The most important conceps of economic development through the phenomenon of industri-alization. It highlighs opportunities to promote corporate economic doctrines. The most prominent Romanian economists are distinquished by their economic work.*

Keywords: *economic doctrines, industrial relations, agricultural potentiel, economic training, economic nationalism.*

Un bogat tezaur de lucrări, cronici, studii analitice care au purtat amprenta unor adânci reflecţii filosofico-analitice sub aspect istoric are gândirea economică românească.

Întâlnim în perioade timpurii multe lucrări istorico-geografice în care se întrevăd descrieri a ocupaţiilor agricole, comerciale din spaţii populate de romani. Astfel, lucrările lui Olahus Nicolae Vin Gam din perioada 1493-1568 şi sânt dedicate studiilor populaţiei din Moldova, Transilvania, Muntenia, mai ales la tot ce ţine de ocupaţii. Tot aşa se pot menţiona letopiseţele lui Grigore Ureche, Miron

Constin, Ion Neculce unde în formă rudimentară se văd aspecte analitice a relaţiilor socio-economice ale Moldovei cu statele de hotar [4].

Şi mai grandioasă este Descrierea Moldovei a lui Cantemir în care autorul, filosoful şi marele om de Stat analizează traiul populaţiei, ocupaţiile, valorificarea resurselor naturale din Moldova.

Industrializarea Angliei de la sf. sec. XXIII a avut un efect încurajator asupra evoluţiei gândirii economice din spaţiul românesc.

Astfel, **Ion Ghica** (1817-1897) aduce pe lângă alte contribuţii şi reflecţii mari în domeniul economiei şi al ştiinţelor naturale fiind la 1841 angajat ca profesor la Iaşi, predă geologie, minerologie, dar şi primul curs de economie politică în limba română. Pentru contribuţia şi capacităţile sale ştiinţifice este ales în funcţie de preşedinte al academiei române.

În studiile sale lucrativo-analitice el insistă asupra faptului, că o societate poate progresa doar cu şi prin ştiinţă, al industriei şi muncii intensive. Încearcă destul de reuşit să pună semnul egalizării între puterea divină şi ştiinţă, care le menţionează ca forţe motrice a progresului social.

Importantă ni se pare lucrarea sa „Despre importanţa economiei politice” (1843), unde Ion Ghica face analiza pozitivă a unor state din Europa, aduce exemplu teritoriilor germane care încercau să se unifice sub conducerea lui Carol al V-lea, prin eliminarea vămilor şi introducerea unei monede unice. Acest exemplu este adus pentru Moldova şi ţara Românească când menţionează că unirea poate fi realizată prin prisma dezvoltării industriei. Ion Ghica insistă asupra ideii, că industrializarea Ţărilor româneşti va schimba calitatea vieţii şi va grăbi unirea. Tot în această lucrare, autorul face analiza resurselor naturale, mai ales a cărbunelui ca materie primă pentru industrie. El scria „industria creează timp liber, care poate fi utilizat în scopuri spirituale”. Se face analiza individului uman în raport cu maşina care pare contradictorie ducând la reducerea locurilor de muncă, ceea ce reprezintă şomaj sau disponibilizări.

Un alt gânditor reprezentativ din domeniul şcolii economice româneşti este **Dionisie Pop Marţian** (1829-1865). În 1857, cu ajutorul lui A.I. Cuza, a creat prima instituţie de statistică din ţările române-Biroul Statistic Permanent de pe lângă „departamentul din Năuntru” al Munteniei se consideră primul statistician roman. Din anul 1860, Biroul Statistic Publică „Analele Statistice” şi „Analele economice”.

Sec. XX este remarcabil prin personalităţi ale gândirii economice româneşti dintre care cel mai proliferant a fost **Mihail Manoilescu**(1891-1950), un economist poliglot, care îşi aduce contribuţia prin scrierile sale: „Importanţa şi perspectivele industriei în noua România” (1921), „Probleme fundamentale ale dezvoltării noastre industriale” (1992), „Neoliberalismul” (1923).

În 1929 publică în Franţa „Teoria protecţionismului şi a schimbului internaţional”, tradusă în limbile engleză, italiană şi portugheză. Este adeptul naţionalismului economic, susţine conceptul protecţionismului intereselor majore

comerciale. În lucrările sale pledează pentru dezvoltarea economiei naţionale prin prisma autarhiei. Modelul economic doctrinar al lui Manoilescu a fost implementat mai tirziu în Brazilia, autorul susţine conceptul unei doctrine corporatiste proprii prin scoaterea în evidenţă a elementelor importante social-economice şi politice reflectate în lucrările „Secolul corporatismului”, „Doctrina corporatismului integral şi pur” (1934) şi „Partidul unic” (1937), „Ideea de plan economic naţional” (1938), „Europa sud-estică în marele spaţiu european” (1942). Este considerat un bun teoretician al ştiinţelor economice. Economia naţională în viziunea sa reprezintă drept obiect de studiu al ştiinţei economice, iar totalitatea factorilor de producţie sau al agenţilor economici reprezintă substratul de bază al existenţei mediului economic naţional. Regimul comunist l-a încarcerat în temniţa de la Sighet, unde-şi găseşte sfârşitul.

Anton Crihan (1993) este nu numai un om politic ca membru al *Sfatului Ţării* şi militant al unirii Basarabiei cu România, dar şi un economist remarcabil din perioada interbelică. A învăţat la Universitatea din Odessa. Este participant activ la reforma agrară din Basarabia. Obţine titlul de doctor în economie în anul 1934 la Universitatea Sorbona din Paris. Se remarcă prin lucrările „Capitalul străin în Rusia”, „Chestiunea agrară în Basarabia”, „Drepturile românilor asupra Basarabiei, după unele surse ruseşti”.

Ghiorghe Taşcă (1875-1951) a fost un economist şi un om politic român, profesor de economie politică, rector al Academiei de Înalte Studii Comerciale, membru corespondent al Academiei Române, victimă a regimului comunist din România. Este adeptul realizării doctrinei cooperatiste în domeniul agrar. „Cooperaţia este o mişcare economică al cărei scop este organizarea unui sistem de producţie, în care păstrându-se structura capitalistă şi proprietatea individuală, să se ajungă la o mai buna şi echitabilă împărţire a bunurilor” (G. Taşcă „Liberalism şi corporatism”, 1937). Este autorul lucrării „Evoluţia proprietăţii rurale în România”, (Bucureşti, 1988). Susţine teza de doctor în anul 1907 la Paris cu titlul *„Considerati-ons sur les lois relatives a la propriete rurale en Roumanie, Angleterre et Irlande”* (Paris, 1907) [5].

Anghel Rugină (1913-2008) a fost un economist american de origine română, membru de onoare al academiei Române (1990). Susţine teza de doctor în anul 1942 cu titlul viaţa şi opera economică a lui Dionisie Pop Marţian la Academia de Înalte Studii Comerciale şi Industriale din Bucureşti. În anul 1958 devine profesor la Catedra de economie şi finanţe de la Northeastern University din Boston, unde a rămas pîna la retragerea la pensie în anul 1986. Publică peste 50 de lucrări, care scot în evidenţă problemele majore din economia mondială. Este ales preşedinte al International Society for intercomunication of New Ideas (ISINI). Cele mai importante lucrări: *„Principia O economica*” (1993), Teoria şi practica economică în epoca de tranziţie şi după”(1994) [4].

Gheorghe Zane (11 aprilie 1879, Galaţi – 22 mai 1978, Bucureşti) economist român, istoric al gândirii româneşti şi membru titular al Academiei

Române (din 1974). Cele mai importante lucrări: „Introducere în studiul problemei valorii” (1925), „Un veac de luptă pentru cucerirea pieţei româneşti”(1926), „Probleme monetare din trecutul economiei noastre naţionale” (1927), „Comentarii şi interpretări în istoria doctrinelor economice” (1928), „Economia de schimb în principatele române” (1930), „Cursul de economie politică” (Iaşi, 1937-1938), „N. Iorga şi problemele sociale ale epocii sale” (1965), „Problema monetară în Romania şi reforma de la 1867” (1968) etc.

Economia Basarabiei interbelice sade sub incidenţa legislaţiei statului român, care racordează infrastructura transportului feroviar, maritim şi fluvial spre piaţa românească. Un exemplu grăitor este schimbarea ecartamentului feroviar de la parametrii ruseşti de 1525 mm la parametrii europeni de 1435 mm. Reforma agrară, comercială, ca şi cea a învăţământului din Basarabia erau reflectate în revistele „Basarabia economică” şi „Viaţa Basarabiei”. Se menţionează în cadrul acestor ediţii unele studii fundamentale ştiinţifice ale lui Mihail Manoilescu, Vintilă Brătianu, Anton Crihan, Alexandru Ştirbu, Ion Pelivan ş.a. Eugeniu N. Giurgea, spre exemplu, publică în „Basarabia economică” (nr. 2, 1919) lucrarea „Importanţa economică a Basarabiei pentru România” [2].

Statul român trebuia să investească masiv în crearea instituţiilor de învăţământ superior în Basarabia (Bălţi, Chişinău, Ismail), astfel încât să formeze generaţii de studenţi cercetători, ingineri, agronomi, profesori, care în timp puteau forma un substrat de bază al intelectualităţii basarabene, menită să întărească pivotul conştiinţei naţionale româneşti. Astfel, se putea contracara propaganda bolşevică, care venea din URSS [1].

Apariţia primelor centre de cercetări ştiinţifice în domeniul economiei, cum a fost crearea Facultăţii de Agronomie la Chişinău (filiala Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi) sau a Institutului Social Român din Basarabia (1934), nu a fost suficientă pentru ca mediul economic din acest spaţiu să fie în continuare cercetat spre o dezvoltare rapidă a ramurilor agroindustriale şi de transport.

Merită de menţionat şi faptul că Institutul Social Român din Chişinău, prin revistele şi buletinele informative publicate în perioada interbelică („Buletinul economic al Basarabiei”, „Basarabia economică”, „Drumul nou”), prezenta cele mai importante doctrine din ştiinţele economice moderne, care reprezentau diferite şcoli economice şi geopolitice ale timpului [3].

Bibliografie:

1. Antologia gîndirii româneşti în sec. XV-XIX. Vol. I-II. Bucureşti: editura Politică, 1967.
2. Atanasov N. Industria, comerţul, băncile şi sistemele de comunicaţie ale Basarabiei în anii 1918-1940. Chişinău: Civitas, 2000.
3. Chiciuc L. Ştiinţa economică din Basarabia anilor 1980-1940. În: Strategii economice alternative, Bucureşti: Era, 2001.

4. Horja G. A treia revoluţie a gîndirii economice în concepţia profesorului Rugină. În: Strategii economice alternative. Bucureşti: Era, 2001.
5. Maxim V. Impactul infrastructurii transporturilor asupra dezvoltării relaţiilor economice internaţionale. Basarabia, nr.2, 2002.
6. Paiusan R. Gîndirea economică românească în perioada interbelică: http://www.biblioteca-igitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp/id=346&idb

PROBLEMELE PREDĂRII STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE A LIMBII FRANCEZE: PARTICULARITĂŢI LINGVISTICE ŞI DIDACTICE

PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DES STRUCTURES PHONETIQUES COMPOSEES DU FRANÇAIS: PARTICULARITES LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES

Alexei CHIRDEACHIN, dr., conf. univ.,
Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

Rezumat: *Învăţarea unei limbi străine implică studierea tuturor compartimentelor sale: pronunţia, gramatica, vocabular şi ortografia. Cei mai mulţi cercetători în domeniul lingvisticii, psihologieI, pedagogieI, metodologiEI consideră aspectul fonetic ca fiind foarte important. Sunetele de vorbire (şi fonemele lingvistice) pot fi clasificate în termeni de articulare (vocale, consoane şi vocale nazale specifice limbii franceză, care include caracteristicile vocalelor şi consoanelor) şi structural (unităţi compuse şi singulare. Compunerea structurilor fonetice (CPS) în limba franceză ar putea fi considerate ca diftongi şi triftongi convenţionali. Stăpânirea unei limbi este comunicarea în sine. Cauza principală a greşelilor tipice făcute de elevii vorbitori de limbă română în cazul pronunţiei în franceză CPS, constă în interferenţa dintre limba maternă. În cazul în care elevii vor avea de învăţat o altă limbă străină (engleză, germană, etc.) înainte sau paralel cu de învăţarea limbii franceze, influenţa căreea, de asemenea, poate fi cauza unor greşeli. Prin urmare, de predarea acestor structuri trebuie efectuată în baza analizei comparate şi contrastive a acestora în franceză, română şi, dacă este cazul, într-o altă limbă străină de studiat.*

Summary: *Learning a foreign language implies to study all its compartments: pronunciation, grammar, vocabulary and spelling. Most researchers in the field of linguistics, psychology, pedagogy, methodology consider the phonetic aspect of paramount importance. The speech sounds (and language phonemes) can be classified in terms of articulation (vowels, consonants and nasal vowels specific of French that include vowel and consonant features) and structurally (single and compound units). Compound phonetics structures (CPS) in French could be considered as conventional diphthongs and triphthongs. Mastering a language is communication in it. The main cause of typical mistakes made by Romanian speaking students in the pronunciation of French CPS is the interference of the native language. If students have learned a different foreign language (English, German, etc.) before or learn it along with the French, its influence can also be the cause of such mistakes. Therefore, teaching these structures must be performed based on the comparative and contrastive analysis of them in French, Romanian and, if applicable, in another foreign language studied.*

L’étude d’une langue etrangère suppose d’étudier tous ses compartiments: phonétique, grammatical, lexique, graphique. Chaque aspect a son importane: grâce au vocabulaire on peut exprimer des pensées et des idées, la grammaire arrange des mots et des expressions en système, les deux derniers représent la forme extérieure de la langue aux niveaux oral et écrit.

La plupart des chercheurs qui s’occupent de la linguistique, la psychologie, la pédagogie, la méthodologie considèrent l’aspect phonétique d’une importance primordiale parce qu’il représent la forme matérielle d’expression des mots. La comprehension d’un mot est réellement possible seulement lorsqu’il a son vêtement naturel. En correspondant à ces conditions la langue peut remplir le grand rôle de moyen de communication. Sous ce rapport, Mihail Bogdan, le phonéticien romain qui s’occupait de prononciation anglaise, a dit: “Un professeur d’une langue etrangère sans des acquis de phonétique est aussi incompetent dans sa matière qu’un médicin qui ne possède pas des connaissances élémentaires d’anatomie” [2, p.8].

Les sons de la parole (et les phonèmes de la langue) peuvent être classés en termes d’articulation (voyelles, consonnes et voyelles nasales spécifiques pour la langue françaises qui comportent des caractéristiques vocaliques et consonantiques) et structurellement (unités simples et composées). Sur le dernier classement, il y a des structures phonétiques composées (SPC) qui peuvent être classés comme diphtongues, triphtongues et affriquées qui constituient le système des unités monophonémiques composées d’une langue. Ces unités ont une caractéristique structurelle commune: elles sont composées d’un élément continu et celui discontinu ou interrompu.

En ce qui concerne la langue française, il n’y a pas de consensus sur la nature phonétique et le statut phonologique des SPC. Certains chercheurs les détiennent comme unités monophonémiques, tandis que les autres voient ces phénomènes phonétiques comme séquences de sons simples. Ainsi, il est nécessaire de déterminer la nature phonétique et le statut phonologique des SPC par des expériences instrumentales et non-instrumentales. Sur le problème d’affriquées il y a un consensus parmi les chercheurs concernant leur absence dans le français. Mais le problème des diphtongues dans la langue française est complexe et contradictoire. D’une part, selon la définition communément traditionnelle admise et qui est reprise dans tous les ouvrages usuels, le français moderne n’a plus de diphtongues: les groupes de phonèmes /^{y}i/ notés par *ui* dans *nuit*, /^{w}a/ par *oi* dans *fois*, sont des séquences semi-consonne + voyelle. D’autre part, ces séquences ont une phonation glissante et le passage d’un élément à l’autre est graduel. L’analyse d’un complexe par des semi-voyelles ne semble pas contradictoire avec l’existence d’une diphtongue puisqu’apparemment ce cas est prévu dans la définition de la semi-voyelle. Le problème scientifique de l’existence des diphtongues dans le français (indépendamment des aspects régionaux) reste ouvert [8].

Celle de l’existence des triphtongues [22], est encore plus contradictoire parce que telles séquences (comme /^{w}a^{i}/) ont aussi une phonation glissante et le passage d’un élément à l’autre est graduel, mais leurs éléments peuvent appartenir à différentes syllabes.

Les SPC dans la langue française qui pourraient être considérées comme diphtongues et triphtongues conventionnelles dans un contexte spécifique sont généralement divisés en ascendentes (discontinus>continus, par example: /^{w}a/, /^{w}ɛ̃/, /^{w}i/, /^{y}i/) et descendentes (continus>discontinus, par example: /a^{i}/, /e^{i}/, /i^{i}/, /œ^{i}/). De cette perspective, les diphtongues conventionnelles françaises peuvent être classées selon leur coeur (/a/: /^{w}**a**/, /**a**^{i}/; /ɛ̃/: /^{w}**ɛ̃**/; /e/: /**e**^{i}/; /i/: /^{w}**i**/, /^{y}**i**/, /**i**^{i}/, /œ/: /**œ**^{i}/) et leur glide (/w/: /^{w}a/, /^{w}ɛ̃/, /^{w}i/; /y/: /^{y}i/; /i/: /a^{i}/, /e^{i}/, /i^{i}/, /œ^{i}/). Toutes les diphtongues conventionnelles avec le glide /w/, /y/ sont ascendentes: /^{w}a/, /^{w}ɛ̃/, /^{w}i/, /^{y}i/; mais celles avec le glide /i/ sont descendentes: /a^{i}/, /e^{i}/, /i^{i}/, /œ^{i}/. En ce qui concerne la propriété de coeur / glide des éléments des diphtongues conventionnelles nous observons que l’élément /i/ peuvent être à la fois coeur et glide: /^{w}**i**/, /i^{i}/. Les éléments /a/, /ɛ̃/, /e/, /œ/ peuvent être juste coeur: /^{w}**a**/, /**a**^{i}/, /^{w}**ɛ̃**/, /**e**^{i}/, /œ^{i}/; mais les éléments /w/, /y/ peuvent être juste glide: /^{w}a/, /^{w}ɛ̃/, /^{w}i/, /^{y}i/. Nous aussi observons que l’occurrence des éléments /a/, /w/ s’atteste dans plusieurs diphtongues conventionnelles: /^{w}**a**/, /**a**^{i}/ et /^{w}a/, /^{w}ɛ̃/, /^{w}i/ respectivement. Les deux diphtongues conventionnelles dans lesquels l’élément /a/ s’atteste apartiennent à des types différents: l’une est ascendente (/^{w}**a**/) et l’autre est descendente (/**a**^{i}/). Toutes les trois diphtongues conventionnelles dans lesquelles l’élément /^{w}/ s’atteste sont ascendentes (/^{w}a/, /^{w}ɛ̃/, /^{w}i/). Toutes les quatre diphtongues conventionnelles dans lesquelles l’élément /^{i}/ s’atteste sont descendentes (/a^{i}/, /e^{i}/, /i^{i}/, /œ^{i}/). Dans la langue française est aussi présente la SPC /^{w}a^{i}/ qui pourrait être considérée comme triphtongue conventionnelle, mais il est difficile de déterminer s’elle est unité monophonèmiqe ou séquence polyphonèmique. Phonétiquement elle se comporte comme un tout, mais ses éléments appartiennent à différentes syllabes.

Les SPC dans la langue française ont les types suivants de représentation graphique: **I. Diphtongues conventionnelles ascendentes: 1. Diphthongue conventionnelle /^{w}a/.** La diphthongue conventionnelle /^{w}a/ est représentée dans l’orthographe par les graphèmes ***oi***: *l**oi*** /l^{w}**a**/, *t**oi*** /t^{w}**a**/, *s**oi*** /s^{w}**a**/, ***oi**seau* /^{w}**a**zo/ etc. ; et ***oy*** (sauf la position prevocalique): *R**oy*** /r^{w}**a**/ etc. ; **2. Diphthongue conventionnelle /^{w}ɛ̃/.** La diphthongue conventionnelle /^{w}ɛ̃/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***oin***: *l**oin*** /l^{w}**ɛ̃**/, *m**oin**s*** /m^{w}**ɛ̃**/ etc. ; **3. Diphthongue conventionnelle /^{w}i/.** La diphthongue conventionnelle /^{w}i/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***oui***: ***oui*** /^{w}**i**/, *L**oui**s*** /l^{w}**i**/ etc. ; **4. Diphthongue conventionnelle /^{y}i/.** La diphthongue conventionnelle /^{y}i/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***ui***: *h**ui**le* /^{y}**i**l/, *l**ui*** /l^{y}**i**/, *p**ui**s*** /p^{y}**i**/ etc. ; **II. Diphthongues conventionnelles descendentes: 1. Diphthongue conventionnelle /a^{i}/.** La diphthongue conventionnelle /a^{i}/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***ail(le)***: ***ail*** /**a**^{i}/, *t**aille*** /t**a**^{i}/ etc. ; **2. Diphthongue conventionnelle /e^{i}/.** La

diphthongue conventionnelle /e^{i}/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***eil(le/l)***: *v**eille*** /v**e^{i}**/, *vi**eil*** /vj**e^{i}**/, *vi**eille*** /vj**e^{i}**/, *vi**ell**ard*** /vj**e^{i}**ar/ etc. ; **3. Diphthongue conventionnelle /i^{i}/.** La diphthongue conventionnelle /i^{i}/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***ill(e)***: ***fille*** /f**i^{i}**/ etc. ; **4. Diphthongue conventionnelle /œ^{i}/.** La diphthongue conventionnelle /œ^{i}/ est représentée dans l’orthographe par les graphèmes ***oeil***: ***oeil*** /**œ^{i}**/; et ***euil(le)***: ***feuille*** /f**œ^{i}**/, *f**euill**age* /f**œ^{i}**aʒ/ etc. ; **III. Triphtongue conventionnelle /^{w}a^{i}/.** La triphthongue conventionnelle /^{w}a^{i}/ est représentée dans l’orthographe par le graphème ***oy*** (dans la position prevocalique): *f**oy**er* /f^{w}**a^{i}**e/, *r**oy**aume* /r^{w}**a^{i}**om/ etc.

Il n’y a pas de consensus sur la nature phonétique et le statut phonologique des SPC. Certains chercheurs les détiennent comme unités monophonémique, tandis que les autres voient ces phénomènes phonétiques comme séquences de sons simples. Ainsi, il est nécessaire de déterminer la nature phonétique et le statut phonologique des SPC par des expériences instrumentales et psycholinguistiques.

Comme on le sait, sur la base de l'enseignement, l’apprentissage et l’évaluation dans l'enseignement scolaire est le Curriculum Discipline Modernisé axée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Le concept de communication qui sous-tend le Curriculum Modernisé sur les langues étrangères détermine le caractère concret et actif et participatif de l’enseignement et de l’apprentissage pendant la leçon. Dans ce contexte, dans la projection didactique on tiendra compte du fait que le système de compétences et sous-compétences ne se forme pas dans l'isolement, mais à travers les tâches complexes d'apprentissage axées sur la connaissance de l'environnement et des activités quotidiennes, des intérêts et des besoins de l'élève, selon le groupe d’âge. Ainsi, les possibilités d’apprentissage approprié sont créés qui fournissent l’interaction fonctionnelle entre les différents domaines d’apprentissage. Ainsi, il est important d’établir les priorités thématiques claires, transparentes aux élèves et appropriées pour intégrer et combiner adéquatement les compétences et les sous-compétences [13].

La mise en œuvre du curriculum modernisé des langues étrangères insiste sur l’éducation centrée sur l’étudiant, la projection curriculaire est axée sur la formation des compétences. Selon la conception de la discipline des langues étrangères, l’activités de communication a été et reste une compétence clé (Ibidem). La conception didactique de la discipline des langues étrangères est basée sur la cohérence et la continuité logique du processus éducatif à l’enseignement primaire, secondaire et et de lycée et assure une approche cohérente et logique sur l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation des langues étrangères. Elle met l’accent sur la dimension communicative et d'action de la langue, ce qui détermine l’objectif fondamental de l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation de la discipline, la formation des compétences: linguistiques, communicatifs, socio- et interculturelles, etc. Ainsi, déplaçant l’accent de l’enseignement sur l’apprentissage et l’évaluation, la réformation du processus de l’enseignement basé sur un contenu

précis à celui qui favorise l’autonomie, la créativité, l’adaptation à la nature labile de la réalité, l’ingéniosité et la pensée critique réitère l'importance de l’éducation formative et développeur centrée sur l’étudiant par rapport à celle informative et reproductive [Ibidem].

Selon l’article 11 du Code de l’Education approuvé en 2014, l’éducation a pour but principal le développement d’un système des compétences qui compriend les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs qui permettent la participation active de l’individu à la vie sociale et économique, visant la formation des compétences de la communication en langues étrangères et de l’apprentissage pour apprendre [6].

Il est connu que la langue est apprise pour la communication et par la communication. D’autre part, les exigences de la pédagogie moderne visent formation de compétences comme finalités du processus de l'enseignement. Dans le cas des langues étrangères les compétences communicatives liées à la langue respective sont concernées. Comme mentionnent S.Danail, M.Timuş, Gh.Branişte, le problème de la formation des compétences communicatives est adressée par plusieurs auteurs qui le considèrent en termes épistémologiques, pédagogiques et socials [7]. Compétence se réfère à l’organisation d’un ensemble des ressources: des connaissances, des expériences, des schémas, des automatismes, des capacités, des compétences de divers types, etc. [Ibidem]. Selon M.Iu.Vicol, la compétence de communication didactique est un ensemble des interconnexions des connaissances, des compétences, des attitudes qui assurent une réalisation efficace de l'enseignement dans le contexte formel et non formel [23, p.9]. À l'avis de M.-M.Rusu, la compétence langagière est définie par la connaissance des formes linguistiques, de leur évolution, reliant le signifiant au signifié, dans le contexte de signifier, c’est à dire, de la production de sens. La compétence communicative concerne l’application des compétences linguistiques propres par une personne dans l’acte de la communication personnelle et interactive. Par conséquent, la relation entre les deux dimensions de la notion de compétence, celle linguistique et celle communicative, visent à l’aspect complémentaire de la linguistique avec l'interaction sociale [19].

Basé sur l’examen, nous observons que la compétence est formée par certaines connaissances et abilités qui constituent qui constituent le fondement du développement des compétences. Ainsi, bien que l’information de langue est le point de départ de l’enseignement, il ne constitue pas un but en soi, mais précède la formation et le développement des compétences communicatives.

D’autre part, au moment il y a certaines exigences pour les spécialistes d’être compétitifs sur le marché du travail. Tel que requis par l’article 75 du Code de l’Education approuvé en 2014, l’enseignement supérieur a comme tâche la formation de spécialistes hautement qualifiés compétitifs sur le marché national et international du travail (Codul educaţiei al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014: online). Parmi ces exigences, un endroit particulièrement importante

est occupée par la langue, c’est à dire par la possession libre des langues, ce qui exige certaines modifications des curricula dans la formation initiale pré-universitaire, universitaire et post-universitaire et la formation continue.

Comme on le sait, la langue est le moyen le plus important de la communication interpersonnelle. Parler une langue, c’est participer dans le processus de communication orale et écrite dans cette langue et résoudre divers problèmes à travers sa vie quotidienne et professionnelle par la langue respective.

L’usage d’une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiqué langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions varies et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l’intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l’accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des competences [6].

Chaque méthode d’enseignement de la pronunciation française repose sur un espace didactique, c’est-à-dire sur l’environnement de l’apprentissage. Quand on apprend le français dans une classe avec des manuels, des dessins et autres médias, on se trouve dans un espace de fiction òu tout acte de langue doit être imaginaire. Mais quand on apprend le français dans les conversations réelles avec des Français de Paris ou de Bordeaux, on se trouve dans un espace authentique. Il en sera de même quand on lit un livre français, un journal français, quand on écoute RFI. L’apprentissage du français évolue rapidement en fonction du progrès technologique obtenu. Si, vingt ans auparavant, une radio-cassette faisait la joie des enseignants et des apprenants, à l’heure actuelle, l’apprentissage ne connaît plus de limite avec les dernières réalisations télématiques. En effet, les courriers électroniques, l’Internet et les antennes paraboliques sont là pour servir les apprenants dans la réalisation de n’importe quelle tâche de communication. Mais, pour tout dire, la réussite de chacun n’en dépendra que très peu. Ce qui fait l’affaire dans l’apprentissage d’une langue étrangère, en l’occurrence le français, c’est une bonne motivation, faute de quoi on n’aboutira à rien [12].

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu’il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. Les savoirs, ou connaissance déclarative sont à entendre comme des connaissances résultant de l’expérience sociale (savoirs empiriques) ou d’un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l’apprentissage et à l’usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d’un

domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organization de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles.

Si l'on admet que toute connaissance nouvelle ne vient pas seulement s'adjoindre à des connaissances préexistantes mais, d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces dernières et, d'autre part, contribute comme en retour à les modifier et à les restructurer, ne serait-ce que localement, alors il va de soi que les savoirs dont dispose l'individu intéressent directement l'apprentissage d'une langue. Dans de nombreux cas, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage présupposent que cette connaissance du monde existe. Toutefois, dans certains contextes (expériences d'immersion, scolarisation ou poursuite d'études universitaires en langue autre que maternelle), il y a enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres. Les relations entre savoirs et compétence à communiqué demandent qu'on les considère attentivement [4].

Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes). Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. Si la notion de « savoir apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues. Selon les apprenants, savoir apprendre renvoie à des combinaisons différentes à différents degrés de certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre [Ibidem].

En consultant les travaux linguistiques théorique et méthodiques didactiques, écrits par les savants préstigieux, nous faison la conclusion que la cause principale des fautes faites par les étudiants parlants en roumain dans la prononciation des SPC dans la langue française, c'est l'interférence de la langue matérnelle. Si les étudiants ont appris avant une autre langue étrangère (anglais, allemand, etc.) ou l'apprennent en même temps que le français, l'influence de la langue étrangère peut aussi être la cause des fautes typiques dans l'apprentissage de la pronunciation français. C'est pourquoi l'enseignement comparatif des SPC françaises aux étudiants parlants en roumain doit avoir les buts de prévenir ces fautes ou les corriger, prendre en considération les particularités phonétiques et phonématiques des SPC françaises dans toutes les deux / trois langues, et inclure les procédés méthodique suivants: **1)** Donner la caractéristique comparative des SPC françaises, roumaines et celles de l'autre langue étrangère étudiée, accompaniée par l'explication en détail de leur traits communs et distincts, en employant leur présentation graphique; **2)** Prévenir les fautes typiques d'articulation des SPC françaises; **3)** Il est recommandé à commencer l'explication de l'articulation des SPC françaises par leur equivalents roumains et ceux de l'autre langue étrangère étudiée. L'exercise phonétique des SPC françaises doit tenir compte de 2 étapes: **I.** Le développement des acquis d'articulation consciente de chaque son séparément; **II.** L'automatisation des acquis de prononciation, basée sur l'articulation consciente des sons dans la parôle courante. Ainsi, en étant basé sur des exercises spéciaux et en utilisant des moyens techniques, il suppose d'être effectué en manière suivante: **a)** les SPC françaises séparées; **b)** les mots dans lesquels il se rencontrent les SPC françaises dans des positions différentes (en transcription et orthographie); **c)** les propositions françaises dans lesquelles des mots avec les SPC (en transcription et orthographie) sont inclus; **d)** les poésies, proverbes, dictons dans lesquelles on trouve fréquement des mots avec les SPC; **e)** les textes en français où des mots avec les SPC se rencontrent souvent [1, 16, 17, 18].

Au cours de la recherche et examination des dates et faits mentionnés, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes: 1. Les SPC en roumain et français représentent des phénomènes complex sous l'aspect linguistique théorique et métodique didactique; 2. Il y a beaucoup de traits distincts dans leur prononciation dans toutes les deux / trois langues; 3. Les exercices phonétiques en visent d'acquerir la prononciation de la langue etrangère consciemment par sa comparison avec celle de la langue matérnelle et de l'autre langue étrangère étudiée et sont basés sur le principle didactic: „Du simple – au composé”. En commençant l'exercice au niveau de sons isolé et de mots, on doit passer à celui de propositions et phrases, puis – aux dictons, poésies, chansons; après – aux textes et autres unités d'un niveau plus haute.

Il est confirmé que la maîtrise d'une langue est la communication en elle. La notion de communication signifie premièrement son aspect oral, ce qui signifie la primordialité de la phonétique, surtout dans le cas des structures phonétiques

complexes. En apprenant une langue étrangère, il est nécessaire de comparer la langue étrangère avec la langue maternelle et avec l'autre langue étrangère étudiée, pour éviter et corriger les fautes typiques provoquées par leur influence.

Bibliographie :

1. Babâră N. Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză. Chişinău: USM, 1990.127 p.
2. Bogdan M. Fonetica limbii engleze. Cluj: Editura Ştiinţifică, 1962. 10 p.
3. Bratu F. Phonétique et diction françaises. Suceava: Euroland, 1997. 143 p.
4. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 23.12.2015).
5. Chiss J.-L., Filliolet J., Maingueneau D. Introduction à la linguistique française. Tome 1. – Notions fondamentales. Phonétique. Lexique. Paris: Hachette, 2001. 159 p.
6. Codul educaţiei al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. URL: http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf (consulté le 6.10.2015).
7. Danail S., Timuş M., Branişte Gh. Unele aspecte privind posedarea şi formarea competenţelor limbajului profesional scris la studenţii facultăţilor de educaţie fizică şi sport//Ştiinţa culturii fizice, nr. 6/3. URL, 2010. http://www.usefs.md/PDF/Revista%20SCF/3-2010.pdf (consulté le 15.12.2015).
8. Diphtongue. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Diphtongue (consulté le 15.12.2015).
9. Joly G. Fiches de phonétique. Paris: Armand Colin, 1999. 297 p.
10. Lauret B. Enseigner la pronunciation du français: questions et outils. Paris: Hachette, 2007. 192 p.
11. Léon M., Léon P. La pronunciation du français. – Paris: Armand Colin, 2004. 128 p.
12. Les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, hier et aujourd'hui. URL: http://gerflint.fr/Base/Mekong6/DE_Methodes.pdf (consulté le 23.12.2015).
13. Organizarea procesului educaţional la limba străină în anul de studii 2014-2015. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KnJxDBeMAPIJ:educ-hincesti.starnet.md/dih/public/files/scris%2520met_limba%2520franceza%25202014.doc+&cd=14&hl=ru&ct=clnk&gl=md (consulté le 6.10.2015).
14. Pavel M. Prononciation du Français Actuel. Iaşi: Demiurg, 1996. 133 p.
15. Pavel M. Theorie et pratique de la phonologie du français. Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, 1996. 128 p.

16. Plotnic Vl. Metodica predării consoanelor engleze la etapa începătore. În Научная конференция по итогам научно-исследовательской работы за 1967 год. Секция общ. и гум. наук. – Кишинёв: КГУ, 1968. С.243-244.
17. Plotnic V. Cu privire la problema africatelor în limba engleză şi moldovenească. – Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава Кишинёвского госуниверситета по итогам научно-исследовательской работы за 1970 год. Секция общ. и гум. наук. Кишинёв: КГУ, 1970. С.234-235.
18. Rogova G.V. Methods of Teaching English. Moscow: Просвещение, 1983. 351 p.
19. Rusu M.-M. Competenţa de comunicare – perspective de abordare//Limba Română. 2009. Nr.11-12. URL: http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797 (consulté le 15.11.2014).
20. Scripnic G. Langue français contemporaine. Phonétique et phonologie. Galaţi: Galaţi University Press, 2011. 210 p.
21. Semi-voyelle. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Semi-voyelle (consulté le 15.12.2015).
22. Triphtongue. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Triphtongue (consulté le 15.12.2015).
23. Vicol M.Iu. Dezvoltarea competenţelor comunicative la studenţi prin intermediul strategiilor didactice interactive. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chişinău, 2013. 26 p.
24. Бабырэ Е.Д., Бабырэ Н.М. О необходимости сравнительно-сопоставительного и контрастивного исследования языков в научных и практических целях//Лингвистические исследования научной, художественной и публицистической литературы. Кишинёв: Штиинца, 1990. С.24-40.
25. Бабырэ Н.М. Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков: Учебно-методическое пособие к курсу «Введение в германскую филологию». Кишинёв: Молдавский госуниверситет, 1992. 137 с.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE PRONUNȚIE LA STUDENȚI (VIITORII PROFESORI)

DEVELOPING THE PRONUNCIATION COMPETENCE IN STUDENTS (FUTURE TEACHERS)

Elena BABÎRĂ, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Larisa USATÎI, lector super.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Rezumat: *Articolul tratează problema dezvoltării competenței de pronunție, un subiect foarte important în învățarea limbilor. Cunoștințele, capacitățile, obiceiurile și atitudinile sunt doar o parte a conceptului de competență, cealaltă constă în utilizarea acestor resurse. Competența de pronunție presupune cunoașterea percepției și a producției și aptitudinea de a percepe și produce unitățile de sunet ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice. Gura - pregătirea și formarea urechilor sunt responsabile de dezvoltarea abilităților de percepție și de producere a sunetelor. Aceste metode au fost cele principale pentru formarea competenței de pronunție în limba engleză.*

Cuvinte cheie: *fonem, fonologie, competență de pronunție, percepție, aptitudini, capacități, atitudini, prelungire, intonație, stres, ritm.*

Summary: *The article treats the problem of developing the pronunciation competence, a very important subject in learning languages. Knowledge, capacities, habits and attitudes are only part of the concept of competence, the other one consists in the utilization of these resources. The pronunciation competence presumes knowledge of perception and production and the aptitude of percepting and producing the sound units of the language (phonemes) and their realization in specific contexts. Mouth – training and ear – training are responsible for developing the abilities of perception and production of the sounds. These methods have been the principal ones for the formation of pronunciation competence in English.*

Key words: *phoneme, phonology, pronunciation competence, perception, aptitudes, capacities, attitudes, lengthening, intonation, stress, rhythm.*

Fiind un aspect dificil al limbii, pronunţarea trebuie predată gradual. *Imitarea* este o acţiune *sintetică,* îndeosebi pentru copii, dar are şi un caracter *analitic* pentru adulţi realizându-se prin conştientizare. *Imitarea* nu poate avea rolul decisiv la însuşirea limbilor străine, consideră prof. V. Artiomov, or ea este un procedeu auxiliar, dar ajutorul ei este de aşa natură, încât fără ea procesul de

învăţare a limbii străine nu ar fi atât de complet (desăvârşit). Iată de ce legătura, conexiunea şi interdependenţa dintre *sinteză* şi *analiză* nu pot fi neglijate.

Printre cei mai de vază reprezentanţi ai metodelor directe (audierea şi imitaţia) se numără H. Palmer, L. Bloomfield, M. West, Ch. Fries, R. Lado etc. Cercetătorul britanic H. Palmer înaintează, în calitate de principii de bază în predarea limbii engleze, imitarea şi învăţarea pe de rost [apud. Rahmanov I, p. 100]. Pentru aspectul fonetic el utilizează exerciţii structurate pe etape: întâi de toate sunete separate, apoi silabe şi îmbinări de cuvinte care conţin sunetele pentru exersare şi ca ultima etapă pronunţarea enunţurilor.

La baza predării pronunţiei, cercetătorul L. Bloomfield, un alt adept al metodei directe, susţine audierea şi imitaţia afirmând că cel mai important, este să asculţi şi să exersezi permanent, or însuşirea limbii înseamnă învăţare excesivă, şi ceea ce este mai puţin decât aceasta este inutil. Pentru majoritatea persoanelor, afirmă Ch. Fligstadt limba străină prezintă interes din punct de vedere pur *fonetic* şi *estetic*. Acordându-i o importanţă deosebită foneticii, lingvistul recomandă utilizarea procedeelor *raţionale* în paralel cu imitarea şi anume descrierea articulării sunetelor în comparaţie cu cele ale limbii materne.

Procesul didactic trebuie să aibă la bază principiul însuşirii *conştiente.* Problema corelaţiei dintre imitaţie şi analiza conştientă a fost în atenţia mai multor specialişti în domeniu L. Ţvetkova, O. Gorodeţkii, M. Arenberg. După acumularea cunoştinţelor urmează transformarea lor în abilităţi şi deprinderi în baza înţelegerii conştiente, logice, dar nu a memorizării mecanice, or aplicarea lor practică are un caracter *reproductiv* şi continuă cu cel *productiv* (creativ – analitic).

Pentru a asigura dobândirea unei pronunţări corecte, după cum menţionează comparativista englezistă A. Tătaru [10, p. 26], profesorul trebuie să: prezinte o descriere adecvată a sunetelor engleze din întregul sistem sonor; să facă o comparaţie relevantă a sunetelor distinctive engleze şi a limbii materne.

Rezultă că se cere o antrenare a *urechii,* una *auditivă* (ear training) şi a *gurii*, *articulatorie* (mouth training). Aceste două aspecte a foneticii, auditorială şi articulatorie, ştiinţific aplicate la formarea pronunţiei au fost efectuate de către foneticienii clasici ca prof. D. Jones [9, p. 3]. Aplicarea lor este validă și în prezent și a devenit practicabilă odată cu apariția mijloacelor tehnice în Laboratoarele Lingvistice. Mijloacele de însușire (învățare) a unei limbi străine, cu precădere a pronunției pot fi grupate în mijloace *ne-mecanice și mecanice*), conchide cercetătoarea moscovită G. Rogova [12, p.70-73]. Primele includ diferite tipuri de tablă (obișnuită, magnetică şi flanel), din cea de a doua grupă face parte *magnetofonul*, care îi dă posibilitate studentului să asculte imprimarea și să înregistreze vocea sa pe o altă bandă. Pe parcursul primului an de instruire prevalează formele orale de lucru: repetarea multiplă cu respectarea tuturor indiciilor de pronunțare a sunetelor, tărie a vocii, tempou, ritm, intonație.

Foneticianul Daniel Jones care a condus renumita şcoală de fonetică, din Londra (londoneză) mai mult de jumătate de secol a descoperit cele mai bune căi

de formare a articulării engleze corecte şi precise pe care le-a descris în lucrarea sa (An Outline of English Phonetics) editată pentru prima dată în 1918, şi care rămâne în continuare a fi un vademecum la învăţarea pronunţării engleze.

Metodele de predare – *ear-training* şi *mouth-training*, care au menirea de a dezvolta abilităţile de percepţie şi producere nu numai şi-au păstrat validitatea, dar au căpătat o mai mare importanţă printre alte metode de formare a pronunţării limbii engleze**.** *Ear-training* sau *cultivarea memoriei auditive* este preconizată pentru a cultiva la studenţi abilitatea de a recunoaşte şi evoca calităţile sunetului, astfel evitând identificarea sunetelor engleze cu cele din limba maternă ori confundarea lor. *Gimnastica gurii - mouth-training* le dă studenţilor posibilitatea de a deprinde modul de folosire a coardelor vocale la articularea sunetelor neobişnuite engleze [10, p. 6].

Utilizarea mijloacelor tehnice la predarea limbilor străine (însuşirea ei orală) a fost o metodă nouă, o inovaţie, care-i oferă studentului posibilitatea de a lucra în Laboratorul Lingvistic astfel compensând lipsa mediului lingvistic atât de necesar. Acest Laborator, unul din mijloacele tehnice auxiliare, este folosit în procesul de predare şi însuşire a limbii, cu preponderenţă a pronunţării, or abilitatea de a percepe şi a produce sunetul corect asigură comunicarea adecvată.

Procesul de a atinge aceste obiective constă din trei niveluri: gnoseologic (cunoaştere), praxiologie (aplicare) şi integrativ (integrare), atunci când are loc formarea nemijlocită a competenţelor comunicative de ordin productiv şi receptiv. În acest context predarea pronunţiei vizează formarea şi dezvoltarea competenţelor de comunicare orală (vorbire şi audiere sau înţelegere orală).

Metoda *audio-lingvală* este o altă formă a celei directe, reprezentanţii ei fiind lingviştii englezişti Ch. Fries şi R. Lado, care are şi câteva caracteristici distinctive. Una din ele constă în separarea competenţelor de audiere, vorbire, lectură şi scriere cu prevalarea audio-lingualului asupra aptitudinilor grafice, păstrând, în acelaşi timp, tehnicile practice de imitare, memorare şi antrenament şi folosirea Laboratorului Lingvistic, care poate fi utilizat în afara orelor de clasă. Laboratorul de predare a limbilor străine conţine aparatură pentru redare, înregistrare, şi exersare. El poate fi folosit şi pentru verificarea capacităţii auditive a studentului prin teste la fel ca şi a capacităţii de vorbire în grup (exprimare). Cercetătoarea I. Goncearova menţionează că pentru formarea competenţei fonetico – fonologice la studenţii pedagogi, una din căile eficace la dezvoltarea deprinderilor audio-lingualo-didactice se realizează prin organizarea lucrului individual care dă posibilitatea de a efectua autocontrol, autocorecţie şi autoevaluare astfel îndeplinind funcţiile de constatare, mobilizare determinare şi proiectare în procesul însuşirii sistemului sonor al limbii.

Învăţarea celei de a doua limbă este însuşirea deprinderii de a-i folosi structura în limitele unui vocabular general. Teoria instruirii, ca parte a psihologiei educaţionale, are drept scop examinarea mediului pentru a ajunge la optimizarea învăţării conform diferitelor criterii, spre exemplu: optimizarea transferului sau a

posibilităţii de regăsire a informaţiilor [8, p. 280]. Profesorul şi elevul interacţionează în procesul instructiv – educativ şi sânt în acelaşi timp subiecţi de studiu ai psihologiei educaţionale care îşi propune în esenţă studierea particularităţilor psihologice atât ale profesorului, cât şi ale studentului. Întregul proces de învăţare a limbilor se realizează prin experienţă [3, p. 50], adică prin utilizarea limbii, combinând cunoştinţele dobândite în succesiuni noi. Orice experienţă nouă lasă o urmă în memoria omului, care în caz de necesitate, se manifestă ca o reacţie de a memoriza. Încrederea de a folosi o unitate sau un model de limbă devine deprindere, care, fiind folosită spontan, devine *aptitudine*. Învăţarea limbii străine implică grade diferite de stăpânire a aptitudinilor. Folosirea fonemelor înseamnă determinarea lor ca părţi de cuvânt, propoziţie sau frază, însă nu numai ca sunete izolate. Este necesar ca acestea să fie dezvoltate în aşa măsură încât să poată fi cunoscute (percepute) şi folosite (reproduse) în orice moment al utilizării limbii.

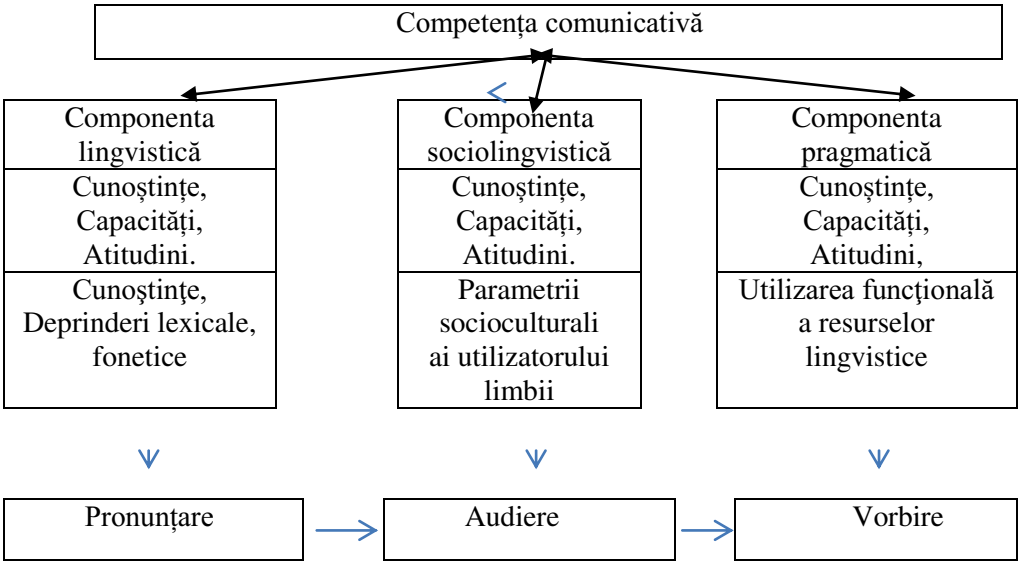
În activitatea de învăţare a limbii se regăsesc următoarele componente strâns legate între ele: scopul, condiţiile, procesul şi rezultatele învăţării. Profesorul conduce cu învăţătura pornind de la ceea ce trebuie format prin învăţare la student – priceperi, deprinderi, capacităţi, aspiraţii, motive, valori care constituie de fapt, dezvoltarea personalităţii elevului. Învăţarea limbilor este un proces consecutiv, gradual, dinamic şi complex. El începe cu dobândirea deprinderilor simple şi se termină cu înţelegerea sensurilor abstracte conceptuale şi estetice.

În condiţiile societăţii contemporane şi ale modernizării sistemului de învăţământ, prioritate au nu informaţiile pe care le achiziţionează studentul implicat în procesul educaţional, dar competenţele pe care le posedă şi favorizează la adaptarea lor la mediul în continuă schimbare. În procesul de predare –învăţare a limbii engleze toate tipurile de activităţi lingvistice sânt interdependente, iar însuşi limba se va realiza prin formarea priceperilor și deprinderilor caracteristice celor cinci tipuri de activităţi: pronunţarea, audierea, vorbirea, citirea şi scrierea.

Prin competenţă se înţelege capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unei probleme pe baza unei cunoaşteri adânci a acesteia, priceperi [4, p. 144]. Problema competenţei a devenit un obiect foarte solicitat în pedagogie, psihologie, lingvistică, învăţarea limbilor. Cunoştinţele, capacităţile, deprinderile şi atitudinile reprezintă numai o parte a conceptului competenţă, cealaltă parte constă din mobilizarea/aplicarea, utilizarea acestor resurse.

Conform Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi [1, p. 15] competenţele constituie totalitatea cunoştinţelor, deprinderilor şi caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acţiuni. Competenţa de comunicare lingvistică este alcătuită din mai multe părţi componente. Componenta lingvistică cuprinde cunoştinţele şi deprinderile lexicale, fonetice, sintactice şi alte dimensiuni ale sistemului unei limbi. Componenta sociolingvistică trimite la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. Componenta pragmatică presupune utilizarea funcţională a resurselor lingvistice, realizarea funcţiilor comunicative a

actelor de vorbire, bazându-se pe schemele sau descriptorii care interacţionează [1, p. 18].



Competenţa fonologică presupune o cunoaştere a percepţiei şi producerii şi o aptitudine de a percepe şi a produce unităţile sonore ale limbii (fonemele) şi realizarea lor în contexte specifice, trăsăturile fonetice care disting fonemele; compoziţia fonetică a cuvintelor, structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurilor, asimilarea, lungirile, fonetica frazei, ritmul frazei, intonaţia.

Capacitatea de învăţare a unei limbi străine presupune participarea la noile experienţe şi integrarea cunoştinţei noi în cele anterioare. Aptitudinile de a însuşi se formează în procesul învăţării. Aptitudinile de pronunţare într-o limbă străină este facilitată de: capacitatea de a învăţa să distingă şi să producă sunete necunoscute şi scheme prozodice; capacitatea de a produce şi înlănţui secvenţe de sunete necunoscute; capacitatea ca auditor de a regăsi în înlănţuirea vorbirii orale structura semnificativă a elementelor fonologice; înţelegerea şi stăpânirea procesului de recepţie şi de producere a sunetelor, aplicabil oricărei învăţări noi a unei limbi.

Pentru a fi în stare să ne exprimăm corect în altă limbă este necesar de a dezvolta capacitatea de pronunţie: prin audierea unor enunţuri orale; prin emiterea în cor a unor înregistrări audio efectuate de vorbitorii nativi; prin lucrul individual în Laboratorul Fonetic; prin citirea cu voce tare a unor texte; prin antrenarea auzului; prin exerciţii fonetice.

Astfel, putem considera că: competenţa de pronunţare reprezintă capacitatea de a articula, a rosti, a emite, a percepe, a imita, a memora, a descrie, a observa, a interpreta, a transcrie, a produce, a vorbi, a citi.

În procesul de învăţare studentul achiziţionează cunoştinţe care prin aplicarea exerciţiilor facilitează formarea capacităţilor având la bază formarea atitudinilor corespunzătoare.

Competenţa de pronunţie este un ansamblu de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care sânt necesare pentru producerea şi recepţionarea sunetelor unei limbi străine.

Competența de pronunție

Cunoștințe:
- fonetice;
- lexicale;
- gramaticale;

Capacități:
- de emitere;
- de articulare;
- de pronunțare;
- de rostire;
- de imitare;
- de memorare;
- de descriere;
- de observare;
- de interpretare;
- de percepere;
- de producere;
- de citire;
- de transcriere.

Atitudini:
- gândire conștientă;
- de motivație;
- de voință;
- de atenție;
- de interes/scop;
- de exprimare;
- de percepție;
- de producere;
- de diferențiere;
- de verificare;
- de realizare.

Limba este strâns legată de sentimentele şi activitatea omului. Datorită puterii ei de pătrundere, limba constituie obiectul de studiu al multor ramuri de învățământ. Lingvistica, psihologia, pedagogia ş.a., sânt doar câteva care studiază limba mai mult sau mai puţin sistematic. Ea este obiectul central de studiu pentru lingvist şi profesor. Lingvistul se ocupă de descrierea ei, iar profesorul se concentrează asupra studierii şi predării ei, nu poţi vorbi o limbă fără să pronunţi şi să audiezi.

Bibliografie:

1. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Strasbourg. Diviziunea Politici Lingvistice. Consiliul Europei. Chişinău: Tipografia Centrală, 2003, 204 p.

2. Constantinovici E., Bărbuţă I., Callo T. et al. Predarea şi învăţarea limbilor prin comunicare. Ghidul profesorului. Chişinău: Editura Cartier, 2003, 203 p.
3. Lado Robert. Predarea limbilor. O abordare ştiinţifică. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 1976, 263 p.
4. Mic dicţionar enciclopedic. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986, 1910 p.
5. Popovici Angela. Formarea competenţei de audiere în procesul de predare – învăţare a limbii române în şcoala alolingvă (ciclul gimnazial). Disertaţia de doctor în pedagogie. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, 179 p.
6. Slama – Cazacu Tatiana. Introducere în psiholingvistică. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1968, 490 p.
7. Stîncă Natalia. Scurt istoric al metodelor de predare a foneticii limbii străine. În: Studia Universitatis. Seria ştiinţe umanistice, nr. 10. Chişinău: USM, 2007, p. 241 – 245.
8. Voicu Adela. Direcţii actuale în psihologia educaţională. În: Problematica educaţiei în mileniul III: naţional, regional, european (2006; Chişinău).Comunic. la simpoz. şt. intern., 2 – 3 noiem., 2006. Chişinău: USM, 2007, p. 280 – 283.
9. Jones Daniel. An Outline of English Phonetics. Cambridge: W. Heffer and Sons LTD., 1964, 380 p.
10. Tătaru Ana. The Pronunciation of Rumanian and English. Two Basic Contrastive Analyses. 1. Aufe. Frankfurt / Main: Haag und Herchen, 1978, 211 p.
11. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов лингвистов: на материале английского языка. Дисс….канд. филол. наук. Ставрополь, 2006, 212 с.
12. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку. Москва: Просвещение, 1983, 352 с.

SENTIMENTUL ACUT AL NATURII ÎN OPERA SCRIITORILOR ROMÂNI

THE ACUTE FEELING OF NATURE IN THE WORK OF ROMANIAN WRITERS

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat„B. P. Hasdeu” din Cahul
ludmilabalta@yahoo.com

Rezumat : *În vremea noastră, a progresului tehnico - științific, tot mai acut apare problema păstrării mediului ambiant, dat fiind faptul că se atestă numeroase cazuri de poluare a aerului, a apei, de tăiere ilicită a pădurilor, de formare a gunoiștilor neautorizate. Aceasta aduce la atestarea multor maladii, la distrugerea, în deplinul sens al cuvântului, a tot ce e frumos, trainic, sănătos.*

Apare de la sine întrebarea: cum să păstrăm intact ceea ce ne-a fost dăruit de către Cel de Sus, cum să fim demni continuatori a tradițiilor neamului din care provenim, cum să conștientizăm gloriosul nostru trecut, cum să educăm corect generațiile în creștere, pentru ca omenirea să poată supraviețui pe acest pământ? Fără îndoială, un ajutor considerabil în educarea celora ce ne vor urma, ne va acorda literatura, îndeosebi capodoperele literaturii noastre, care sunt în stare să altoiască la cititor dragostea și atitudinea grijulie față de tot ce e frumos și sfânt.

Summary: *In the context of nowadays technical – scientific progress, there sharper raises the problem of maintenance of the natural environment, caused by numerous cases of the air and water resources pollution, the illicit forests cutting down, the unauthorized garbage placements. Such realities produce so the destruction of the beauty, of everything that supports the human well – being conditions, of the healthy environment, as registrations of many diseases.*

There raises a question by itself: how to maintain harmless everything that was offered by God; how to be honorable followers of our ancestors' values and preserve with dignity and responsibility the traditions of the nation from which our roots draw, how to be aware of our glorious past, how to educate correctly the growing generations, so that the humanity has the possibility to survive on this earth. There is no doubt, literature will offer an important support in the education of those who will follow us, especially the masterpieces of our national literature, that have a rich cultural heritage and can cultivate to the reader a noble understanding of love and a responsible attitude towards everything that is beautiful and sacred.

În rândurile ce urmează ne vom concentra atenția la scrierile unora dintre cei mai valoroși scriitori ai neamului, capabili să trezească în inimile cititorilor de toate vârstele cele mai nobile sentimente.

Vom începe cu personalitatea marelui nostru geniu Mihai Eminescu, despre care G. Ibrăileanu afirma următoarele „ Eminescu este un eveniment aproape inexplicabil în literatura noastră. El e așa de mare față de predecesorii săi, încât nu mai poate fi vorba de o evoluție a literaturii, ci de o săritură. Căci de la Alecsandri, Bolintineanu și chiar Alexandrescu, în chip normal nu se poate ajunge la Eminescu. Predecesorii săi sunt atât de puțin artiști, și Eminescu e un atât de mare artist. El a moștenit atât de puțin și a creat atât de enorm de mult” [1, p. 210].

Aş vrea să insist mai mult asupra faptului că: Luceafărul poeziei noastre a cântat cu virtuți excepționale și natura. El pledează pentru ideea că natura este singurul absolut și că doar natura are dreptate în veci. Or, la Eminescu avem de-a face cu două naturi. Prima dintre ele este exterioară, ce-i definită de exegeți ca eminesciană. Elementele ei o constituie salcâmul, lacul, teiul, izvorul, codrul, toate fiind articulate într-o lume nouă:

„Lacul codrilor albastru
Nuferi galbeni îl încarcă;
Tresărind în cercuri albe
El cutremură o barcă”.

(*Lacul*)

Totodată există și un alt tip de natură, o natură interioară, mai precis fie spus un suflet ce-i reflectat în versurile sale. În tema naturii, ca și la ceilalți romantici, sunt incluse motivele visului, cel acvatic. Prezența mediului acvatic (marea, lacul, râurile, izvoarele) integrează ființa în circuitul universal al elementelor.

Dovadă elocventă a acestui fapt sunt următoarele versuri selectate din poemul „Luceafărul”:

„El asculta tremurător,
Se aprindea mai tare
Şi s-arunca fulgerător,
Se cufunda în mare;

Şi apa unde-au fost căzut
În cercuri se roteşte,
Şi din adânc necunoscut
Un mândru tânăr creşte”.

Cu certitudine putem afirma că apa în creația eminesciană conține în sine o valoare morală, fiindcă ea este purificatoare.

Totodată, alături de motivul mediului acvatic, depistăm în scrierile eminesciene și motivul mediului vegetal, acesta simbolizând procrearea, adică purificarea prin moarte și nașterea unui nou inocent. Iar din poezia „ Revedere” noi desprindem ideea că timpul codrului este veșnic:

„… tu din tânăr precum eşti
tot mereu întinereşti”.

În linii generale, „Revedere” reprezintă un rămas bun la adresa ființei umane, ce s-a îndepărtat de la pădurea protectoare pentru nulitatea idealurilor omenești.

E de subliniat și următoarele : ceea ce este inedit la Eminescu este împletirea temei naturii cu tema iubirii, completându-se reciproc și reprezentând prin sine o simbioză cu caracter unitar.

Genialul poet vede în iubire, ca și în natură, cadrul cel mai firesc unde are posibilitatea de a-și afirma patosul vieții și aspirațiile personalității sale. Și iarăși vom apela, în calitate de argument, la versuri din creația eminesciană:

„Vino-n codru la izvorul
Care tremură pe prund,
Unde prispa cea de brazde
Crengi plecate o ascund.

Şi în braţele-mi întinse
Să alergi, pe piept să-mi cazi,
Să-ţi desprind din creştet vălul,
Să-l ridic de pe obraz”.

(*Dorința*)

Dacă e să vorbim de compoziția sufletească a poetului, ea e determinată de însușirea lui de om al pământului nostru, a naturii autohtone, în mijlocul căreia poetul nu se simte niciodată singur și străin, ci, dimpotrivă, ocrotit și înțeles de elementele naturii și simțirea-i calmă și duioasă:

„Fiind băiet păduri cutreieram
Şi mă culcam ades lângă izvor,
Iar braţul drept sub cap eu mi-l puneam
S-aud cum apa sună-ncetişor:
Un freamăt lintrecea din ram în ram
Şi un miros venea adormitor.
Astfel ades eu nopţi întregi am mas,
Blând îngânat de-al valurilor glas”.

(*Fiind băiet păduri cutreieram*)

Concluzia ce se desprinde din aceste versuri e că viziunea eminesciană, măreață, colosală asupra naturii răspunde nevoii sale de a evada din actualitate îndreptându-se spre lumi compensatorii, iar în cadrul evoluției erotice în opera lui ni se dezvăluie o natură bogat colorată (cu trandafiri roșii, cu nuferi galbeni, cu flori de tei, romanițe, flori albastre) ce dă prospețime, vis și o stare de iluminarea în dragoste:

„Lacul codrilor albastru
Nuferi galbeni îl încarcă;
Tresărind în cercuri albe
El cutremură o barcă.
.....
Dar nu vine... Singuratic
În zadar suspin și sufăr
Lângă lacul cel albastru
Încărcat cu flori de nufăr”.

(*Lacul*)

În urma celor relatate putem afirma cu certitudine că în opera lui Eminescu persistă atât o natură proaspătă și bogată, cât și o natură grea , arhaică, gigantică. După cum precizează, cu temei, savantul cu renume Zoe Dumitrescu – Bușulenga „… materialul de cunoaștere, de gândire, de lucrare poetică, pe care s-a ridicat această operă, este uriaș și orice incursiuni s-au făcut și se fac în acest material, totuși, treapta calitativă suită de creator de la prelucrarea materialului brut la cristalele desăvârșite care au rezultat, rămâne taina geniului și a muncii sale de nemăsurat” [2, p. 85].

Versuri fascinante despre natură au apărut și de sub pana lui Vasile Alecsandri, ce figurează la loc de cinste printre fondatorii literaturii române alături de Constantin Negruzzi, Alecu Russo, Mihail Kogălniceanu etc.

Creațiile lui Vasile Alecsandri au înglobat în sine tot ce a fost mai important în literatura română din deceniile anterioare, reprezentând prin sine o treaptă concretă în dezvoltarea ei de mai departe pe calea romantismului și a realismului.

Pe lângă tradițiile naționale, în scrisul bardului de la Mircești depistăm și tradițiile progresiste ale altor culturi mai dezvoltate. De aceea nu e deloc întâmplător faptul că modul lui de a vedea lumea înconjurătoare, de a crea a reprezentat prin sine un model de urmat pentru scriitorii români ce-l vor urma.

Parafrazându-l pe B. P. Hasdeu, vom sublinia că V. Alecsandri a cântat toate dorințele, a plâns toate nevoile și necazurile noastre. El a încurajat și îmbărbătat neamul lui, în mintea lui n-a fost loc pentru nimic ce n-ar fi fost specific național.

Creația lui V. Alecsandri e bogată și variată. Ea fascinează prin profundele idei umanistice, prin diversitatea genurilor și speciilor literare cultivate. V. Alecsandri a colectat, a prelucrat capodopere adunate din popor, în lista cărora vom include și balada „ Miorița”- mărgăritarul creației noastre popular orale.

De sub pana lui au apărut și opere dramatice, legende, povestiri, balade, poezii lirice, dar totuși deosebitul său talent el l-a manifestat creând un ciclu de poezii despre natură – *Pastelurile*. Se evidențiază, ca valoare artistică, pastelul „ Concertul în luncă”, după mesajul promovat, după forma lui de redare.

Impresionează faptul că, fiind sensibil la tot ce e frumos, V. Alecsandri avea o imensă bucurie de fiecare dată când revenea pe meleagurile unde a copilărit, unde se lăsa fermecat de florile din grădină, de iarba înverzită, de armonia naturii.

Pastelurile au fost create de marele nostru clasic după 1867, adică când el acumulează o bogată experiență de viață, când căpătase, grație unei munci insistente, o măiestrie artistică de invidiat. În urma călătoriilor prin marile orașe ale lumii, V. Alecsandri se regăsește pe sine anume în natura plaiului natal. Și nu întâmplător mesajul tuturor pastelurilor lui V. Alecsandri este strâns legat de eul interior al poetului.

Concludente, în acest context, sunt aprecierile lui Ion Vatamanu : „ Seninul bard a cules ca o harnică albină prin sufletul poporului tot ce era dulce și amar, a sperat cu speranța poporului, a fost istorica lui ocazie, dar și necesitate, precum abia astăzi o înțelegem, o apreciem, o purtăm la noi și o transmitem altor generații” [3, p. 34].

Or, descoperirea comorilor poeziei populare, în lista cărora, repetăm intră capodoperele „ Miorița”, „ Toma Alimoș”, „ Codreanul” etc. au constituit pentru V. Alecsandri model și imbold în determinarea drumului său de creație de mai departe. Aceasta datorită faptului că poetul a preluat din poezia populară nu doar unele dintre procedee, subiecte, imagini, dar a asimilat într-o măsură considerabilă modul popular de a gândi, de a vedea lucrurile.

Să revenim la *Pasteluri* – specie literară încetățenită în poezia noastră de bardul de la Mircești. Grație lor, în fața cititorului apar tablouri uimitoare ale naturii, ce-i înfrățită cu omul. În ele se proslăveşte munca, bunăstarea, hărnicia celora ce cresc pâinea noastră cea de toate zilele. Următoarele versuri ne întăresc în această convingere:

„Sfântă muncă de la ţară, izvor sacru de rodire,
Tu legi omul cu pământul în o dulce înfrăţire”!
(Plugurile)

În linii generale, *Pastelurile* lui Alecsandri se evidențiază prin caracterul lor optimist și viguros. În ele sunt evocate nu doar tablouri ale naturii, ci și ale muncii. Zugrăvirea naturii se îmbină pe alocuri cu o melancolie ușoară. Iar în colțul acestui tablou se află permanent omul cu natura umanizată. Anume aceasta și redă în esență semnificația întregului tablou:

„Purtând cofița cu apă rece
Pe ai săi umeri albi, rotunjori,
Juna Rodică voioasă trece
Pe lângă junii semănători.
Ei cu grăbire îi sar în cale,
Zicând: Rodica, floare de crin,
În plin să-ți meargă vrerile tale,
Precum tu, dragă, ne ieşi cu plin”!
(*Rodica*)

Aici e cazul să apelăm și la alte exemple. Așadar, în pastelul „Iarna” în primele trei strofe se redă în termeni potoliți un tablou obișnuit de iarnă : „ cumplita iarnă cerne norii de zăpadă”, drept urmare mândra țară „ ca o zale argintie

se îmbracă”. Soarele „rotund și palid”, apare printre nori, satele „ se văd pierdute sub clăbuci albii de fum”. Totul e într-un fel cam monoton, destul de ordinar. Dar de odată:

„… ninsoarea încetează, norii fug, doritul soare
Strălucește și dizmiardă oceanul de ninsoare
Iat-o sanie ușoară care trece printre văi...
În văzduh voios răsună, clinchete de zurgălăi...”

După apariția omului, atmosfera se schimbă considerabil. Tabloul capătă viață, pe conștiința cititorului pune stăpânire sentimentul împlinirii și a bucuriei.

Vom selecta pasaje și din alt pastel - „ Miezul iernii”. Afară „ e un ger cumplit”. E atât de aspru gerul că „ stelele par înghețate, cerul pare oțelit”. E pustiu și în sat , și în luncă. Toată suflarea de pe pământ s-a adăpostit în lăcașul intim, intenționând să se încălzească de la suflarea celora din jur, de la focul din vatră. E un tablou ce te impresionează. Se creează impresia că „ Totul e în neclintire, fără viață, fără glas; / Nici un zbor în atmosferă, pe zăpadă nici un pas”. Dar pe neașteptate: „ Dar ce văd? … în raza lunii o fantasmă se arată…/ E un lup ce se alungă după prada-i spăimântată!”. Așadar, atmosfera de liniște e zdruncinată; apariția lupului „ ce se alungă după prada-i spăimântată”, ne scoate din starea de toropeală, amintindu-ne de adevărul incontestabil că viața e complicată, că atmosfera de pace și liniște e doar o iluzie, că, pe lângă clipele de bucurie, există și cele de durere.

Trebuie să observăm că V. Alecsandri permanent simțea un sentiment de tristețe odată cu sosirea iernii („Sfârșit de toamnă”), de aceea cu atât mai larg i se deschidea sufletul odată cu sosirea primăverii. Revenirea primăverii poetul o asociază cu întoarcerea unui om „ din străinătatea neagră, unde-i viața mult amară”. Versurile acestea ne conving și în patriotismul eroului liric, în capacitatea lui de a savura frumusețile plaiului natal.

Adevărul că frumusețea naturii în timp de primăvară îl încântă pe poet, îl entuziasmează foarte mult îl regăsim în unul dintre fermecătoarele sale pasteluri – „Primăvara”:

„A trecut iarna geroasă,
Câmpul iar a înverzit
Rândunica cea voioasă
La noi iarăşi a sosit.
…….
Turturelele se îngână,
Mii de fluturi vezi zburând
Şi pe harnica albină
Din flori miere adunând”.

Imaginația sa artistică creează un tablou unde florile și gâzele sunt umanizate, adică capătă trăsături omenești, ce-s redate în poezie prin imagini auditive, dinamice, vizuale.

În baza celor constatate nu ne putem îndoi în faptul că pastelurile alexandriene au găsit un larg răsunet nu numai în inimile cititorilor de rând ci și a savanților cu renume. O dovadă edificatoare a acestor adevăruri pot fi și opiniile lui G. Nicolescu: „ Datorită faptului că maturizarea mijloacelor creatoare s-a întâlnit [] cu spiritul național și popular și cu năzuința lui fierbinte de a elogia viața înnobilată prin muncă, rodnicie și puritate morală a oamenilor simpli, Alecsandri a izbutit una din marile victorii ale sale și ale liricii românești. Fără nici o exagerare „ Pastelurile” marchează trecerea poeziei noastre pe o treaptă superioară în dezvoltarea ei” [4, p. 507].

Vin să completeze aceste aprecieri și opiniile lui T. Vianu : „ Când Alecsandri se mărginește la înfățișările întâmplătoare ale naturii, când nici un curent personal nu străbate dedesubturile zugrăvelii sale, când în toată procedarea sa mărturisește preocupare realistă de a fixa amănuntul precis, el dovedește în același timp că natura și viața aceasta nu este pentru el nici problemă, nici obiect compensatoriu pentru dezamăgirile existenței, ci izvor permanent de încântare…” [5, p. 41].

După cum s-a menționat deja în critica noastră, temele și motivele de inspirație ale bardului de la Mircești V. Alecsandri se află deopotrivă în faptele eroice ale marilor înaintași, în viața de toate zilele a omului simplu din imediata sa vecinătate, în actele de importanță istorică ale contemporaneității.

Alt poet român – George Topârceanu – la fel a găsit aspecte demne de interes în toate anotimpurile, pe care le descrie în „ Rapsodii de primăvară”, „ Rapsodii de vară”, „ Rapsodii de toamnă” etc. Utilizarea creatoare a tezaurului creației popular orale, dragostea de viață și admirația față de natură, plasticitatea imaginilor, vioiciunea spiritului, perfecțiunea tehnică a versului asigură lui George Topârceanu un loc aparte în poezia noastră.

Caracteristici pentru poetul George Topârceanu este refugiul în natură, ce-l definește ca pe un poet delicat cu un temperament romantic, ce nu e în stare să fie de acord cu conflictele și contradicțiile vieții sociale, față de care manifestă o evidentă atitudine critică.

George Topârceanu, prin volumele sale de poezii „ Parodii originale”, „ Balade vesele și triste”, „Migdale amare”, aduce versuri tradiționale, delicate, realiste, fiind apreciat de criticul Constantin Ciopraga drept umorist sentimental.

În linia celor relatate, vom sublinia că una dintre cele mai reușite creații ale sale e poezia „Rapsodii de toamnă” unde viața socială e prezentată în mod alegoric. Se recurge la personificări, grație cărora tipurile umane, cuvintele, gesturile, atitudinile omenești sunt puse pe seama gâzelor, florilor, păsărilor cu scopul ca spiritul critic al lui George Topârceanu să nu rănească sensibilitatea socială:

„Gâze, flori întârziate!
Muza mea satirică
V-a-nchinat de drag la toate
Câte-o strofă lirică”.

(Rapsodii de toamnă)

Aşadar, caracterul ironic şi epic al creației date rezultă din felul cum utilizează alegoria, din umanizarea elementelor naturii. Procedeul dat face ca conflictul, tema, ideea, subiectul să aibă un colorit romantic, dat fiind faptul că ele sunt structurate pe sentimentul naturii, redau tristețea și duioșia, elucidând totodată aspecte din viața socială. În așa mod toamna devine un personaj uman, totodată o zână din basm, adică un personaj apărut din mitologia națională.

De altfel, conform opiniilor lui E. Alexandrescu „ Valoarea textului (se are în vedere „ Rapsodii de toamnă”) își trage seva din această profundă sinteză dintre romantism, simbolism și realism care fac din George Topârceanu un poet clasic, dar și modern” [6, p. 228].

Se citeşte cu interes şi altă poezie a lui George Topârceanu - „ Balada munților” în care motivul principal îl constituie omul ce se află față în față cu natura. Aici amplul tablou al munților și al pădurilor e umanizat de prezența ochiului omenesc. Natura ne apare în fața noastră așa cum e descrisă grație însușirilor omeneşti, care sunt atribuite de către poet. Omul se percepe pe sine în ființa naturii, ca o parte integră a ei:

„S-au ivit pe rând în soare,
Jos, la capătul potecii,
Turma albă de mioare,
Noatinele şi berbecii.

Sunet de tălăngi se-ngână.
Sub poiana din Fruntarii,
Zăboveşte-n deal la stână
Baciul Toma cu măgarii”.

(*Balada munților*)

În altă scriere a lui Topârceanu - „Balada unui greier mic” sunt surprinse elemente de natură la venirea toamnei. Ea impresionează cititorul prin două momente: primul – o descriere a toamnei, iar al doilea element constă din prezentarea dramei micului greier surprins de anotimpul rece. Vom reproduce doar câteva crâmpeie din această creație:

„Doar pe coastă, la urcuş,
Din căsuţa lui de humă
A ieşit un greieruş,
Negru, mic, muiat în tuş
Şi pe-aripi pudrat cu brumă”.

Aşadar, aici modalitatea principală o constituie personificarea. Poezia se caracterizează și printr-o prezentare reușită a imaginilor. Nu întâmplător exegeții sunt unanimi în părerea că : „George Topârceanu creează o poezie de mare finețe și sensibilitate, răspândind peste tot scântei de spirit și de inteligență” [7, p. 66].

În urma celor constatate, putem conchide cu certitudine că George Topârceanu e un poet al anotimpurilor, e un fin observator al diversității tipurilor umane. Versurile sale sunt o îmbinare de lacrimă și zâmbet, de tragic și comic.

În încheiere dorim să atragem atenția asupra faptului că sentimentul acut al naturii persistă și în scrierile contemporanilor noștri – Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi, Nicolae Dabija, Arcadie Suceveanu, Leonida Lari etc. E un fenomen pe deplin înțeles, fiindcă natura în toate timpurile a trezit admirație, a constituit un loc de refugiu, de meditație. De aceea, ea trebuie cântată în versuri, glorificată în cântece, lucrări în proză pentru a sesiza locuitorii de pe planeta Pământ de pericolul care ne paște în cazul dacă vom pricinui daune florei și faunei noastre, întregului mediu ambiant.

Bibliografie:

1. Ibrăileanu G. Opere. V. I. Bucureşti: Minerva, 1974.
2. Dumitrescu – Buşulenga Z. Motivele fundamentale ale liricii lui Mihai Eminescu. În: Piru A. Sinteză de literatură română. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.
3. Vatamanu I. Confesiuni despre viața și activitatea lui V. Alecsandri. În: Limba română, nr. 3, 1987.
4. Nicolescu G. Viața lui V. Alecsandri – Bucureşti: Editura pentru literatură, 1965.
5. Vianu T. Scriitori români. Vol.1. Bucureşti: Minerva, 1970.
6. Alexandrescu E. Analize şi sinteze de literatură română. Iaşi: Moldova, 1994.
7. Luchescu Gh. Literatura pentru copiii de pretutindeni. Bucureşti: V. I. S. Print, 2001.

COMUNICAREA UMANĂ DIN PERSPECTIVA UNOR MODELE ALE COMUNICĂRII

COMMUNICATION HUMAINE DE LA PERSPECTIVE A CERTAINS MODÈLES DE COMMUNICATION

Victor AXENTII, dr., conf. univ.,
Catedra de Filologie Română
Universitatea de Stat„B. P. Hasdeu”
axen55@mail.ru

Rezumat: *Articolul tratează problema comunicării umane, care este definită și înțeleasă ca relație interpersonală în care oamenii dau sens și valoare mesajul primit. Mesajul facilitează schimbul de sensuri, care oferă instruire, dezvoltare și umanizare a individului. Autorul încearcă să demonstreze că, dacă învățarea se referă la asimilarea cu succes a informațiilor sau de restructurare operațională, atunci comunicarea este premisa, mijlocul și efectul educației.*

Cuvânt cheie: *comunicare, modele de comunicare, dimensiuni de comunicare, funcția expresivă, funcția poetică, funcția de apelant.*

Résumé : *L'article traite de la question de la communication humaine, qui est définie et comprise comme relation interpersonnelle dans laquelle les gens donnent un sens et de la valeur au message reçu. Message facilite l'échange de significations qui assure la formation, le développement et l'humanisation de l'individu. L'auteur tente de prouver que si l'apprentissage est l'assimilation réussi des informations ou la restructuration opérationnelle, alors la communication est la prémisse, le moyen et l'effet de l'éducation.*

Mot-clé: *communication, modèles de communication, les dimensions de la communication, la fonction expressive, fonction poétique, fonction d'appel.*

Comunicarea umană este definită şi înţeleasă ca relaţie interpersonală în care oamenii dau sens şi valoare mesajului primit. Mesajul facilitează schimbul de semnificaţii cu ajutorul cărora se asigură procesul formării, dezvoltării şi umanizării individului. Dacă învăţarea este „asimilarea informaţională succedată de acomodare sau restructurare operaţională”, aşa cum o defineşte Jean Piaget, atunci comunicarea este premisă, sursă, mijloc şi efect al educaţiei.

Avem în vedere că educaţia nu depinde numai de îngrijirea acordată de părinţi şi instituţiile specializate ci, la fel de mult, de acţiunile şi bunăvoinţa altor persoane adulte. Oamenii meditează, sunt preocupaţi de modul de gândire al altora, îndeosebi al celor mai tineri. Doresc să ştie ce gândesc alţii despre ei. Oamenii comunică pentru a împărtăşi, a pune în comun ceva (în limba latină, *communicatio* trimite la actul de a împărtăşi cu ceilalţi - informaţii şi experienţe, sentimente sau

judecăţi de valoare, decizii - sau, pur şi simplu, din nevoia de a construi şi menţine relații de bună înţelegere unii cu alţii.

Comunicând, le spunem celorlalți fie cine suntem, ce gândim, ce simţim, ce ştim sau ce vrem să aflăm, cum gândim despre ei sau ce am vrea să facă etc.

Comunicarea este o formă de cunoaştere a lumii, dar şi o formă de interacţiune socială, deci de cunoaştere a celorlalţi (comunicarea interpersonală), sau o formă de autocunoaştere, prin dialogul interior. Cu sine însuşi, omul poate sta de vorbă şi fără cuvinte, ceea ce nu înseamnă că verbalizarea gândurilor nu e un fenomen foarte frecvent[1, p.102].

E. Coşeriu distinge între două tipuri de comunicare: a comunica a *despre ceva* şi a comunica ceva *cu cineva:* „De obicei se consideră că funcţiunea limbajului este de a comunica ceva despre ceva. Dar astă funcţiune este secundară şi derivată, şi nu este esenţială, în sensul că poate lipsi. Putem noi să încercăm să comunicăm ceva, dar, dacă celălalt nu înţelege, atunci comunicarea este falimentară… Asta înseamnă că ceea ce am spus nu era limbaj? Indubitabil, dar cealaltă dimensiune, aceea a lui *a spune cuiva,* comunicarea *cu cineva,* stabilirea unui contact cu celălalt, este trăsătura originară, fundamentală, care nu poate fi anulată. Totdeauna vorbirea, limbajul efectiv realizat, este o continuă atribuire a eului. I se atribuie celuilalt aceeaşi conştiinţă cu a vorbitorului. Limbajul efectiv realizat este această continuă atribuire a eului celorlalţi”[2].

Mijlocul de realizare a comunicării este limbajul, care poate fi realizat în diverse forme şi cu ajutorul unor coduri diferite.

Codurile specifice prin care se realizează în mod curent comunicarea interpersonală sunt limbile naturale, prin care se actualizează dimensiunea verbală a comunicării. La fel de importante în comunicare sunt însă şi codul nonverbal (mimică, gesturi) şi cel paraverbal (tonalitate, ritmul vorbirii), pentru că ele pot fi folosite în sensul întăririi celor exprimate prin codul verbal sau, dimpotrivă, pentru a introduce o nuanţă ironică (printr-o clipire a ochilor sau printr-o anumită intonaţie), discreditând afirmaţiile enunţate prin cuvinte. De asemenea, există şi coduri artistice distincte (plastic, muzical, cinematografic), prin care se comunică, într-un mod specific, o anumită viziune despre lume. În cadrul unor comunităţi mai restrânse funcţionează coduri specifice (Morse, Braille, cel al surdomuţilor). Astăzi, codul vizual este prezent în mod copleşitor în viaţa noastră (prin afişe, reclame, imagini tridimensionale etc.). Pentru generaţia studenților/elevilor noştri, folosirea acestui cod a devenit un loc comun; să ne gândim doar la acele emoticonuri pe care le folosesc în mesajele vehiculate prin e-mail sau pe telefonul mobil. În plus, schimbul de informaţii poate avea loc şi între oameni şi diferite aparate care procesează date (computere, telefoane mobile etc.). De aceea, dezvoltarea competenţelor de comunicare în şcoală trebuie să aibă în vedere toată această varietate de coduri care ne ajută să înţelegem atât lumea din jurul nostru, cât şi lumile posibile, imaginare în textele ficţionale.

Există două perspective din care este percepută şi definită comunicarea.

În teoria informaţiei, comunicarea este definită ca proces de *transmitere* a unui mesaj de la o sursă la o destinaţie, folosindu-se un anumit cod şi un anumit canal. „Pentru ca transferul de informaţie să devină un proces de comunicare, emitentul trebuie să aibă intenția de a provoca receptorului un efect oarecare”[3].

Există însă şi teorii care pun în evidenţă faptul că, în realitate, comunicarea nu este o activitate unidirecţională (dinspre emiţător spre destinatar) sau liniară (expresie a unei relaţii de tip cauză - efect), manifestările de la fiecare dintre cei doi poli (emitere şi receptare) aflându-se în strânsă interdependenţă (DŞL, 2001). Din această perspectivă, comunicarea este *negociere* şi *schimb de idei,* conducând către înțelegere şi *producere de sens.*

Evident, acest accent este cel care se pliază mult mai bine pe modelul comunicativ-funcţional al comunicării, în care comunicarea trebuie exersată pentru a învăţa nu doar tehnici şi proceduri specifice, mai ales pentru a învăţa să exprimi gânduri şi idei în mod coerent pentru a deprinde cum să înţelegi gândurile, ideile, sentimentele, atitudinile celor cu care comunici.

Numai astfel gândurile capătă consistenţă şi numai aşa construirea în cooperare a unor proiecte poate deveni o activitate de comunicare ce implică deopotrivă cunoaşterea lumii, a celorlalţi şi a sinelui.

Pornind de la diferenţa dintre nivelul de cunoştinţe, acumulări şi exerciţiul limbajului, comunicării, exerciţiul comunicării are implicaţii pentru limbajul ştiinţific, exact, dar şi pentru limbajul obişnuit.

Absenţa acestui exerciţiu - bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică - este, de regulă, pusă pe seama etapelor şcolare anterioare, resimţindu-se şi la absolvenţii de studii superioare. Remarca aceasta este făcută de numeroşi autori din diferite ţări. E. Souriau consideră că, pentru populaţia franceză „scrisul este un enorm act de vandalism, care afectează estetica limbii”, datorită absenţei semnelor de punctuaţie, cele care dau viaţă frazei şi sens cuvintelor. Alţi autori (Raymond Ball) observă incapacitatea unor absolvenţi - de orice nivel - să exprime un gând, să organizeze şi să construiască un discurs [4, p.11].

Adesea, aceste demersuri rămân la un nivel obscur şi neconvingător.

Pe de altă parte, din propria experienţă, constatăm:

• dificultatea unor studenţi în a elabora ori susţine - cu nuanţe şi sensuri personale - o temă, deşi sunt recunoscuţi a fi performanţi;

• incapacitatea vorbitorilor de a evita cacofoniile, rostind „virgula” în mijlocul frazei;

• absenţa deprinderii de a evita pleonasmele sau exprimările tautologice. Cazul cel mai des întâlnit este expresia „a aduce aportul”;

• accentele greşit puse pe silabele din cuvânt (carácter în loc de caractér) sau pe cuvinte în frază.

Este posibilă intervenţia şcolii - îndeosebi la nivel preuniversitar - în evitarea şi ameliorarea acestor stări.

Calea: ***conştientizarea la profesori, elevi, familie, societate, a nevoilor şi posibilităţilor de comunicare eficientă.*** Modalităţi de realizare: gândirea, imaginarea, provocarea şi trăirea situaţiilor de comunicare socială. Este mai mult decât ceea ce preconizau curentele pedagogice de a duce şcoala înspre viaţă, realitate, ci a aduce viaţa, cu problematica ei, în şcoală. În acest sens gândim şi la aflarea principalilor vinovaţi de starea comunicării.

Societatea e culpabilă prin absenţa preocupării pentru o civilizare a comunicării. Aceasta se manifestă prin dezinteresul faţă de înţelesul cuvântului şi al vorbirii, al gestului şi comportamentului, scrierii şi exprimării. Asistăm la:

a. „civilizaţia” monologului, a publicităţii, a propagandei, a sloganului, a ***discursurilor incoerente.*** Cuvântul nu mai transmite idei, trăiri, convingeri, ci este pus să explice şi să justifice sentimente.

Locutorul este unul anonim, universal.

Interlocutorul este doar unul posibil.

Totul se reduce la ce „s-a spus”.

b. ***vulgarizarea*** limbajului printr-o falsă democratizare socială.

Totul se petrece ca fiind fără de nuanţe, sub semnul imediatului, „vitezei”, rapidităţii. Lipseşte perspectiva duratelor lungi. De aceea, greşelile de exprimare sunt considerate şi ele fără de importanţă.

c. impunerea şi promovarea ***anonimatului.*** Omul este un nimeni. Prim-planul televiziunii şi fabricarea starurilor sunt paleative.

d. manifestarea surplusului, abundenţei, ***inflaţiei verbale*** – cu maximă redundanţă. Toţi vorbesc dar nimeni nu spune nimic.

e. *statuarea „virtuozităţii”* **-** înţeleasă ca obligaţie de a persuada, cu scopul provocării, la celălalt, a sentimentului de inferioritate, confuzie, inaccesibilitate.

f. acceptarea ***nereciprocităţii,*** deoarece nimeni nu aşteaptă răspuns la intervenţia sa într-o convorbire. Reacţia se rezumă, eventual, la simple gesturi, care, fie nu acceptă răspunsul, fie condamnă la ascultare forţată.

g. generalizarea ***monotoniei.*** I se aduce ca remediu zgomotul, mediul zgomotos şi lumina orbitoare. (Nu excludem reuşitele din regulile jocului de sunet şi lumină, ci gândim la absenţa ideilor şi trăirilor profunde, la înlăturarea acestora prin zgomot şi orbire).

h. ***iresponsabilizarea*** generală faţă de comunicare și cultura limbii.

Școala la toate nivelurile se face culpabilă, în primul rând, de situația dată, prin atitudinea tradiţională a educatorului de a invoca propria autoritate, de a obliga la atenţie şi de a solicita înţelegerea necondiţionată a elevilor.

Profesorul provoacă motivaţiile de renunţare la neutralitate(studentului0, opţiunea de renunţare la mutism în formarea vorbirii, ale trecerii de la starea de absenţă la cea de prezenţă în viaţa grupului, a societăţii.

La rândul său, acum, elevul obligă educatorul să continue grija pentru „acordările” necesare la neîntrerupta lui devenire, trecere de la o etapă la alta a evoluţiei. Profesorului nu i se cere doar o re-cunoaştere a elevului de ieri, ci şi o pre-cunoaştere a celui care va fi mâine, încât orice recomandare pe care o va face se va efectua cu argumentele elevului şi cu racordare la contextul emoțional al vârstei acestuia.

Interesul cercetătorilor în a defini comunicarea are origini încă în Antichitate. Aristotel, în *Retorica* sa, identifica trei elemente importante ale comunicării: *vorbitorul, tema/subiectul* discursului şi *auditoriul.*

Pentru a realiza o comunicare eficientă, vorbitorul trebuie să cunoască tema, să ştie care sunt aşteptările auditoriului şi să-şi construiască o voce (să-şi asume un rol) prin care să poată prezenta convingător ceea ce vrea să spună.

În viziunea lui Aristotel, un vorbitor poate avea impact asupra auditoriului dacă îmbină în mod fericit *logosul* - cuvintele şi argumentele folosite – cu *ethosul* – consistenţa morală care îl face credibil în faţa publicului – şi cu *pathosul* – pasiunea şi implicarea pe care le arată faţă de ceea ce spune.

Comunicarea verbală semnifică întâi de toate facultatea omului de a vorbi ceea ce doreşte, iar a vorbi, susţine logicianul Henri Wald („Ce se înţelege în înţeles?”), înseamnă a înlocui un lucru, o acţiune sau o împrejurare cu o expresie verbală, cu un semnificant material: sunetul vorbirii. De aceea oamenii încep a cunoaşte lumea vorbind, deci comunicând; comunicarea dă comportamentului uman semnificaţie etică şi estetică şi evidenţiază *liniile de* **forță** *ale cunoaşterii şi ale semnificării.* Prin vorbire şi în comunicare apare clar o gândire ce ia forma unei c*ugetări vii intr-o limbă vie.* Aşadar comunicarea semnifică lumea în acte lingvistice concrete.

Astfel, se propun diverse modele ce elucidează actele comunicării.

Modelul lui Buhler. *Funcţia referenţială* sau *de reprezentare* (care trimite la temă, la obiectele, stările, faptele descrise); *funcţia expresivă* (care implică subiectivitatea vorbitorului); *funcţia conativă* sau *de apel* (care mizează pe un anumit efect asupra receptorului).

Modelul este cunoscut şi ca *Modelul Organon,* accentuând ideea că limbajul este doar un *mijloc* folosit pentru a comunica (în greacă, *non* înseamnă „instrument, organ”), precum şi continuitatea cu felul lui Aristotel, care şi-a reunit cele şase lucrări de logică sub acelaşi titlu, *Organon.* Toate cele trei funcţii sunt active concomitent în orice act de comunicare, dar o funcţie sau alta poate fi dominantă în texte diferite. Când este dominantă funcţia de reprezentare, cuvântul devine un *simbol,* când domină funcţia expresivă - un *indiciu/un* simptom, iar când funcţia de apel este mai puternică avem a face cu un *semnal.* În termeni mai cunoscuţi, este vorba de triada *conținut, formă* şi *uz.* Cu alte cuvinte, orice enunţ, text, discurs, orice comunicare are o referinţă (conţinut), o structură (formă) şi o adresare (uz) care funcţionează simultan. Aceasta înseamnă că o comunicare reală se întâmplă *în cadrul* şi *prin mijlocirea* acestei triade. Folosim întotdeauna toate

cele trei aspecte când enunţăm sau când interpretăm un mesaj. Acest triunghi reprezintă minimul necesar pentru stabilirea unei comunicări – cineva îi spune ceva cuiva.

Modelul lui Jakobson. Lucrările lui Bühler l-au influenţat pe lingvistul Roman Jakobson, care va construi unul dintre cele mai cunoscute modele ale comunicării. Acesta adaugă încă trei parametri faţă de modelul lui Bühler, şi anume, mesajul, codul şi canalul. Jakobson asociază fiecărui parametru al situaţiei de comunicare o anumită funcţie a limbajului. Cele trei funcţii adăugate de Jakobson sunt: *funcţia poetică, funcţia metalingvistică, funcţia fatică.*

Context

Emițător _____ mesaj _____ Receptor

Funcție expresivă/emotivă Funcție poetică/estetică Funcție conat. de apel

Cod Canal/contact

Funcția metalingvistică *Funcția fatică*

Mesajul este secvenţa de semnale (verbale sau/şi nonverbale) pe care emiţătorul o transmite către receptor. Pentru a fi înţeles, mesajul trebuie construit din elemente cunoscute deopotrivă de emiţător şi receptor. Mesajului îi corespunde funcția *poetică,* prin care se pune în valoare mesajul ca atare, forma în care este structurat/organizat acesta, funcţia poetică este pregnantă nu doar în texte literare, ci şi în reclame, în proverbe („Ai carte, parte”), în sloganuri electorale („Eşti tânăr şi îndrăzneţ - votează pentru că ai preţ!”), în expresii („Fuge mâncând pământul”).

Codul se referă la tipul de semnale utilizat: lingvistic (oral sau scris), gestual, vizual, sonor etc. Prin *funcţia metalingvistică* se controlează „codul”, cuvintele folosite, discutându-le înţelesul sau forma pentru a sprijini înţelegerea lor corectă.

Canalul reprezintă mediul prin care mesajul ajunge de la emiţător spre receptor: aerul prin care circulă vocea în comunicarea orală; scrisoarea, telegrama, biletul în comunicarea scrisă; telefonul, faxul, poşta electronică în comunicarea rapidă la distanţă. Canalul poate fi dat prin zgomote, scris neciteţ, cu pete, cu greşeli de tipar etc. *Funcţia fatică* este cea prin care se controlează „canalul” şi se menţine contactul dintre interlocutori, prin verificări şi confirmări („Alo!”, „Hei!”, „Aşa, da, da”).

Modelele lui Austin şi Searle. Teoria lui Jakobson a influenţat cercetările lui Austin şi Searle în domeniul pragmaticii şi al filozofiei limbajului privind actele de vorbire. Aceştia afirmă că oamenii nu doar produc enunţuri alcătuite din structuri gramaticale şi cuvinte, ci, prin acele enunţuri, produc şi acţiuni (acte de vorbire) precum *a cere scuze* sau *a solicita ceva.*

Austin fundamentează ideea că în structura oricărui act de vorbire pot fi distinse trei tipuri de acte:

• *acte locuţionare* (vorbitorul emite anumite combinaţii de sunete, organizate sub forma unor enunţuri care au anumite semnificaţii lexicale şi gramaticale);

• *acte ilocuţionare* (prin care vorbitorii exprimă o anumită intenţie comunicativă);

• *acte perlocuţionare* (urmărind realizarea unui anumit efect asupra interlocutorului).

J. R. Searle distinge cinci clase de bază pentru *actele ilocuţionare:* 1. *acte reprezentative,* care exprimă credinţa emiţătorului că propoziţia asertată de el este adevărată („Vremea e frumoasă”, „Pământul este o planetă care face parte din Sistemul Solar”); acte de vorbire specifice sunt: *a afirma, a formula o concluzie;2. acte directive,* prin care este exprimată încercarea emiţătorului de a-1 determina pe receptor să facă o anumită acţiune („Porneşte computerul!”); acte de vorbire specifice acestei clase sunt: *a convinge, a exprima o rugăminte;*3. *acte comisive,* care exprimă angajarea emiţătorului de a face o anumită acţiune („Îţi dăruiesc la aniversare un computer”); acte de vorbire specifice sunt: *a promite, a se angaja); acte expresive* sau *evaluative,* exprimând o anumită stare sau o atitudine a emiţătorului („Felicitări pentru cum ai pictat!”, „Mulţumesc pentru flori”); acte de vorbire specifice acestei clase sunt: *a exprima o opinie, o stare, un sentiment, a mulţumi; declaraţii,* prin intermediul cărora se realizează o anumită stare de fapt şi a căror performare necesită un cadru instituţional („Vă declar învingători!” - urmarea acestui enunţ rostit de arbitrul unei competiţii civile este marcarea unui fapt sportiv)[1, p.112].

Deci, o comunicare cu sens are la bază o anumită intenţie şi că, din perspectiva vorbitorului, e bine să ştim ce intenţionăm prin ceea ce spunem, iar, din cea a receptorului, e de dorit să putem înţelege intenţia care stă în spatele unor enunţuri care ne sunt adresate.

Modelul lui Schulz von Thun. Acest model, numit şi *Pătratul comunicării* sau *Modelul celor patru urechi,elaborat în 1977*, preia anumite elemente din cele discutate deja, dar, evident, aduce şi ceva nou. Cercetătorul german Schulz von Thun consideră că orice enunţ al unei persoane are, de fapt, patru faţete sau niveluri, deşi nu toate sunt accentuate în măsură egală. Fiecare enunţ conţine, fie că vrem sau nu, patru mesaje simultane: *informaţie factuală* - despre ce vorbeşte emiţătorul: date, fapte etc.; pentru acest nivel, sunt relevante trei criterii: al adevărului (este sau nu corect sau adevărat enunţul), al relevanţei (sunt sau nu relevante informaţiile pentru tema prezentată), al suficienţei (sunt oferite suficiente informaţii sau e nevoie şi de alte detalii); pentru a înţelege mesajul; *autorelevare* - ce dezvăluie emiţătorul despre sine (cum se arată celorlalţi); poate fi vorba de mesaje explicite sau implicite despre noi, pe care le transmitem fie că vrem sau nu; emiţătorul relevă ceva despre sine, iar receptorul deschide acea ureche care-1 ajută

să fie atent la ceea ce dezvăluie, explicit sau implicit, vorbitorul despre sine; *un indiciu privind relaţia dintre mine şi conlocutor* - ce cred despre acesta şi cum mă raportez la el; prin felul în care mă exprim, prin intonaţie dezvălui fără să vreau ceea ce cred despre celălalt, care e atitudinea mea faţă de conlocutor; în funcţie de ce aude cu urechea rezervată nivelului relaţiei, receptorul se poate simţi jignit sau măgulit; *un apel* - ce vreau să facă partenerul de comunicare; acest nivel se referă la modul în care vorbitorul doreşte să aibă un impact, o influenţă asupra receptorului şi se concretizează în dorinţe, rugăminţi, sfaturi, instrucţiuni etc.; receptorul se întreabă cum să acţioneze, ce să gândească, ce să simtă despre ceea ce i-a spus colocutorul.

Ne putem imagina cele patru feţe ale unui enunţ prin patru guri ale emiţătorului şi prin patru urechi ale receptorului. Calitatea conversaţiei depinde de felul în care acestea interacţionează.

Un exemplu clasic oferit de Schulz von Thun este următorul: pasagerul de lângă şofer îi spune acestuia: „Stopul e verde.” Şoferul poate înţelege lucruri diferite din acest enunţ, în funcţie de urechea cu care ascultă mesajul. La nivel factual, aude că „stopul e verde”; la nivelul apelului, poate înţelege enunţul ca pe o comandă: „Hai, porneşte, dă-i drumul!”; din punctul de vedere al relaţiei, poate înţelege că persoana de lângă el i-ar putea spune, în subtext: „Vreau să te ajut”; sau ar putea înţelege că emiţătorul vrea, de fapt, să-i transmită ceva despre el însuşi: „Mă grăbesc.” Atunci când emiţătorul accentuează o faţetă, iar receptorul aude o altă latură a mesajului, apar neînţelegeri.

Pentru perspectiva didactică, modelul lui Von Thun este foarte valoros, căci pune în evidenţă complexitatea comunicării, faptul în comunicare contează la fel de mult implicitul, ceea ce nu este pus în cuvinte.

Dezvoltarea competenţei de comunicare este scopul educaţiei lingvistice în şcoală, fie că vorbim despre limba maternă sau des limbile străine. Pentru a găsi cele mai bune căi de a forma şi dezvolta această calitate elevilor, este util să vedem cum a fost ea definită şi configurată şi ce anume putem selecta din cercetările pe această temă ca fiind relevant pentru didactica limbii şi literaturii române.

Competenţa de comunicare este, aşa cum subliniază şi Alina Pamfil [5], o categorie supraordonată cunoştinţelor şi capacităţilor, fiind considerată ca *modus operandi,* adică o modalitate de a pune în acţiune, de a activa şi corela, de a mobiliza cunoştinţele şi capacităţile necesare comunicării. Pentru aceasta este nevoie de strategii sau de metode creative care implică, desigur, cunoştinţe despre modul în care funcţionează limbajul, despre categoriile limbii, despre structurile textuale etc.

Strategiile şi procedeele de comunicare sunt urmărite în şcoală, potrivit programelor actuale, pe patru dimensiuni fundamentale sau deprinderi integratoare, căci ele nu pot fi dezvoltate independent, ci în corelaţii abil orchestrate de către profesor.

Cele patru deprinderi integratoare ale competenţei de comunicare sunt:

A asculta ⟷ A vorbi

A citi (texte şi imagini) ⟷ A scrie (folosind diferite tipuri de reprezentări).

Textele pe care elevii le întâlnesc le solicită acestora să ştie să citească nu doar cuvintele, ci şi imaginile, căci ele pot fi realizate prin combinarea unor coduri diferite (de pildă, reclamele, afişele, în care sunt folosite deopotrivă cuvinte şi imagini).

Deprinderile, cunoştinţele şi atitudinile comunicative însoțitoare ascultării, lecturii, exprimării orale şi redactării constituie elementele componente ale competenţelor generale pentru gimnaziu, fiind dezvoltate pe tot parcursul ciclurilor şcolare în mod progresiv şi coerent.

Competenţele generale pentru gimnaziu sunt formulate într-un mod care indică integrarea domeniilor disciplinei (limbă, literatură, comunicare) în dezvoltarea celor patru competenţe: receptarea mesajului oral în diferite situaţii de comunicare; utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situaţii de comunicare monologată şi dialogată; receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse; utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

În ciclul inferior al liceului, competenţele de comunicare devin mai specifice: prima se referă la utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor (accentuând finalitatea achiziţiilor de tip lingvistic), a doua vizează abordările folosite în procesul de lectură (analiză tematică, structurală şi stilistică) al textelor literare şi nonliterare, iar a treia priveşte formarea gândirii critice prin dezvoltarea competenţei de argumentare: utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor în diferite situaţii de comunicare; folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare; argumentarea în scris şi oral a unor opinii în diverse situaţii de comunicare.

În ciclul superior al liceului, se adaugă o competenţă privind contextualizarea textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare, accentul fiind pus pe formarea unor reprezentări culturale mai largi care să fie relevante pentru comprehensiunea şi interpretarea textelor:

1. *utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situaţii de comunicare;*
2. *comprehensiunea şi interpretarea textelor;*
3. *situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare;*
4. *argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situaţii de comunicare.*

Or, prin dezvoltarea acestor competenţe generale specifice disciplinei, profesorii pot contribui, alături de colegii care predau alte discipline, la formarea acelui profil al elevilor bazat pe cei patru piloni ai educaţiei: *a învăţa să ştii, a*

învăţa să faci, a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi, a învăţa să fii. Este important să vedem rostul dezvoltării competenţei de comunicare într-un context mai larg, care să dea un sens eforturilor noastre. Aşa cum rezultă şi din modelele comunicării prezentate, ultimele două finalităţi *(a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi* şi *a învăţa să fii*) au o importanţă specială în comunicare şi ele implică interiorizarea unor valori şi atitudini de comunicare, nu doar învăţarea unor proceduri.

Componentele competenţei de comunicare. Pentru aria didactică, o importanţă aparte o au componentele competenţei de comunicare. Căci dacă ea are patru dimensiuni importante (ascultarea, vorbirea, lectura şi scrierea), profesorul trebuie să ştie cum să construiască aceste dimensiuni, care sunt, cu alte cuvinte, „cărămizile” de care are nevoie pentru a le dezvolta. Iar aceste cărămizi reprezintă componentele competenţei de comunicare.

Dezbaterile privind diferenţa dintre competenţa lingvistică (aşa cum este definită de Chomsky) şi competenţa de comunicare au apărut în aria didacticii limbilor străine, rezultatele conducând către ideea că aceasta din urmă este un model superior al folosirii limbajului în context. Hymes a reacţionat la distincţia pe care Chomsky făcea între competenţă (cunoaşterea regulilor gramaticale necesare pentru a produce şi a decoda mesaje) şi performanţă (folosirea limbajului în context) şi mai ales la faptul că folosirea reală a limbajului nu făcea obiectul cercetărilor lingvistice. După Hymes (1971), competenţa lingvistică se referă la folosirea cunoştinţelor de gramatică pentru a alcătui mesaje corecte şi pentru a le înţelege pe cele formulate de alţii, iar competenţa de comunicare se referă la producere interpretarea mesajelor adecvate unei situaţii date. Hymes realizează cercetări etnografice privind competenţa de mesaj, având în vedere atât forma, cât şi funcţia de comunicare, despre care crede că sunt în strânsă relaţie. Sociolingvistul american defineşte competenţa de comunicare drept ansamblul cunoştinţelor lingvistice, interacţionale şi culturale intemalizate de vorbitorul nativ al unei limbi, care îi permite să se manifeste adecvat în contexte de comunicare specifice. Meritul incontestabil al lui Hymes este accentuarea însemnătăţii normelor convenţiilor determinate social şi cultural care influenţează comunicarea, depăşind astfel viziunea strict formală, lingvistică asupra acesteia.

Modelul Bachman (1990) configurează competenţa de comunicare în două componente majore, care conţin, la rândul lor, câte două subcomponente:

- *competenţa organizaţională cuprinde:*

- *competenţa gramaticală*; ariile acestei competenţe vizează vocabularul, morfologia, sintaxa, fonologia şi grafologia;

- *competenţa textuală* se referă la elementele de coeziune ale textelor, la organizarea retorică a acestora în funcţie de tipurile textuale (descriptiv, narativ, expozitiv, argumentativ etc.) şi la rutinele conversaţionale;

- *competenţa pragmatică cuprinde:*

- *competenţa ilocuţionară,* care îi oferă vorbitorului capacitatea de a folosi

forţa ilocuţionară a limbajului, dar şi de a o identifica în mesajele celorlalţi; componentele acestei competenţe se referă la: funcţia ideaţională, la cea manipulativă, la cea euristică şi la cea imaginativă;

- *competenţa sociolingvistică,* care vizează adecvarea comunicării din punctul de vedere al varietăţilor lingvistice, al registrului, al referinţelor culturale şi al stilului.

În 1996, Bachman şi Palmer adaugă o altă competenţă acestui model: *competenţa strategică,* abilitate generală a unei persoane de a folosi resursele prin activarea unor procese cognitive pentru a realiza un scop comunicativ (a evalua situaţia, a propune ţinte, a planifica ceva).

Modelul Simard structurează competenţa de comunicare în şase componente:

• *componenta verbală,* care integrează toate componentele limbii, cuprinzând:

- o dimensiune *lingvistică* (care presupune cunoaşterea şi utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic şi sintactic);
- o dimensiune *textuală* (care presupune cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerenţa între părţi, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă etc.);
- o dimensiune *discursivă* (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care determină folosirea limbii în context: cunoaşterea parametrilor situaţiei de comunicare, utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacţiune verbală);

• *componenta cognitivă* se referă la stăpânirea operaţiilor intelectuale realizate în producerea şi comprehensiunea limbajului (memorarea, diferenţierea, compararea, clasarea, inferenţa, anticiparea etc.);

• *componenta enciclopedică* priveşte cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale şi discursive proprii unor domenii diferite (istorie, ştiinţă, tehnică); această componentă este adecvată tipologiei diverse de texte nonliterare propuse şi în programele noastre de liceu;

• *componenta ideologică* se referă la capacitatea de a ne situa faţă de şi a reacţiona la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs (ea trimite la funcţia ideaţională a limbajului);

• *componenta literară* vizează literatura şi presupune cunoştinţe şi capacităţi de exploatare a creativităţii verbale;

• *componenta socioafectivă* se referă la concepţiile, valorile şi sentimentele care influenţează comportamentul verbal al unei persoane [1, p.122].

Modelul David K. Berlo a iniţiat ceea ce s-a denumit modelul SMCR (Sursă, Mesaj, Canal, Receptor) privind comunicarea; privitor la acest model, relevante pentru ambii parteneri în comunicare (emiţător şi receptor) sunt cultura şi sistemul social în care are loc actul de comunicare. Modelul lui Berlo pune un accent deosebit pe extinderea repertoriilor comunicatorilor, în vederea realizării cât mai

multor conexiuni şi a unui repertoriu comun, aceasta realizându-se şi la nivelul valorilor sau al atitudinilor emiţătorului ori receptorului (aceste aspecte au o importanţă instrumental-didactică deosebită). În acest mod, autorul introduce câteva elemente deosebit de utile în analiza emiţătorului (sursei) şi a receptorului, care presupun un echilibru dinamic al actului de comunicare: spre exemplu, dacă cele mai multe abordări ale comunicării pun accentul pe constituirea unor deprinderi bune de comunicare la nivelul emiţătorului, ele pierd din vedere faptul că aceleaşi deprinderi de comunicare trebuie să se regăsească la receptor pentru ca procesul de comunicare să fie eficient. În acelaşi mod tratăm dezvoltarea unor atitudini pozitive faţă de actul de comunicare la ambii parteneri comunicaţionali.

Modelul din Cadrul *european comun de referinţă pentru limbi 2001reprezintă o variantă comprehensivă a competenţei de comunicare. Competenţa este definită drept* un ansamblu de cunoştinţe, deprinderi şi caracteristici care îi permit unei persoane să facă diverse activităţi. *În document apar două tipuri de competenţe: competenţe generale şi competenţe de comunicare.*

a. *Competenţele generale* sunt competenţe care nu sunt specifice limbii, dar de care este nevoie pentru o serie de acţiuni, inclusiv pentru activităţile lingvistice; ele au la bază cunoştinţe, deprinderi, competenţe existenţiale şi abilitatea de a învăţa. Acestea sunt echivalente cu ultimele cinci componente ale lui Simard.

Cunoştinţele reprezintă cunoştinţele declarative (*savoir)* rezultate din experienţă (cunoştinţe empirice) şi din învăţarea formală (cunoştinţe academice). Comunicarea umană se bazează pe punerea în comun a cunoaşterii despre lume, iar cunoştinţele care intră în joc în comunicare nu sunt legate exclusiv de limbă şi cultură, ci sunt foarte diverse şi diferă de la individ la individ.

Deprinderile şi *know-how-ul (savoir-faire)* depind mai mult de abilitatea de a urma anumite proceduri, dar dobândirea acestor deprinderi poate fi facilitată de achiziţia cunoştinţelor declarative. Deprinderile sunt asociate cu forme ale competenţei existenţiale (de exemplu, atitudinea relaxată sau tensiunea resimţită în timpul rezolvării unei sarcini).

Competenţa existenţială (*savoir-etre*) poate fi considerată o sumă a caracteristicilor individuale, a trăsăturilor de personalitate, a atitudinilor care privesc, de pildă, imaginea de sine şi modul în care o persoană îi percepe pe ceilalţi, dorinţa de a se angaja în interacţiuni sociale cu alţi oameni. Competenţele existenţiale sunt legate de cultură şi de aceea influenţează percepţiile şi relaţiile interculturale.

Abilitatea de a învăţa (*savoir-apprendre)* mobilizează competenţele existenţiale, cunoştinţele declarative şi deprinderile şi implică diverse tipuri de competenţe. Abilitatea de a învăţa poate fi concepută şi ca „a şti cum” sau „a fi dispus să descoperi lucruri noi”, fie că e vorba de o altă limbă, de o altă cultură, de alţi oameni sau de alte domenii ale cunoaşterii. În timp ce abilitatea de a învăţa are

aplicabilitate generală, ea este în aceeaşi măsură relevantă pentru învăţarea limbilor.

b. *Competenţele de comunicare lingvistică (communicative language competences)* - cu ajutorul lor o persoană poate să acţioneze folosind mijloace lingvistice specifice. Ele cuprind următoarele componente: competenţe lingvistice, sociolingvistice şi pragmatice. Fiecare dintre aceste componente se bazează pe deprinderi şi cunoştinţe.

Competenţele lingvistice includ cunoştinţe lexicale, fonetice, sintactice, precum şi deprinderi şi alte dimensiuni ale limbii ca sistem. Această componentă intră în relaţie nu doar cu varietatea şi calitatea cunoştinţelor (în termeni de distincţii fonetice sau de extinderea şi precizia folosirii vocabularului), dar şi cu organizarea cognitivă sau cu modul în care aceste cunoştinţe sunt stocate (de exemplu, variatele reţele asociative în care vorbitorul plasează o unitate lexicală) şi actualizate (îşi aminteşte, le activează, le accesează).

Competenţele sociolingvistice se referă la condiţiile socioculturale ale folosirii limbii. Componenta sociolingvistică, prin faptul că e strâns legată de convenţiile sociale (reguli de politeţe, norme care guvernează relaţiile dintre generaţii, sexe, clase şi grupuri sociale, codificări lingvistice ale unor ritualuri fundamentale în funcţionarea unei comunităţi), afectează puternic comunicarea dintre reprezentanţii diferitelor culturi, chiar dacă participanţii pot să nu fie conştienţi de aceste influenţe.

Competenţele pragmatice se referă la folosirea funcţională a resurselor lingvistice (producerea funcţiilor limbajului, actele de vorbire), bazându-se pe scenarii ale schimburilor interacţionale. Se referă, de asemenea, la organizarea discursului, la coeziune şi coerenţă, la identificarea tipurilor de texte şi a formelor textuale, la identificarea ironiei şi a parodiei. Pentru această componentă, echivalentă cu dimensiunea textuală şi discursivă de la Simard, este evident impactul major al interacţiunilor şi al mediilor culturale în care asemenea abilităţi sunt construite.

Puncte comune ale modelelor privind competenţa de comunicare. Constantele competenţei de comunicare sunt prezentate în tabel.

Simard 1997	*Canale /Swain(1980-1983)*	*Bachman (1990)*	*Cadrul european comun de referinţă pentru limbi*
Dimensiunea lingvistică	Competența lingvistică	Competența gramaticală	Competența lingvistică
Dimensiunea textuală	Competența discursivă Competența	Competența textuală(cuprinde parțial și competența	Competența pragmatică

	strategică	strategică din alte variante)	
Dimensiunea discursivă	Competența sociolingvistică	Competența sociolingvistică Competența ilocutorie Competența strategică	Competența sociolingvistică

Din tabel rezultă că există trei componente care apar în toate modelele menţionate: o componentă lingvistică, privitoare la cunoaşterea şi folosirea corectă a elementelor de construcţie a comunicării; o componentă privind organizarea discursului, ce apare sub denumiri diferite (componenta textuală, discursivă sau pragmatică) în toate modelele fie ca o componentă autonomă, fie în combinaţie cu alte componente; o componentă referitoare la adecvarea la situaţia de comunicare (cel mai adesea denumită sociolingvistică, dar şi discursivă sau pragmatică).

Cel mai apropiat model care sintetizează această structurare a competenţei de comunicare este al lui Simard.

Sensul acestui excurs teoretic este de a evidenţia importanţa pe care o are dezvoltarea competenţei de comunicare în coordonatele sale fundamentale. Prin toate exemplele aduse, dincolo de cunoaşterea normelor din domeniul gramaticii şi al vocabularului, comunicarea este o modalitate de a spune ceva despre noi (ce şi cum gândim, ce simţim), de a ne prezenta în faţa celorlalţi; o modalitate de a structura percepţiile noastre despre lume şi despre ceilalţi; o cale de a arăta ce poţi face cu vorbele în raport cu alţii (îi poţi convinge, ruga, admonesta etc.); formularea directă a unui gând, sentiment, dar şi, direct sau indirect, a unei intenţii pe care i-o adresezi colocutorului; înţelegerea intenţiilor pe care ţi le comunică direct sau indirect interlocutorii tăi; un proces determinat social şi cultural, ceea ce presupune cunoaşterea şi respectarea normelor de acest tip; o competenţă complexă, care se bazează pe cunoştinţe, dar şi pe valori şi atitudini comunicative; summumul a diverse componente care contribuie, fiecare în parte, ia dezvoltarea integrală a competenţei de comunicare; o competenţă care trebuie exersată în şcoală, în situaţii de comunicare cât mai diverse, pentru că ea este esenţială în dezvoltarea plenară a elevilor.

Bibliografie:

1. Sâmihăian F. O didactică a limbii și literaturii române. București: Ed. ART, 2014.
2. Coșeriu E. Filozofia limbajului, În: Prelegeri și conferințe. Iași: Dosoftei, 1994.
3. Van Cuilenburg J.J., Scholten O., Noomen G.W. Știința comunicării. *traducere de T. Olteanu.* București: Editura Humaniatas, 1998.
4. Șoitu L. (coord.). Comunicare și educație. Iași: Editura SPIRU HARET, 1996.
5. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45, 2003.

CULTURA FORMATIVĂ - IMPERATIV AL ŞCOLII CONTEMPORANE

CULTURE-SCHOOL CONTEMPORARY IMPERATIVE

Ioana AXENTII, dr., conf. univ.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat ”B. P. Hasdeu”din Cahul
iaxentii@mail.ru

Rezumat: *Era tehnologiei informației, în confortul omului solicită o nouă provocare la nivelul educației, determinând-o să-și modifice conținutul. Învățarea este șansa de a se adapta definitiv la contextele sociale, de a crea și de a asigura confortul umanizat al societății, asimilarea valorilor propuse de comunitate. Omul va crea un confort cultural ca educație și o educație de calitate ca o consecință a civilizației umane. Scopul principal al școlii este creșterea şi dezvoltarea generației prin educație generală, cultură vocațională, prin actualizarea psihicului copilului și a individualizării acestuia, pregătindu-l pentru o activitate creativ-productivă. Individualizarea și tratamentul diferențiat al elevilor contemporani constituie două dintre principalele strategii de articulare/pregătire a individului pe baza abilităților naturale care subliniază spiritul creativ al fiecărei părți.*

Într-o epocă de deschidere, diversitate și schimbare, teoria și practica în educație, care se referă la diferite interpretări ale noțiunii de cultură, care ar facilita renașterea școlii în epoca postmodernă. Conceptul de cultură, științele umane au privit la nivel, definesc gama de cunoștințe și comportamente care caracterizează o anumită societate, de aceea considerăm cultura ca fiind imperativul școlii contemporane.

Cuvinte - cheie: *generală, profesională, formarea obiceiurilor, cultura postmodernă, conceptul pedagogic, axiologia creativă, individualizată, diferențiată.*

Summary: *Information technology era, in human comfort requires education a new challenge, prompting it to modify its contents. Learning is the chance to adapt permanently to social contexts, to create and ensure the humanized comfort of companionship, assimilation of the values proposed by the community. The man will create a cultural comfort as its education, and quality education as a consequence of human civilization. The main purpose of the school you growing generation development through general education, vocational and formative culture by updating the child psyche and individualization preparing it for a productive creative activity. The individualization and differentiated treatment of contemporary students constitute two of the main strategies for articulating/preparation of the individual on the basis of natural skills emphasizing the creative spirit of each part.*

In an era of openness, diversity and change theory and practice in education referring to different interpretations of the notion of culture, which would facilitate the revival of the school in postmodern era. The concept of culture, human sciences looked at level, defines the range of knowledge and behaviors that characterize a given society, therefore we consider culture as an imperative of contemporary school.

Key - words: *General, professional, habit-forming, postmodern culture, pedagogical concept, creative, individualized, differentiated, axiology.*

Astăzi, omenirea în fiecare clipă a existenței ei, sub influenţa progresului sociocultural şi a modificărilor tehnico – științifice trece prin schimbări profunde. Era tehnologiei informaţionale, în asigurarea confortului uman impune educaţiei o nouă provocare, determinând-o să-şi modifice conţinutul. Niciun om, cât ar fi de adult şi cu experienţă, n-a dobândit suficientă învăţătură ca să nu fie nevoie de o continuă receptivizare. Învăţarea este şansa oamenilor de a se adapta permanent la contextele sociale, de a le crea și asigura un confort umanizator de convieţuire, de asimilare a valorilor propuse de comunitate. În aceste condiții, nu putem să nu remarcăm faptul că ”*Omul este fiinţă culturală*”, iar „marcajul”, amprenta este dată de calitatea educaţiei sale [1, p. 137]. Culturalizarea omului se realizează preponderent în şcoală, dar educaţia şi-o dobândeşte în colectivitate, prin ataşamentul şi asimilarea valorilor culturale, sociale, materiale şi comportamentale. De unde putem conchide că omul îşi creează un confort cultural pe măsura educaţiei sale, iar educaţia e consecinţa calităţii civilizaţiei umane. De aceea considerăm drept actuale concepțiile pedagogiei moderne cu privire la cultura formativă, în special elaborate la începutul secolului XX, care rămân a fi viabile școlii contemporane.

G.G.Antonescu (1935), vorbind despre școala secundară ca o instituție culturală se întreba dacă cei implicați în procesul respectiv știu precis ce fel de cultură trebuie să fie dată elevilor. Evidențiind scopul instrucției în învățământul secundar Antonescu remarca că acesta ținea de ”a da elevilor *cultură generală*”, și se referea la liceu, pe de altă parte *cultură profesională* - se referea la școlile profesionale. Prin *cultură generală, menționa* acesta ”am înțelege transmiterea către generaţia tânără a celor mai valoroase produse ale spiritului uman în genere şi naţional în special, luate fiind aceste produse din toate domeniile mari ale culturii omenești: știință pozitivă, literatură, artă, economie, etc.; prin *cultură profesională* înțelegem cunoștințele care sunt necesare tânărului spre și exercita în viața socială funcția pentru care este pregătit”[2, p.22].

Aceste două concepte cercetătorul le subsumează și le subordonează unei noțiuni cu sferă mai largă numită *cultură informativă*, menționând că în ambele situații elevilor li se transmit informații din anumite domenii ale culturii omenești.

Remarcăm faptul că G.G.Antonescu, a menționat alături de această noțiune a culturii informative și o altă noțiune care este mai în concordanță cu ceea ce înțeleg

oamenii de ştiinţă astăzi prin cultură şi a dat termenul de *”cultură formativă”*[ibidem]. Un termen care nu se regăseşte abordat în literatura de specialitate, dar care credem că este exact termenul care ar trebui să fie cunoscut de actorii implicaţi în procesul educaţional în şcoala contemporană.

În interpretarea lui G. G. Antonescu (1935) *cultura formativă* ar consta în ”*a forma/desăvârşi spiritul elevului, a perfecta ceea ce aduce el cu sine de la natură, sau, în alţi termeni a actualiza potenţialul psihic al elevului*”.

În acest context cercetătorul evidenţiază două însuşiri esenţiale ale culturii formative de mare importanţă care o apropie de concepţia oamenilor de cultură contemporană şi anume:

1. *cultura formativă are un caracter individualist (n.n.individualizat)* în sensul că nu poate fi operantă, prin urmare nu poate să ducă la rezultate satisfăcătoare, decât dacă şi în măsura în care ţine seamă de *aptitudinile naturale ale fiecărui individ;*
2. *cultura formativă* nu va provoca în suflet*ul elevului* acea activitate reproductivă, mecanică, caracteristică şcolii vechi, ci şi *o activitate productivă* [2, p. 25].

În contextul primei însuşiri ţinem să constatăm şi să recunoaştem faptul că indivizii în societate nu sunt toţi la fel, de aceea în procesul educaţional nu putem să nu ţinem cont de diferenţele individuale. Dorind să asigurăm prin educaţie formarea individului, trebuie să ne gândim la faptul că vrem să formăm o substanţă vie, fie că e vorba de trupul elevului, fie că e vorba de sufletul lui. Când avem de exemplu, în faţa noastră o substanţă lipsită de viaţă, putem face din ea orice dorim. Este cazul unui sculptor, de exemplu, dacă are dexteritate şi instrumentele necesare poate să facă din bucata de marmură, tot ce vrea. Având o inspiraţie creativă, el poate să o desăvârşească în obiecte de artă. Inspiraţia artistică, în cazul dat, are un caracter propriu individual- subiectiv, iar obiectul se supune la inspiraţia artistului.

În cazul activităţii pedagogului acţiunile de muncă sunt de altă natură, de aceea nu putem compara activitatea lui cu cea a sculptorului. Pedagogul nu poate să facă din sufletul elevului său or ce doreşte, nu poate să realizeze în elev un ideal pe care l-a născocit mintea lui. El trebuie să ţină cont de anumite condiţii pe care i le înaintează această fiinţă vie şi de a căror respectare depinde succesul operei educative. În acest sens, cu atât mai mult, se cere să remarcăm faptul că în epoca postmodernă fronda tinerilor zădărnicesc eforturile actorilor implicaţi în procesul educaţional de a organiza şi a asigura stabilitate sistemului de învăţământ care să fie revigorat şi care să asigure animarea progresului societăţii. Or, postmodernii sunt rebelii hotărâţi să reprezinte vinovăţiile moderne într-un voal fără transparenţă. Nu putem nega faptul că şi în epoca modernă a existat un învăţământ care a confirmat virtuţi formative şi care s-au configurat în experienţe pozitive, pe care astăzi nu ar trebui să le negăm.

În aceste împrejurări este clar că va trebui să ţinem cont de condiţiile organice interne ale individului, prin urmare, de individualitatea spiritului pe care vrem să-l formăm. De aceea este important să reţinem că opera de cultură

formativă *trebuie să aibă un caracter individualizat. Această concepție trebuie promovată mai ales în contextul consilierii profesionale. Gh. Raftu (2016) remarcă în acest sens ideea de necesitate a consilierii elevilor: ”Consilierea profesională este acea activitate în cadrul căreia o persoană este ajutată să se dezvolte și să accepte o imagine completă despre sine, despre rolul său în societate, presupune testarea concepțiilor și transformarea lor în conformitate cu realitatea înconjurătoare, astfel încât acea persoană să obțină satisfacții și să desfășoare o activitate benefică societății”[3, p. 7].*

Cu referire la însușirea a doua a culturii formative în interpretarea lui G.G. Antonescu, ține să relevăm faptul că odată ce recunoaştem că în procesul educațional vom ține cont de individualitatea fiecărui elev, atunci avem toate șansele ca în sufletul lui să nu provocăm numai acea activitate reproductivă, mecanică, atât de caracteristică școlii vechi, ci şi o *activitate productivă.* Numai într-o școală reproductivă elevul va memora doar ceea ce aude de la profesorul său sau ceea ce va citi în cărți, s-au mai nou, va descoperi în INTERNET. In cazul când vom încerca o operă de cultură formativă cu caracter individualizat, avem tot dreptul să sperăm că, dacă individul nu este prea rău dotat de la natură, el va putea realiza o activitate creatoare, va putea să descopere ceva cu mintea lui, sau pe baza elementelor pe care i le oferim noi, va putea să realizeze printr-o sinteză proprie construcții personale. Astfel, în concepția nouă a culturii formative corect interpretată în sistemul de învățământ, elevul va fi activ în sensul de creație, el va fi cel ce va fi provocat continuu să creeze ceva. De unde putem conchide că aceste două caracteristici: individualizarea şi provocarea la creație sunt specifice culturii formative.

Se cere să remarcăm în acest sens că individualizarea instruirii în școala contemporană urmărește să se adapteze direct fiecăruia dintre elevi în vederea realizării unui învățământ „pe măsură”.

Subliniem de asemenea și faptul că individualizarea şi tratarea diferenţiată a educabililor constituie două dintre strategiile principale de evoluție a personalității elevului și anume *adaptarea activității de predare-învățare-evaluare, sub raportul conținutului, al formelor de organizare şi al strategiilor didactice, la particularităţile copiilor şi la tipurile de individualităţi.* Elevul este acceptat ca o ființă care are viziunile sale personale despre felul cum se formează , este exact ceea ce vizează transmiterea unei culturi formative prin intermediul diferitor intervenții didactice elaborate de către pedagog [4, p.279].

Printre trăsăturile generale ale învățământului individualizat se specifică:

- crearea premiselor favorabile pentru prevenirea şi eliminarea fenomenelor de supraîncărcare a programelor şi de suprasolicitare a elevilor;
- nuanţarea modalităţilor de lucru, în cadrul unui învăţământ preponderent colectiv, prin îmbinarea raţională, echilibrată, a activităţii frontale cu întreaga clasă şi a activităţilor pe grupe ori individuale, adaptate particularităţilor acestora;
- obţinerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor prin adaptarea

componentelor activităţii instructiv-educative la particularităţile lor de vârstă şi individuale; ,

▪ desprinderea, la timpul potrivit, prin mijloace specifice, a intereselor şi aptitudinilor copiilor şi orientarea lor spre studii şi activităţi practice în care pot obţine maximum de randament;

▪ modificările care se produc la elevi în plan atitudinal faţă de activitatea şcolară, stimularea capacităţilor intelectuale, a muncii lor independente şi creatoare;

▪ preponderenţa tratării diferenţiate a educabililor în cadrul unor colectivităţi cu componentă eterogenă din punctul de vedere al capacităţilor de învăţare şi al rezultatelor obținute;

▪ variabilitatea, mai ales din punctul de vedere al gradului de dificultate, a lucrărilor de muncă independentă efectuate în clasă sau acasă [5, p.57- 60].

Drept argument al necesității cunoașterii conceptului de cultură formativă servește și ideea conform căreia preocupare majoră a fiecăruia dintre noi, pedagogii o constituie cunoaşterea reală a individualităţii elevilor cu care lucrăm, fapt ce conduce la o individualizare a acțiunilor noastre, la o tratare diferențiată în funcție de posibilităţile şi înclinaţiile lor. Remarcăm în acest sens că şi rolul profesorului în procesul didactic se schimbă, evoluând de la statutul de sursă principală de informații la cel de organizator al unor situaţii de învăţare favorabile pentru fiecare elev în parte. Sarcina fundamentală a cadrului didactic constă în crearea condiţiilor necesare care să contribuie la o învăţare eficientă. Aşadar, oferindu-i fiecărui individ un ritm şi forme de învățământ care să i se potrivească.

Compatibilitatea dintre elev şi educator depinde şi de imaginea pe care şi-o formează educatorii despe elevi iar trăsătura fundamentală a educatorului ar trebui să fie optimismul, deci relaţia cu elevul trebuie privită din această perspectivă. „Nu poate fi educator decât cel care este constructiv, încrezător în sine şi în generaţiile cu care lucrează. Educatorul trebuie să dea dovadă de umanism, pentru că „umanismul generează umanism”. Între educat şi educator trebuie să existe un parteneriat, „până când discipolul său va putea susține el însuşi creşterea”[4, p. 279].

Merită să menționăm în contextul prolemei abordate și conceptul expus de Crenguţa Oprea (2003) care acordă o deosebită importanţă problematicii lumii contemporane aflate la graniţa dintre modernism şi postmodemism. În aceste direcții cercetătoarea stabilește următoarele obiective:

▪ centrarea învăţării pe elev în funcţie de capacităţile şi interesele acestuia;

▪ flexibilizarea ofertei de învăţare;

▪ adaptarea conținuturilor la realitatea cotidiană;

▪ orientarea învățării pe aplicabilitatea celor studiate;

▪ realizarea unor „parcursuri şcolare individualizate motivante pentru elevi, orientate spre inovaţie şi spre împlinirea personală”[6, p. 96].

Considerăm că toate aceste obiective reflectă în mod explicit sau implicit

procesul de diferenţiere şi individualizare în educaţie. Postmodernitatea promovată în domeniul ştiinţelor socioumanistice decurge din postmodernismul ca stil în domeniul artei, unde „relativismul este reconsiderat ca resursă a libertății individuale, dezvoltată permanent într-un sistem deschis de valori”[7, p. 89].

Într-o epocă a deschiderii, diversității și schimbării teoria și practica educațională face trimitere la diversele interpretări ale noțiunii de cultură, care ar facilita revigorarea școlii în epoca postmodernă. Astfel, la începutul sec XX, aproape toţi oamenii de cultură, care au interpretat noțiunea de *cultură*, au pus accentul asupra *desăvârșirii individuale*, asupra perfectării individuale pe baza aptitudinilor naturale accentuând spiritul de creație. Această interpretare o considerăm viabilă fiindcă adevărata cultură este aceea care provoacă pe individul pe care-1 cultivăm noi la creație. Şi de aceea s-a făcut o analogie foarte frumoasă, foarte plastică, cu sămânța (aceasta în legătură şi cu mişcarea de propagandă culturală în masele populare în perioada interbelică). Adevărata cultură zic unii, nu se aseamănă cu bobul de grâu, care rămâne în hambar depozit mort; adevărata cultură se aseamănă cu sămânța de grâu pe care o pui în pământ şi care rodeşte. Dar dacă ”pământului pe care îl avem, (menționează G.G.Antonescu, 1935) şi pământul este în cazul nostru sufletul copilului - îi alegem sămânță cea mai potrivită, această sămânță va provoca acele elemente de creație în sufletul copilului. Prin urmare, *nu depozit*ul *mort, ci sămânță creatoare, așa ar trebui să concepem astăzi cultura”[2, p. 25].* De unde concluzionăm că acest concept cu referire la caracterul formativ şi creator al culturii este necesar a fi cunoscut și nu ignorat.

G.G.Antonescu recomanda ca cultură generală informativă, să fie utilizată în primul rând în calitate de material pentru formarea spirituală a elevului, adaptat la individualitatea lui provocându-1 la creație, menționând în același timp importanța legăturii reciproce dintre cultura generală și cultura profesională; stabilirii raportului dintre ele prin conținuturile programelor [ibidem, p.30].

Dar care este interpretarea culturii generale în concepția cercetătorilor actuali, în baza căreia am putea reactualiza conceptele expuse de G.G.Antonescu care, după cum considerăm noi, nu și-au pierdut din valoare.

Cristea S. (2015) cu referire la cultura generală menționează: ”*Cultura generală* asigură *substanţa axiologică a conţinutului învăţământului* aflată la baza construcţiei *curriculare* a planului de învățământ şi a programelor şcolare (…). Valoarea sa formativă superioară, durabilă, permanentă este reflectată la nivelul obiectivelor specifice fiecărei trepte de învățământ. În această perspectivă axiologică şi teleologică *deschisă,* cultura generală asigură linia de continuitate dintre nivelurile şi treptele de învățământ, în calitatea sa de:

a) *cultură generală elementară/instrumentală* „constituită din cunoştinţe şi deprinderi de scris, citit şi socotit”;

b) *„cultură generală medie* formată din cunoştinţe de bază, din toate

domeniile ştiinţei şi culturii” (n.n. - culturii spirituale), asigurată „prin frecventarea şcolii generale şi liceale”; constituie premisa pedagogică şi socială a *culturii generale superioare;* astfel, „cu cât *cultura generală medie* este mai solidă, cu atât *cultura superioară generală* şi *specială* se dezvoltă mai prompt şi mai sigur”;

c) *„cultură generală superioară,* caracteristică cadrelor de înaltă calificare, formată din cunoştinţe ştiinţifice, politice, filozofice, psihologice, pedagogice”, literare, artistice, ”de limbi străine, de metodologie generală a cercetării ştiinţifice, toate însoţite de năzuinţa de perfecţionare şi de creaţie într-un anumit domeniu al culturii materiale sau spirituale”[apud 8, p. 700].

În ansamblul său, menţionează autorul, *cultura generală* reprezintă „cultura fundamentală necesară fiecărui om, ca sinteză de idei şi cunoştinţe din principalele domenii ale cunoaşterii umane, constituite într-un sistem care poate fi utilizat cu uşurinţă” în diferite momente, situaţii, contexte etc. Înţelegerea sa dintr-o perspectivă socială şi pedagogică deschisă presupune evidenţierea funcţiei şi a structurii sale centrale.

Funcţia centrală a culturii generale vizează consecinţele formative pozitive maxime, extensive şi mai ales intensive, determinate pedagogic la scara întregului sistem şi proces de învăţământ, la nivelul personalităţii elevului/studentului etc., în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei. În termeni de *antropologie pedagogică,* inspirată din studiile *antropologiei culturale, funcţia centrală a culturii generale* este exprimată prin următoarea formulă metaforică, apropiată de dimensiunea axiologică şi teleologică a conceptului de *core curriculum* - „punte spirituală comună prin care se înţeleg oamenii, indiferent de profesiunea lor” [8, p. 701].

Merită atenţiei noastre şi interpretarea originală efectuată de către S. Cristea a c*onceptului pedagogic* de *cultură generală* care defineşte ansamblul valorilor spirituale şi materiale provenite din toate domeniile cunoaşterii şi ale activităţii umane - ştiinţă, tehnologie, artă, economie, politică, filozofie, religie etc. - confirmate social şi din perspectivă istorică, integrate/integrabile prin mijloace specifice la nivelul *curriculumului* şcolar/universitar etc. Analiza sa este realizabilă în raport de anumite repere metodologice, utilizabile în context deschis: a) conceptul de *cultură,* definit la nivelul ştiinţelor socioumane, inclusiv în cadrul pedagogiei; b) *valorile culturale;* c) *cultura generală* în contextul sistemului de învăţământ; d) *tendinţele de evoluţie [ibidem].*

Din această interpretare vom evidenţia în mod deosebit în contextul subiectului abordat de noi conceptul de cultură, analizat la nivelul ştiinţelor socioumane, care defineşte „ansamblul de cunoştinţe şi de comportamente care caracterizează o anumită societate”. *Cultura socioumană* are ca *funcţie* construirea unor circuite eficiente de „comunicare a cunoştinţelor” şi de realizare a „obiectelor simbolice care vehiculează valori”, afirmate istoric. Transpunerea sa la nivel de *scop general* vizează transmiterea unor *conţinuturi* bazate pe achiziţiile culturale (spirituale şi comportamentale, ideale şi materiale) relativ stabile, dar deschise spre

schimbare, spre perfecţionare, care determină cursul existenţei fiecărei personalităţi umane integrată în diferite domenii ale vieții sociale [apud 8,p. 701].

Conceptul pedagogic de cultură în comparație cu conceptul pedagogic de cultură generală reflectă corelaţia existentă între *cunoştinţele* (artistice, ştiinţifice, tehnologice, economice, politice, filozofice, religioase etc.) validate în contextul anumitor valori social-istorice şi *efectele formative pozitive* înregistrate la nivelul dezvoltării personalităţii umane, la diferite perioade de timp, exprimate atitudinal, comportamental. În această perspectivă, „cultura reprezintă formarea socială și intelectuală a unei personalității umane”, obiectivată la nivel practic (comportamental) şi teoretic (cognitiv/ştiinţific, tehnologic, artistic, filozofic, religios [9, p. 53].

În același timp, nu putem să nu observăm, după cum menționează Cristea S.(2015) că extinderea permanentă a sferei conceptului de cultură generală întreține două riscuri pedagogice majore:

1. tratarea sa într-o manieră enciclopedică, predominant cumulativă, cantitativă sau chiar reproductivă (prin raportare simplă la informaţiile oferite de *INTERNET*);

2. plasarea sa într-un spaţiu social al conflictelor manifeste sau subterane cu „cultura clasică, elitistă", *cu cultura mass-media,* acuzată deseori/uneori de *subcultură* sau de *contra-cultură* sau cu *cultura dominantă* impusă *politic* (vezi cultura naţională/globalistă, interculturală/ multiculturală etc.) sau tehnologic (vezi cultura ştiinţifică, informaţională, computerială etc.) [8, p. 703].

La aceste riscuri evidențiate mai sus nu putem să nu remarcăm și fenomenul evidențiat de G. Văideanu (1996) care scria ” Asistăm la o formidabilă mutație a lumii care ar putea aduce mai binele sau ne-ar putea bascula spre mai rău. Într-o lume în plină mutație, educația are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor în bună măsură imprevizibil”[10, p. 77]. Într-adevăr, pentru a îndrepta mersul lumii spre pace, cooperare și dezvoltare viabilă, cea ce ar însemna dezvoltarea centrată pe trebuințele omului, pe producerea unei schimbări spre mai bine, este foarte important ca cultura generală, în special cea formativă, să fie transmisă generației în creștere. Tinerii trebuie sensibilizați, îndemnați să cunoască lumea în care trăiesc, lumea care îmbină diversitatea cu unitatea, punându-i în fața unor probleme, aspirații și trebuințe pe care nu le mai pot evita.

Or, Federico Mayor, Director General al UNESCO într-o scrisoare cu un conținut semnificativ, în viziunea noastră și actual, intitulată *Democraţia: o artă de a trăi în căutarea unei pedagogii, exprimă o* anumită îngrijorare şi are caracter de confesiune, se adresează Secretariatului UNESCO cu exigenţă, dar şi cu încredere, cerându-i „să-şi revitalizeze activitatea sa de reflexiune şi prospectare”[apud 10, p.114] . Sub titlul indicat mai sus, Federioo Mayor observă că „la nivel mondial se dezvoltă o vastă mişcare de reflexiune asupra naturii democraţiei şi, îndeosebi, asupra mijloacelor de a întreţine şi favoriza atitudinile şi practicile

democratice în sânul societăţii (…). Democraţia are fundamente sociale şi culturale, îndeosebi atitudini, valori, moduri de a învăţa şi a împărtăşi cunoştinţele, moduri care finalmente transcend structurile politice, (…) democraţia este o stare de spirit, o artă de a gândi împreună în modalitatea autonomă. De unde remarcăm rolul fundamental al educaţiei şi culturii în propagarea şi protejarea democraţiei şi, în acelaşi timp, necesitatea ameliorării calităţii vieţii etice a societăţii. Învăţarea democraţiei presupune cultivarea gândirii independente, a iniţiativei, a imaginaţiei şi a solidarităţii. Este vorba deci de o învăţare sistematică şi dusă până la capăt, astfel încât aceste calităţi morale şi intelectuale să devină atitudini şi stiluri de viaţă, să devină exprimare socială şi viaţă civică.

Astfel, observăm că se relevă roluri noi pe care trebuie să și le asume sistemele de învățământ din toate țările fiind că este vorba nu numai de instituirea sau consolidarea democraţiei, ci și de perfecţionarea ei. De unde concluzionăm că în școala contemporană trebuie să introducem o nouă paradigmă socio-culturală, caracterizată prin centrarea educației, pe persoană, pe educația sa și dezvoltarea personalității acesteia, indiferent de configurarea societății. O asemenea experiență se realizează numai într-un sistem de învățământ ”deschis”, a cărui valoare este însuși subiectul capabil să ia decizii și să judece, știe să creeze, chintesența succesului fiind cultura generală, profesională și în mod deosebit cultura formativă.

Bibliografie:

1. Ilica A. Pedagogia contemporană. Arad: Editura Tiparnița, 2015.
2. Antonescu G.G. Pedagogia contemporană. Probleme și curente. București: ”Cultura românească”, S.A.R., 1935.
3. Raftu Gh. Factorii motivaționali care influențează alegerea carierei profesionale la adolescenți. În: Consiliere psihologică și în carieră, realități și perspective. Conferință internațională. București:EDP, 2016
4. Pascaru D. Individualizarea și diferențierea – parte componentă a învățământului postmodern. În: Învățământul postmodern: Eficiență și funcționalitate. Chișinău: CEP USM, 2014.
5. Ralea M., Herseni T. Introducere în psihologia socială. București: Editura științifică,1966.
6. Oprea C. Pedagogie. Alternative metodologice interactive. București: Editura Universității, 2003.
7. Cristea S.Studii de pedagogie generală. București: EDP, 2004.
8. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
9. *Dictionnaire de la philosophie. Paris: Larousse.* 1995.
10. Văideanu G. UNESCO-50. Educație. București: EDP,1996.

INTERDISCIPLINARITATEA - PRINCIPIU FUNDAMENTAL AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI INTEGRATIV

INTERDISCIPLINARITY - FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF INTEGRATIVE EDUCATION SYSTEM

Snejana COJOCARI-LUCHIAN, dr., conf. univ.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Una din finalitățile învățământului general din R. Moldova este formarea concepției științifice unitare despre lumea înconjurătoare, posibilă prin studierea corelată a științelor umaniste și a celor exacte. Interdisciplinaritatea reprezintă principiul general științific și general pedagogic care asigură funcționarea sistemelor complexe. Conceptul de interdisciplinaritate este definit din diverse perspective în realizarea acțiunilor educative. Sunt stabilite nivelurile de abordare integralizată în cadrul disciplinelor: monodisciplinar, prin inserția unui fragment dintr-o disciplină în structura altei discipline, sau prin armonizarea unor fragmente independente din cadrul unei discipline; interdisciplinar, intersectarea unor arii disciplinare, și pluridisciplinar, prin corelarea demersurilor mai multor discipline; posibilitățile de aplicare a interdisciplinarității în învățământ; coordonatele integralizării.*

Cuvinte cheie: *interdisciplinaritate, monodisciplinaritate, transdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, integralizare.*

Summary: *One of the aims of general education in Moldova is the formation of unitary scientific conception about the world that could be possible by correlated studying of the exact sciences and the humanities. Interdisciplinarity represents the scientific and pedagogical general principle, which ensures the complex systems work.*

The concept of interdisciplinarity is defined from different perspectives in achieving educational activities. Integralized approach levels are set inside of the disciplines: monodisciplinary by inserting a fragment of a discipline in the structure of another discipline, or by harmonizing the independent fragments of a discipline; interdisciplinary by crossing of subject areas, and multidisciplinary, by correlation of multiple disciplines; the application possibilities of interdisciplinarity in the education system; integralization coordinates.

Keywords: *interdisciplinarity, monodisciplinarity, transdisciplinarity, multidisciplinarity, integralization.*

Teoriile actuale ale instruirii demonstrează prioritatea metodei de însușire a unor informații cu caracter coerent și integrat în jurul unui concept științific,

informații care pot fi aplicate în diferite clase cu gradul de complexitate corespunzător. Astfel de informații contribuie la formarea cunoștințelor teoretice, capacităților de gândire independentă și a ideilor ce constituie reperele învățământului general [1].

În învățământul „clasic”, de multe ori obiectivele și metodele utilizate de profesori pentru asimilarea conținuturilor științifice puneau educații în fața unui mozaic de informații. Asistăm la o dividere a culturii transmise educaților, la izolarea unei discipline față de celelalte, blocând comunicarea, organizându-se detașat de corpul general al cunoștințelor și conducând astfel la o dispersare a spiritului uman, constată J. Piaget și R. Garcia [apud 2, p. 65].

Organizarea informației într-un sistem rigid este nepotrivită cu necesitatea de a forma educaților o *cultură generală*, obiectiv declarat al oricărui sistem educațional. Aportul fiecărei discipline se exprimă nu prin ceea ce îi este specific, ci prin ceea ce are comun cu alte discipline, generalizabil și transferabil. Numai pe baza acestei *culturi generale* se pot înfăptui *specializări profunde*, cu rezultate eficiente și durabile pentru viața spirituală și materială a individului și a societății ce-l susține și-l integrează.

I. Radu, apreciază interdisciplinaritatea ca pe „un concept încă neclar definit”. El nu vizează aspectele epistemologice, teleologice sau metodologice, ci modurile promovării acestui nou principiu în structura conținuturilor învățământului la nivelul politicii școlare [3, p. 48].

Pentru unii acest „meteor al pedagogiei” venit din sfera epistemologiei științelor a apărut ca direcție fecundă de lucru, ca principiu de aplicat, ca purtător de soluții și de ameliorări.

Dacă nu avem temeiuri să prezentăm *introducerea interdisciplinarității* în conceperea conținuturilor și a proceselor de predare-învățare ca „o nouă pedagogie, o pedagogie a unității”, nu avem nici dreptul de a minimaliza anvergura transformărilor care trebuie aduse planurilor, programelor și manualelor școlare sau proiectării diferitelor tipuri de activități didactice. O primă situație ce se cere a fi rezolvată în plan teoretic este aceea a precizării *obiectivului și a definirii interdisciplinarității*.

Conform dicționarului de pedagogie, disciplinaritatea este „un raport de întrepătrundere (cooperare -coordonare) între disciplinele de învățământ, între structurile conținutului educativ corespunzător organizării moderne a tipului de instituție de învățământ” [4, p. 87].

Literatura de specialitate evidențiază existenta mai multor niveluri ale cooperării și întrepătrunderii disciplinelor, abordărilor și metodelor de cercetare:

a) *monodisciplinaritate* - discipline independente, considerate izolate;
b) *pluridisciplinaritatea* - formă puțin dezvoltată a interdisciplinarității, constând în juxtapunerea anumitor elemente ale diverselor discipline, care doar colaborează;

c) *transdisciplinaritate* - întrepătrunderea mai multor discipline susceptibile să ducă, în timp, la constituirea unei noi discipline sau a unui nou domeniu al cunoaşterii;

d) *interdisciplinaritatea* - ordonarea într-un concept de înalt grad; axiomatic comună unui grup de discipline înrudite; este definită la nivel ierarhic superior; în raport cu transdisciplinaritate este o formă mai puțin dezvoltată a comunicării, coordonării și integrării unor discipline [Ibidem, p. 139].

M. Stanciu arată că, departe de a fi un „simptom patologic” (afirmat de G. Gusdorf) în evoluția spiritului uman, promovarea interdisciplinarității constituie una dintre trăsăturile definitorii ale progresului științei contemporane. Perspectiva interdisciplinară se explică prin mai multe categorii de argumente interdependente:

1. *De ordin ontologic.* În plan existențial, ca manifestare în spațiu și timp, lumea ni se dezvăluie - cel puțin la nivelul științei contemporane - ca o totalitate.

2. *De ordin epistemologic.* Interdisciplinaritatea rezultă din această valorizare în plan epistemologic al ideii de totalitate ontologică. S. N. Smirnov remarca în acest sens că „fundamentul epistemologic al interdisciplinarității ține de unitatea întregii cunoaşterii ştiinţifice, cu alte cuvinte de unitatea crescândă a structurii epistemologice a științelor” [Cf. UNESCO, p. 100]. De asemenea, surprinderea complexității vieții reclamă elaborarea unei paradigme corespunzătoare, a unei „logici a complexității” sau a unei „logici naturale”.

3. *De ordin social.* Dinamica fenomenelor vieții sociale se înscrie pe coordonatele aceleiași logici a complexității, dar și a integrării diverselor sfere și paliere. Procesele de socializare a naturii, precum și problematica lumii contemporane reclamă cu necesitate o gândire interdisciplinară.

4. *De ordin psihopedagogic.* Acest aspect poate fi înțeles și rezolvat corect în planul practicii educaționale dacă nu este ruptă de dinamica științei și vieții sociale. Astfel:

a. conținuturile învățământului trebuie structurate ținând-se cont de *logica științei,* de mutațiile care au loc în știința contemporană; deși se pleacă de la aceste elemente, concretizarea conținuturilor reclamă o *logică didactică,* cu particularități distincte;

b. abordarea în manieră cibernetică a procesului de învățământ (input și output) are implicații și în plan psihopedagogic;

c. procesul de învățământ, articulat cu structurile educaţiei nonformale și informale, trebuie să reflecte în conținuturile sale caracterul de sistem, unitatea științei contemporane, precum și relațiile paradigmatice, de ordin logic ale diferitelor discipline științifice;

d. educația ca activitate sistematică, conștientă și organizată presupune o anumită coerență, unitate. Copilul - ca ființă umană în devenire - este o totalitate, un întreg și de aceea activitatea în plan educațional nu trebuie să piardă din vedere

acest fapt. Mai mult, fiecărui om îi este caracteristică această aspirație către propria sa viziune despre lume, pe care procesul educativ trebuie să o satisfacă;

e. printr-un efort interdisciplinar, procesul de învățământ trebuie să valorizeze din punct de vedere educativ întreaga realitate înconjurătoare a copilului, oferindu-i acestuia o varietate de situații educative favorizante, dar și permițând realizarea sintezelor, sesizarea dinamicii lumii văzute ca un tot, ca un întreg, formate din sisteme și subsisteme interdependente;

f. procesul de învăţământ trebuie să ofere elevilor cât mai multe situaţii pentru ca aceştia să ajungă la o riguroasă sistematizare a materiei, la corelarea şi concentrarea logică a cunoştinţelor în jurul unui sistem redus, dar esenţial, de noţiuni, de legi şi principii fundamentale, altfel spus, accentul să fie pus pe codurile de referinţă şi interpretare;

g. în documentul UNESCO se subliniază că interdisciplinaritatea „apare ca o consecinţă a integrării tuturor tipurilor de conţinuturi din perspectiva educaţiei permanente” [Cf. 5, p. 160-161].

Conform lui C. Cucoş, interdisciplinaritatea prezintă *două categorii de funcţii*:

- *epistemologice* - dezvoltarea unor structuri de ordin epistemologic sau îmbunătăţirea caracteristicilor generale calitative ale cunoaşterii ştiinţifice;
- *sociale* - elaborarea fundamentelor teoretice necesare rezolvării problemelor importante de ordin social, aplicarea în domeniul învăţământului, ştiinţei şi tehnologiei a unei politici coerente, strâns corelată cu dezvoltarea socială şi economică [6].

Fundamentarea interdisciplinară se poate realiza la *nivel teoretic* şi la *nivel social*.

La nivel teoretic, constată M. Ionescu fundamentul interdisciplinarităţii se află sub influenţa a două aspecte: unul *ontologic* şi unul *epistemologic* [7].

Sub aspect *ontologic,* interdisciplinaritatea se bazează, contrar diversităţii formelor ei, pe unitatea esenţială a diferitelor domenii de studiu ale ştiinţei.

Sub aspect *epistemologic,* fundamentul interdisciplinarităţii se găseşte în unitatea întregii cunoaşteri ştiinţifice.

Interdisciplinaritatea, prin cele trei niveluri ale sale - aplicativ, epistemologic şi de generarea de noi discipline vizează transferul metodologic dintr-o disciplină în alta, finalitatea sa fiind ea însăşi una interdisciplinară.

Or, fundamentul teoretic al interdisciplinarităţii unifică aspectul ontologic (în virtutea căruia interdisciplinaritatea se bazează pe unitatea esenţială a diverselor domenii ale cunoaşterii ştiinţifice) cu aspectul epistemologic (în virtutea căruia interdisciplinaritatea derivă din teoria generală a sistemelor).

La nivel social există trei obiective fundamentale ale interdisciplinarităţii:

- integrarea crescândă în viaţa socială;
- socializarea naturii;
- internaţionalizarea vieţii sociale [Ibidem, p. 96-98].

Explicarea şi înţelegerea complexităţii vieţii sociale contemporane face din interdisciplinaritate un adevărat imperativ epistemologic. Problemelor practice legate de fundamentele sociale amintite, interdisciplinaritatea le răspunde prin depăşirea graniţelor artificial create între discipline.

Conceptul de interdisciplinaritate a fost definit din dublă perspectivă:

- *epistemologică*, prin intersecţia teoretico-metodologică a disciplinelor în procesul de cercetare, şi
- *pragmatică*, ca aplicare a soluţiilor elaborate prin valorificarea mai multor ştiinţe la luarea unei decizii sau la proiectarea unei acţiuni [Ibidem, p. 45].

Conceptul pedagogic al interdisciplinarităţii valorifică ambele perspective, unificându-le în contextul transpunerii didactice *cunoaştere – acţiune*. Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizare a obiectivelor, conţinuturilor şi metodologiilor învăţării cu implicaţii asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, oferind o imagine unitară asupra fenomenelor şi proceselor studiate în cadrul disciplinelor şcolare şi integralizarea tuturor componentelor definitorii ale acestora.

Interdisciplinaritatea în pedagogie reprezintă ansamblul relaţiilor şi interacţiunilor dintre diferitele conţinuturi şi mesaje angajate la nivelul unui demers educativ cu finalitate relevantă în planul formării – dezvoltării personalităţii elevului.

Conceptul de interdisciplinaritate poate fi înţeles mai bine prin comparaţie cu alte concepte corelative: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, transdisciplinaritatea [8].

Monodisciplinaritatea reprezintă forma tradiţională de organizare a conţinuturilor învăţării pe discipline predate relativ independent unele de altele. Principalul avantaj este acela că oferă elevului siguranţa avansării liniare, gradual ascendente, pe un traseu cognitiv bine delimitat. Acest traseu poate conduce însă la „paradoxul enciclopedismului specializat care include profesorul şi elevul în tranşee pe care şi-o sapă ei înşişi şi care îi izolează de realitate pe măsură ce o adâncesc. În devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectul prioritar al educaţiei: elevul în cauză” [9].

Multidisciplinaritatea reprezintă o formă mai puţin dezvoltată a transferurilor disciplinare, care se realizează de cele mai multe ori prin juxtapunerea anumitor cunoştinţe din mai multe domenii, în scopul reliefării aspectelor comune ale acestora. Este o formă frecventă de supraîncărcare a programelor şi a manualelor şcolare şi de pătrundere a redundanţelor.

Pluridisciplinaritatea. Punctul de plecare în structura conţinuturilor îl reprezintă o temă, o situaţie, o problemă abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice. Prezintă avantajul abordării unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relaţii cu alte fenomene din realitate. Pentru nivelurile de şcolarizare care presupun un grad de specializare mai înalt, această formă de organizare a conţinuturilor nu este recomandată.

Transdisciplinaritatea este descrisă ca o formă de întrepătrundere a mai multor discipline şi de coordonare a cercetărilor, astfel încât să poată conduce în timp, prin specializare, la apariţia unui fenomen real de cunoaştere. În contextul învăţării şcolare abordarea transdisciplinară se face, cel mai adesea, din perspectiva unei noi teme de studiu. Transdisciplinaritatea fundamentează învăţarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul cunoştinţelor în contexte diverse. Dar introdusă excesiv, prezintă pericolul acumulării de lacune, al lipsei de rigoare şi de profunzime în cunoaştere [Ibidem, p. 53].

Interdisciplinaritatea nu înseamnă doar tratarea de tip simultan a unui fenomen din unghiul de vedere al mai multor ştiinţe, ci şi o *abordare integrată* şi *integralistă* a acestuia, fiecare ştiinţă aducând cu sine propriul sistem conceptual, mod de gândire şi metode specifice de cercetare şi reprezentare. Aceeaşi ierarhie se găseşte şi în ce priveşte sistemul de învăţământ, situaţie în care vorbim despre raporturi de întrepătrundere la nivelul disciplinelor şcolare – obiectelor de învăţământ (*Tabel*).

Tabel. Raporturi de întrepătrundere la nivelul discipline şcolare – obiecte de învăţământ [Apud G.Văideanu, 10]

Nivel cooperare-coordonare	**Caracteristici nivel**	**Determinări la nivelul sistemului de învăţământ**
Multidisciplinaritate	Ansamblul de discipline între care relaţiile nu se evidenţiază în mod explicit	Sistem cu un singur nivel şi cu obiective multiple; nu există cooperare la nivelul componentelor
Pluridisciplinaritate	Alăturarea de discipline diferite, situate la acelaşi nivel şi grupate astfel încât să sublinieze relaţiile care există între ele	Sistem cu un singur nivel şi obiective multiple; cooperarea este fără coordonare între componentele sistemului
Interdisciplinaritate	Axiomatică comună unui grup de discipline conexe, definită la nivelul ierarhic imediat superior, ceea ce introduce o noţiune de finalitate	Sistem cu două niveluri şi cu obiective multiple, coordonarea provine de la nivelul superior
Transdisciplinaritate	Coordonarea tuturor discipline-lor sistemului de învăţământ pe baza unei axiomatici generaliza-te, introdusă la toate nivelurile -	Sistem cu niveluri şi obiective multiple, coordonarea multinivelară a componentelor în vederea unei finalităţi comune a

	de la obiective la scheme sinepistemologice	sistemului

Posibilităţi ale aplicării interdisciplinarităţii în învăţământ ar putea fi:

- interdisciplinaritatea aplicată în combinaţie cu monodisciplinaritatea şi cu pluridisciplinaritatea pentru a fi accentuate avantajele;
- aplicarea demersurilor interdisciplinare, care ar modifica actualele planuri şi programe de învăţământ, care sunt concepute pe strategii intradisciplinare;
- interdisciplinaritatea asociată cu alte strategii inovatoare de organizare a conţinuturilor, cum ar fi informatizarea;
- formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice pentru aplicarea demersurilor interdisciplinare sistematice [11, p.35].

Astfel, din viziune epistemologică, interdisciplinaritatea a devenit un principiu orientativ fundamental, permiţând mai multe demersuri de abordare a învăţământului integrat.

În funcţie de gradul diferit de integrare a disciplinelor şi de criteriile de integrare, menţionăm existenţa disciplinelor integrate, disciplinelor integrale, a disciplinelor de bloc şi a disciplinelor complexe. Gradul de integrare scade în ordinea enumerării anterioare [9].

Disciplinele integrate, aflate la un nivel superior de integrare, sintetizează informaţii preluate din diferite domenii ştiinţifice, le structurează în funcţie de anumite criterii, renunţând totodată la logica independentă a ştiinţelor particulare. Spre exemplu, disciplina *Ştiinţele naturii* este structurată pe criteriul nivelului de organizare a materiei. Studiul acestor discipline în clasele primare realizează fundamentul ştiinţific necesar studiului ulterior al disciplinelor particulare, iar în clasele terminale sintetizează informaţiile asimilate la nivele superioare de globalizare.

Disciplinele integrale integrează cunoştinţele asimilate la un nivel superior şi se pot întitula *Structura materiei*, *Bazele concepţiei ştiinţifice* etc.

Disciplinele de bloc sintetizează disciplinele de graniţă, cu menţinerea logicii specifice fiecăreia şi sunt predate de profesori diferiţi, aflaţi în relaţii de colaborare. Asemenea discipline pot fi elaborate în domeniul ştiinţelor naturii, al ştiinţelor sociale şi al esteticii.

Disciplinele complexe concentrează diferite domenii ale unor ştiinţe, prin simpla alăturare. Astfel, spre exemplu *Limba şi literatura maternă* concentrează cunoştinţe în domeniul lingvistic, teoriei şi istoriei literare, criticii literare, suporturi ale literaturii naţionale şi universale etc.

Stabilitatea conţinutului *învăţământului integrativ* este stipulat în programele şcolare. Aceste programe urmăresc o anumită estompare a graniţelor dintre disciplinele şcolare şi centrarea conţinutului pe interesele, motivaţia şi dorinţele elevului, în concordanţă cu cerinţele vieţii.

Din această perspectivă se conturează posibilitatea a *două concepte de cercetare*:

- principiul integralizării cunoaşterii umane, şi
- principiul interdisciplinarităţii.

Coordonatele integralizării sunt:

- *ontologice* - analiza determinărilor valorice ale educaţiei artistice;
- *epistemologice* - realizarea analizei conceptuale şi a metodelor de cunoaştere artistică;
- *metodologice* - alegerea modalităţilor corecte de abordare a problematicii integralizării, inclusiv problemele de evaluare a elementelor constituente ale acţiunii educaţiei;
- *axiologice* - criteriile şi modalităţile de stabilire a interesului în studierea problemelor pedagogice interdisciplinare.

Privind procesul cunoaşterii artistice din *perspectivă istorică* constatăm că, la începuturile sale, acesta a avut un caracter interdisciplinar. Oamenii de ştiinţă, filosofii au promovat ideea necesităţii cercetărilor cu caracter interdisciplinar, ca un cadru global al cunoaşterii, graţie unei *filosofii a ştiinţei* sau a unei teorii generale care s-ar extinde asupra unei părţi însemnate din domeniul cunoaşterii.

Tendinţa spre unitate în cunoaştere nu este nouă, rădăcinile ei pot fi căutate în totalităţile nediferenţiate ale cunoaşterii prin intermediul miturilor. Pe măsură ce procesul de reflectare a lumii câştigă tot mai mult sub aspectul problematicii, al metodologiei, al gradelor de adevăr, eforturile de subliniere a unităţii s-au păstrat.

Un pas înainte s-a realizat prin ideile progresiste ale lui *F. Bacon*, la începutul secolului al XVI-lea, care pune bazele cercetărilor personale şi experimentale (metodei inductive). A fost străbunul materialismului englez şi al ştiinţelor experimentale moderne.

I. A. Comenius în *Didactica Magna*, introduce ştiinţele naturii în şcoli prin „corespondenţa educaţiei cu natura”, idei preluate ulterior de J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, şi K. D. Uşinski.

Printre primii reprezentanţi ai gândirii pedagogice care cer o abordare interdisciplinară a educaţiei este K. D. Uşinski. Refuzând perspectivele înguste de abordare a educaţiei, K. Uşinski încearcă să găsească o cale de mijloc, militând pentru unitatea dintre teorie şi practica pedagogică. Teoria se sprijină pe datele oferite de o serie de ştiinţe care studiază omul: anatomia, fiziologia, psihologia, istoria.

O pledoarie pentru interdisciplinaritate face G. W. Leibnitz, care arată că progresul în cunoaştere nu se poate obţine decât prin unirea eforturilor oamenilor de ştiinţă, printr-o organizare a demersului lor.

J. Dewey a jucat un rol important în procesul de modernizare a învăţământului. Metodele de învăţare, în viziunea sa, prezintă aspecte active şi sociale. Aspectul activ este exprimat prin formularea *învăţământ prin acţiune*, iar aspectul social prin formularea *educaţia este viaţa, şcoala este societatea*. Aceste

aspecte sunt în permanenţă unite şi ele se completează reciproc la orice vârstă. Baza principială a educaţiei se găseşte în aptitudinile copilului, progresul nu constă într-o succesiune de studii, ci în dezvoltarea de aptitudini noi faţă de experienţă şi de interesele noi.

J. Dewey propune o programă întemeiată pe psihologia copilului; dozează cunoştinţele după posibilităţile de asimilaţie a copilului şi după interesele vieţii lui de azi şi de mâine [12, p. 45].

În pofida rezervelor sau disputelor epistemologice, în ştiinţa contemporană s-a declanşat un proces real de căutare a unităţii, a unei paradigme unificatoare. La începutul deceniului al şaptelea (sec. XX), UNESCO lansa în diferite ţări – Ghana, Nigeria, Scoţia, Singapore etc. – un număr de proiecte întitulate *Ştiinţe integrate*. Zece ani mai târziu, acestea făceau obiectul unor evaluări bilanţ încurajatoare şi, în acelaşi timp, bogate în indicarea unor dileme sau propuneri [5].

Adaptarea educaţiei la cerinţele unei dezvoltări temeinice şi armonioase se dovedeşte un proces dificil de înfăptuit care depăşeşte sfera de şcolarizare, a profilurilor de şcoli sau de facultăţi. Această adaptare vizează echilibrul existent în sfera obiectivelor (cognitive, afectiv-volitive şi psihomotorii) şi a conţinuturilor, presupunând o analiză aprofundată a acordurilor şi a dezacordurilor existente între principiile şi codurile şcolii şi normele sau practicile aplicate în viaţa socială.

Or, sinteza celor menţionate anterior cu referire la conceptul de interdisciplinaritate, integralizare ne conduc spre ideea că interdisciplinaritatea asigură formarea unitară a cunoaşterii ştiinţifice şi formează o viziune unitară asupra lumii, deschizând drumul spre o gândire integralizată.

Bibliografie:

1. Curriculum Naţional. Ghid metodologic de aplicare a programei şcolare de *Ştiinţe ale naturii* la clasele a III-a şi a IV-a / Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2001.
2. Gusdorf G. Trecutul, prezentul şi viitorul cercetări interdisciplinare. În: Raport UNESCO. Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane. Bucureşti, Editura Politică, 1986, 133 p.
3. Radu I. Interdisciplinaritatea de la necesitate la realizare. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1986.
4. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti, Grupul editorial Litera, 2000.
5. UNESCO, Séminaire de formation des maîtres pour et par l'interdisciplinarité. Rapport final, 24 mars – 4 avril, Paris, 1970.
6. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Ed. Polirom, 2000.
7. Ionescu Gr. Arhitectura populară românească. Bucureşti: Ed. Tehnică, 1957.
8. Bruggen J. Learning School and Teaching on the Road to 2020/Document UNESCO, 1983.

9. Dewey J. Democraţie şi educaţie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
10. Văideanu G. Promovarea interdisciplinarităţii în învăţământul preuniversitar. Iaşi: Universitatea „A. I. Cuza”,1985.
11. Interdisciplinaritatea. Vol. I. Cluj-Napoca, Editura Casei Corpului Didactic, 2003.
12. Dewey J. Copilul şi curriculumul. În: Trei scrieri despre educaţie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.

BLOG-UL – INSTRUMENT EDUCAȚIONAL

THE BLOG - EDUCATIONAL INSTRUMENT

Ilona POPOVICI, lector super. univ.,
Catedra Matematică și Informatică
Universitatea de Stat ”B. P. Hasdeu” din Cahul
ilonapopovici8@gmail.com

Rezumat: *Blogging-ul constituie un gen masiv. El apare în mai multe forme, abordează nenumărate subiecte, și cu siguranță poate varia în calitate. Pentru banii mei (ceea ce înseamnă de obicei gratuit), blogging-ul oferă cea mai bună locație pentru a scrie studenților.*

În calitate de bloggeri, tinerii dezvoltă abilități cruciale cu limbajul, își tonifică mușchii gândirii critice și încep să înțeleagă relația lor cu lumea.

Un blog este mai mult decât un jurnal. Este un loc pentru o expresie cinstită, un pic de reflecție și o partajare și colaborare. Învățați să vă puneți la încercare, scriind o piesă care poate fi citită de alții, dar și să beneficiați de comentariile care vin înapoi, provocând sau susținând punctul dvs. de vedere. Un blog este o invitație la dialog.

Cuvinte cheie: *blog, educație, predare, proces de învățare, abilități, aptitudini.*

Summary: *Blogging constitutes a massive genre. It comes in many forms, addresses myriad topics, and can certainly range in quality. For my money (which usually means free), blogging provides the best venue for teaching student writing.*

As bloggers, young people develop crucial skills with language, tone their critical thinking muscles, and come to understand their relationship to the world.

A blog is more than a diary. It’s a place for honest expression, a bit of reflection, and some sharing and collaboration. You learn from putting yourself to the test, by writing a piece that is readable by others, but also benefit from the comments that come back, challenging or supporting your view. A blog is an invitation for dialogue.

Key words: *Blog, education, teaching, learning proces, ability, skills.*

Noua eră digitală determină un nou tip de abordare a fenomenului educaţional prin intermediul noilor tehnologii ale comunicării şi informaţiei. Se naşte o nouă educaţie care poate fi definită ca ***pedagogie media*** sau ***învățământ digital*** [1].

Dezvoltarea și afirmarea rapidă a moilor tehnologii informaționale digitale, precum și evoluția telefoanelor mobile, tabletelor și laptop-urilor au schimbat total percepția asupra educației.

Tehnologiile moderne oferă, în aşa mod, o gamă largă de aplicații, care reprezintă baza pentru un nou sistem de furnizare a educației și de construire a cunoașterii. Astfel Internetul devine un instrument de lucru indispensabil pentru toți actorii educaționali, atât în sala de clasă, cât și în afara ei [2].

Una dintre cele mai fascinante unelte care au apărut pe Internet în ultimii ani este blogul, un instrument de publicare online care ajută oamenii să-şi publice cu uşurinţă ideile, cunoştinţele, descoperirile şi gândurile. Definiţia unui blog ca o publicaţie cronologică şi frecventă a gândurilor personale şi linkurilor web reflectă utilizarea unui blog ca un jurnal personal online, dar când mulţi oameni, cum ar fi profesorii şi elevi, afişează mesaje pe un singur blog, acesta devine un adevărat instrument de predare și învăţare [3, 4].

Definiția de pe Wikipedia spune așa:

”Un **blog** (cuvânt provenit de la expresia engleză *web log* = jurnal pe Internet) este o publicație web (un text scris) care conține articole periodice sau și actualizate neîntrerupt ce au de obicei un caracter personal. Ca regulă, actualizarea blog-urilor constă în adăugiri de texte noi, asemenea unui jurnal, toate contribuțiile fiind afișate în ordine cronologică inversă (cele mai noi apar imediat, sus, la vedere). Acest gen de publicații web sunt în principiu accesibile publicului larg, însă unele pot fi contra cost.” [5].

Termenul ***weblog*** a fost inventat de Jorn Berger pe 17 decembrie 1997, iar forma prescurtată a apărut după ce Peter Merholz, în aprilie 1999, a spart cuvântul într-o propoziţie (“*we blog*”) în sidebar-ul blogului său, Peterme.com.

Pentru a nu confunda noțiunile de ***site*** și ***blog*** este esențial să se înțeleagă diferența conceptuală dintre ele. Un site este mai mult un fel de showroom, format dintr-un grup de pagini web multimedia, creat pe o temă anumită. Blog-ul însă este un fel de jurnal, cu o singură pagină de conținut, în care postările (publicațiile) sunt afișate în ordina cronologică inversă și permit comentarea fiecărei din ele. Blog-ul se actualizează mult mai des decât site-ul.

La momentul actual blog-urile sunt folosite în următoarele scopuri:

- instrument de branding;
- instrument de comunicare;
- instrument din care faci bani;
- instrument de promovare;
- instrument de valorificare;
- instrument de educare.

În ultimul timp blog-urile tot mai des sunt utilizate în scopuri educaționale. Un profesor-blogger poate utiliza blog-ul său educațional în scopul de a transmite vizitatorilor informații utile și a-și împărtăși punctul său de vedere, în rezultat primind opiniile altora sub formă de comentarii și e-mail-uri.

Scopurile şi obiectivele utilizării blog-urilor educaţionale sunt: [6]

1. îmbinarea resurselor şi atragerea persoanelor cu viziuni similare;

2. determinarea şi evoluţia profesională;
3. auto-evaluarea profesională;
4. cooperarea la diferite nivele şi în diferite formate;
5. schimb de idei, informaţii, resurse şi proiecte metodologice.

Harta conceptuală a blog-ului (vezi figura 1): [7]

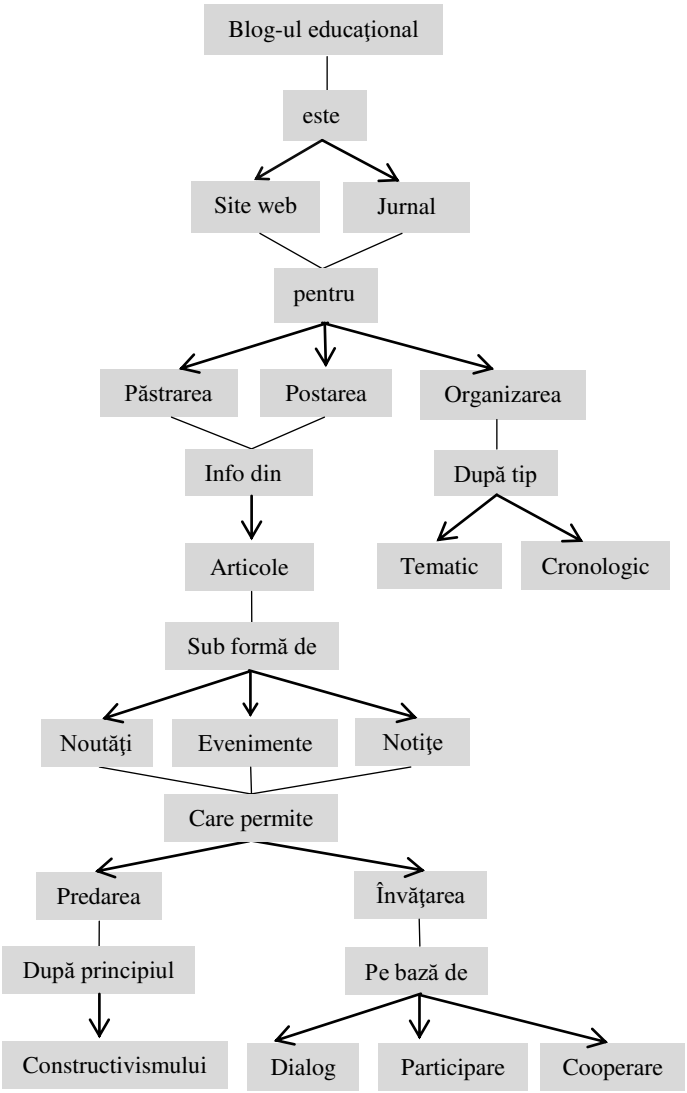


Fig. 1. ***Harta concepțională a blog-ului***

Există 4 modele de blog-uri educaționale:

1. ***Blog-ul personal al profesorului*** – spațiu personal al cadrului didactic, care poate fi organizat în modul comod pentru autor și distins prin opiniile și valorile sale, subiectivitatea inerentă a acestuia și stilul propriu de a scrie. Acest tip de blog poate fi utilizat în cadrul procesului educațional în următoarele scopuri: [8]

- Diseminarea materialelor educaționale și link-urilor către resursele web ce le conțin;
- Discuțiile online – lăsând comentarii la postările dvs. în blog, studenții devin participanții unei discuții educaționale;
- Crearea publicațiilor creative – înlocuiesc gazetele de perete;
- Publicarea anunțurilor – înlocuiesc avizierele;
- Administrarea blog-urilor studenților;
- Publicarea planurilor de lecții, ideilor și opiniilor, discutarea problemelor și dificultăților studenților, analizarea unor metode utilizate în procesul de predare sau evaluare – pot deveni un mijloc de dezvoltare personală și profesională a fiecăruia dintre participanții procesului educațional;
- Integrarea mijloacelor multimedia, fișierelor video, prezentărilor electronice, hipertextelor, lecțiilor audio în conținutul unui curs;
- Asistentul profesorului-organizator – utilizarea blog-ului personal pentru organizarea evenimentelor științifice, sportive, distractive, etracurriculare, etc;
- Organizarea feedback-ului – comunicarea cu colegii, studenții, părinții, etc;
- Crearea unui site personal interactiv modern, bogat în informații și multifuncțional.

2. ***Blog-ul unui proiect de cercetare*** – un blog colectiv, creat pentru comunicarea, schimbul de idei și opinii între studenți și instructorul(ii) lor, precum și pentru colectarea rezultatelor obținute de fiecare participant al proiectului. Publicarea pe etape a instrucțiunilor de cercetare, utilizarea unui calendar de evenimente ale proiectului și termeni de realizare, și posibilitatea unei comunicări asincrone semnificative vor ajuta considerabil la organizarea studiului individual al studenților și vor economisi din timpul profesorului preconizat pentru consultații [9];

3. ***Blog-ul conspect*** – poate fi de următoarele tipuri:

- *Blog-ul conspect al unui curs* – conține materialele educaționale ale cursului (prezentările electronice ale temelor cursului, lecții video sau audio, etc), teste, link-uri utile, gadget-uri integrate pentru diferite scopuri (translatori, calculatoare, ferestre de mesagerie instantă, etc);
- *Blog-ul notebook electronic al studentului* (*portofoliul studentului*) – creat de către studenți pentru realizarea și publicarea lucrului individual, rezultatelor lucrărilor de laborator, referatelor, eseelor, proiectelor de cercetare, etc la una sau mai multe discipline. De regulă, în afară de mesaje text, aceste blog-uri

pot conține și prezentări electronice, fișiere video sau audio, registre electronice, tabele, chestionare, etc. [idem];

- *Blog-ul unui grup academic* – este inițiat de profesorul curator sau de unul din studenții grupului academic și conține un jurnal al diversității activităților extracurriculare, al vieții studențești, calendarul evenimentelor universitare ale grupului, precum și al zilelor de naștere ale membrilor lui, etc;

4. *Blog-ul unei comunități profesionale sau sociale* – catedre, facultăți, grup de cercetători, grup de discuții, asociații de specialiști dintr-un domeniu, ONG-uri, fundații, asociații de caritate, etc.

Matricea blog-urilor utilizate în educație (vezi [10]).

Avantajele utilizării blog-urilor în educație sunt:

1. *Utilizarea blog-urilor centrează procesul educațional pe student*

- Utilizarea blog-urilor produce încredere, exprimare de sine și învățare autonomă [11];
- Blogging-ul permite fiecărui student să-și exprime dragostea față de învățare [12].

2. *Utilizarea blog-urilor permite studenților să învețe în orice moment de timp și din orice locație*

- Instrumentele online permit studenților să ia legătură cu alți studenți sau instructori în orice moment de timp. Acest lucru oferă șansa de a discuta întrebările și problemele pe măsura apariției lor [13];
- Studenții nu mai sunt limitați de orarul cursurilor sau consultațiilor, de grupul lor academic sau de orarul de lucru al profesorului [14];
- Utilizarea blog-urilor îi ajută pe studenți să-și revizuiască și verifice activitățile lor regulat, fapt ce mărește considerabil calitatea și cantitatea muncii lor [15];
- Învățarea are loc în orice moment de timp comod studentului, indiferent de mediul lui de lucru sau de viață și de locația sa.

3. *Utilizarea blog-urilor încurajează studenții să lucreze/învețe continuu*

4. *Blogging-ul îi ajută pe oameni să reflecte și să gândească critic*

- Blogging-ul forțează studenții să reflecte asupra procesului lor de învățare și contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire critică [16, 17].

5. *Blogging-ul ajută oamenii să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare*

- Blog-ul oferă studenților oportunitatea de a aplica diferite principii lingvistice în comunicare, fapt ce demonstrează gândirea lor analitică și gradul de înțelegere a subiectului [18];
- Blogging-ul are un impact pozitiv asupra rezultatelor învățării, cum ar fi îmbunătățirea abilităților de scriere și exprimare în limba română [19];
- Este foarte util faptul că împreună cu feedback-ul de la profesor studentul primește și feedback din partea colegilor. Ei admit mai ușor acel fapt că

unii din colegii lor nu sunt de acord cu viziunea și opiniile lor. Acest fapt îi provoacă să reflecteze și să-și explice cât mai accesibil, profund și multilateral punctul de vedere [20].

6. *Blogging-ul ajută oamenii să-și dezvolte creativitatea*

- Blog-ul este un portal pentru creativitate și inițiativă personală [21];
- Blog-ul permite includerea în text a imaginilor, fișierelor video și audio, precum și alte elemente media creative. Acest lucru dezvoltă la studenți abilitățile creative și de design.

7. *Blogging-ul dezvoltă abilitățile de cooperare și lucru în echipă*

- Misiunea fundamentală a blogging-ului este de a coopera cu alții, de a-și partaja ideile și opiniile [22, 23];
- Încurajând studenții să reflecteze în mod deschis, se poate stabili cu ușurință nivelul de înțelegere a materiei, probelemele și dificultățile apărute la studierea ei, dar și de a-i îndemâna să învețe unul de la altul prin discuții, schimb de idei și opinii [24].

8. *Blogging-ul face învățarea mai puțin formală*

- Studenții adesea sunt atrași de blog-uri mai simple, care abordează problemele dintr-o perspectivă practică și adoptă un stil mai puțin formal de descriere a materiei de specialitate, fapt ce permite înțelegerea ei de oricine, fără o pregătire specială [25].

9. *Blogging-ul deschide învățarea și lărgește orizonturile oamenilor*

- În trecut studenții își făceau temele în caietele lor, care erau verificate doar de profesor. Dar cu ajutorul blog-ului ei pot avea a audiență – uneori chiar și din lte țări – care-i citesc postările, vizualizează lucrările sale, comentează aceste publicații, prezintă idei noi în realizarea unor lucrări sau proiecte, fapt ce este cu adevărat util și motivant pentru studenți [26, 27].

10. *Blogging-ul încurajează studenții să experimenteze cu diferite tehnologii informaționale și multimedia*

- Blogging-ul dezvoltă la studenți și profesori abilitățile în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, care sunt abilitățile esențiale din secolul 21. De exemplu, într-un blog studenții sau profesorii pot insera într-un mesaj text imagini, fișiere video sau audio, etc. [12, 28];

11. *Blogging-ul transformă învățarea într-un proces de lucru în echipă*

- Blogging-ul oferă o experiență educațională decisivă, în care postările studentului nu sunt văzute, comentate și apreciate de o singură persoană – profesorul, ci și de colegii lui sau de publicul extern [16];

Builderele automate pentru crearea de blog-uri (website-uri) sunt numeroase la momentul actual, mai ales datorită tranziției tot mai accelerate a software-urilor de web development spre cloud.

Există sute de astfel de programe gratuite disponibile, dar, bineînţeles, doar o parte din acestea sunt mai reuşite. Dintre ele distingem:

• **uCoz** – este live de ceva vreme, iar în limba română din iulie 2011. Cea mai bună parte a acestui serviciu este că este complet gratuit. Nu necesită instalarea. Doar te înregistrezi, te autentifici şi te apuci de treabă. Serviciul oferă multe caracteristici individuale interesante, precum acces FTP, atașarea unui domeniu propriu și compatibilitate cu HTML5. Pachetele premium au un preţ mic, comparativ cu celelalte servicii testate [29].

• **Weebly** – un alt builder prezent în cloud de ceva vreme, ce oferă suficiente opțiuni pentru crearea unui website decent. Cu toate acestea nu este la fel de uşor de utilizat precum uCoz. Deşi se pot creea website-uri ok și cu Weebly, acesta presupune mai mult efort pentru a ajunge la acelaşi rezultat. Printre avantajele sale: interfaţa simplă, un set suficient de opțiuni, integrarea plăţilor. Weebly oferă și un serviciu ce permite achiziţionarea de domenii proprii, dar la un preț mai ridicat față de prețul pieței [30].

• **Webs** – un program util pentru crearea rapidă a website-urilor, dar care prezintă unele limitări. De exemplu: poţi avea doar până la două nivele de navigare prin versiunea gratuită, anunţurile din fundal sunt destul de deranjante, chiar şi pe site-urile pentru mobil. Setul său de caracteristici este unul limitat, comparativ cu Weebly sau uCoz, dar ar fi suficient pentru crearea de website-uri simple. Serviciul este rapid şi vei avea un website nou, funcţional, în doar câteva ore [31].

• **Wix** – este diferit faţă de alte constructoare de website-uri, deoarece este creat în întregime folosind Flash iar, mai nou, au implementat HTML5. Asta înseamnă că website-ul tău va arăta foarte frumos, existând posibilitatea de integrare a unor elemente artistice. Problema este că nicio platformă mobilă nu oferă un suport Flash potrivit şi, de aceea, această variantă ar fi mai puțin practică. Wix oferă totuşi o versiune diferită pentru website-urile pentru mobil. Cu toate acestea, întreţinerea a două versiuni diferite ale website-ului poate fi destul de complicată şi consuma timp. Este un instrument bun, potrivit pentru crearea unui site, dar care folosește o platformă ce se pregătește să iasă din arenă [32].

• **Yola** – este o alternativă interesantă şi caracteristicile sale se aseamănă destul de mult cu cele ale Weebly. Prezintă însă, câteva inconsistențe: pachetele de tip „bronze”, cu plată, conţin reclame în partea de jos a paginii; obţinerea propriului cont de e-mail este destul de scumpă – aproximativ 10 $ pe an; achiziţionarea unui domeniu prin Yola este chiar mai scumpă decât prin Weebly [33];

• **Blogger** – este unul dintre cele mai populare site-uri de blogging, și este deținut de gigantul motor de căutare Google. Pot fi create posturi pe blog, adăugate imagini, clipuri video. Oferă posibilitatea de descoperire a postărilor populare, folosind funcția de analiză, încorporată a serviciului dat, care vă permite să monitorizați locurile de unde provin cititorii dvs. și ce îi interesează. Blog-ul creat poate fi conectat direct la Google Analytics, pentru a obține o analiză mai amplă. Necesită cont pe platforma Google [34].

• **WordPress** – este sistemul cel mai utilizat și mai puternic de management de conținut pentru blogging. Poate fi folosit pentru crearea de bloguri personale și profesionale aproape de orice tip. Posedă câteva caracteristici pe care le are și blogger, dar deține foarte puține opțiuni atunci când vine vorba de monetizarea blogului dvs de pe WordPress.com. Pentru cei interesați!! pe un domeniu gratuit de pe wordpress nu se poate pune Google Adsense!! este foarte limitat atunci când vine vorba de câștiguri financiare (monetizare). Există unele limitări, care trebuie luate în considerație atunci când folosiți WordPress pentru a crea primul blog: se acordă doar un sub-domeniu, nu se poat instala teme sau plugin-uri care nu sunt în Anuarul oficial WordPress [35].

• **Tumblr** – este un site de micro-blogging precum Twitter și Facebook. Încărcare rapidă a paginilor blogului. Tumblr arata ca un amestec de blogger, Facebook și Twitter. În prezent, Tumblr găzduiește 65 de milioane de blog-uri, 27500000000 posturi [36].

Ei au o mulțime de caracteristici unice:

- Sute de teme gratuite gata de utilizat;
- Puteți posta pe blog direct din casuta de e-mail;
- Puteți adăuga imagini de rezoluție mare;
- 10 aplicații terțe;
- Urmăriți cititorii blog-ul dvs. prin intermediul Google Analytics;
- Puteți publica update-uri la contul dvs. Facebook;
- Nu exista limită la cât de mulți oameni pot contribui pe blog-ul dvs;
- Puteți programa mesajele dumneavoastră pe blog;
- Puteți crea o temă proprie;
- Puteți posta aproape orice pe Tumblr;
- Puteți păstra mesajele dvs publice și private;
- Puteți converti mesajele dvs în mesaje audio;
- Puteți utiliza propriul domeniu personalizat;
- Actualizare automată pe Twitter despre cele mai recente posturi.

• **Edublogs** - după cum sugerează și numele, Edublogs este o platformă de blogging perfect pentru blog-uri legate de educație. Puteți crea blog-uri ca student, profesor sau instituție pe acest site gratuit. În prezent, acesta deține mai mult de un milion de bloguri educaționale pe hostingul lor gratuit [37].

În concluzie se poate spune că publicarea muncii online permite studenţilor să aducă contribuţii clasei, promovează învăţarea în echipă şi încurajează calitatea muncii. Metoda blogului elimină multe dintre piedicile metodei tradiţionale prin software-ul său simplu, instruirea minimă şi prin munca total distribuită. Profesorii care au utilizat metoda tradiţională ar putea realiza multe din scopurile lor, utilizând metoda blog-ului, cu o reducere considerabilă a muncii în ansamblu. Acest tip complementar şi reciproc de învăţare, dacă este administrat cum trebuie, oferă mult potenţial de extindere a activităţilor de învăţare. El oferă o metodă de

abordare a problemelor educaţionale dificil de manevrat pe alte căi şi de refacere şi intensificare a unor dimensiuni sociale de învăţare pierdute frecvent în ziua de azi în universităţi.

Bibliografie:

1. Impactul noilor tehnologii informaționale asupra educației - https://razvidiaco.wordpress.com/2015/01/05/impactul-noilor-tehnologii-informationale-asupra-educatiei/
2. Utilizarea resurselor web pentru educație - http://www.elearning.ro/utilizarea-resurselor-web-pentru-educatie
3. Utilizarea blog-ului în educație - http://niculaegheorghe.blogspot.md/2013/05/utilizarea-blogului-in-educatie.html
4. Utilizarea blog-urilor în educație - http://www.armyacademy.ro/buletin/articole/bul2ro_2007/a11.pdf
5. https://ro.wikipedia.org/wiki/Blog
6. 10 способов для учителя использовать личный блог в образовательном процессе - http://ciur.ru/
7. Блог учителя – одна из форм организации учебной деятельности школьников - http://ru.calameo.com/read/0010873804bb2ce39f157
8. 10 способов для учителя использовать личный блог в образовательном процессе - https://docs.google.com/document/d/1_4e_cp9ancaq-1GWcr2LMklr2CKNFY97zFJa4a8AUCo/edit?hl=ru
9. Такие разные блоги - https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=8&showentry=84
10. Matricea blog-urilor utilizate în educație - http://www.edtechpost.ca/wordpress/files/2003/10/matrix2.gif
11. http://donaldclarkplanb.blogspot.md/2012/10/blogs-vastly-underused-teaching-and.html
12. http://www.teachthought.com/uncategorized/10-reasons-why-i-want-my-students-to-blog/
13. http://www.campusintelligence.com/topics/student-engagement
14. https://murcha.wordpress.com/2012/06/10/the-phenomenon-that-is-blogging/
15. http://herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2013/HERDSA_2013_ALI.pdf
16. http://www.theedublogger.com/2013/08/08/the-state-of-educational-blogging-2013/
17. http://www.cedtech.net/articles/43/432.pdf
18. http://smallbusiness.chron.com/educational-benefits-blogging-27588.html
19. http://blog.reyjunco.com/pdf/JuncoClassStandingFBJADP.pdf
20. http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0222-dec2014/VM0222Classroom.pdf

21. https://www.insidehighered.com/blogs/university_of_venus/blogs_in_higher_education_some_ideas_about_their_benefits_and_downsides
22. http://scripting.com/2014/03/01/whyBlog.htm
23. http://timkastelle.org/blog/2014/03/you-should-start-a-blog-right-now/
24. http://georgecouros.ca/blog/archives/3721
25. https://info.legalsolutions.thomsonreuters.com/pdf/perspec/2015-summer/2015-summer-2.pdf
26. http://blog.scientix.eu/2015/06/14/blogging-in-education-a-powerful-tool-for-teachers-students-and-all-learners/
27. http://www.smh.com.au/national/education/global-village-of-students-teachers-and-families-20130419-2i56i.html
28. http://primarytech.global2.vic.edu.au/2013/03/08/the-benefits-of-educational-blogging/
29. http://www.ucoz.ro/
30. https://www.weebly.com/
31. http://www.webs.com/
32. http://ru.wix.com/
33. https://www.yola.com/
34. https://www.blogger.com/
35. https://ru.wordpress.com/#sthash.gOLaSVx6.dpuf
36. https://www.tumblr.com/#sthash.gOLaSVx6.dpuf
37. http://edublogs.org/#sthash.gOLaSVx6.dpuf

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN CADRUL PREDĂRII DISCIPLINELOR PSIHOLOGIA GENERALĂ ȘI PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

THE EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT DURING THE TEACHING PROCESS OF THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF AGES DISCIPLINES

Teodosia LUCHIAN,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Dezvoltarea inteligenței emoționale a tinerei generații este o necesitate a educației în etapa contemporană.*

Inteligenta emoțională a studenților va fi dezvoltată în cazul, în care profesorii vor organiza procesul pedagogic într-o formă eficientă și creativă. Activitatea psiho-pedagogică necesită întotdeauna prezența inteligenței emoționale.

Această competență importantă a viitorului profesor poate fi dezvoltată la lecțiile de psihologie, unde studenții vor fi familiarizați cu cele mai importante metode și tehnici de rezolvare a diferitelor situații psiho-pedagogice.

Termenii cheie: *afectivitate, inteligența emoțională, empatie, inteligența academică, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală.*

Summary: *The development of the emotional intelligence of young generation is a necessity of education in the contemporary stage.*

Students emotional intelligence will be developed if teachers will organize the pedagogic process in an efficient and creative form. Psycho-pedagogical activity always requires the presence of the emotional intelligence.

This important competence of the future teacher can be developed at psychology lessons by familiarizing students with the most important methods and techniques of solving various psycho-pedagogical situations.

Keywords: *affectivity, emotional intelligence, empathy, academic intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence.*

Afectivitatea este o componentă fundamentală a psihicului uman, la fel de prezentă în comportamentul și activitatea omului ca și inteligență, cogniția. Nu întâmplător, analiza psihologică s-a învârtit întotdeauna în jurul relației rațiune – emoție, cu exagerările cunoscute – în direcția supraestimării rațiuni, inteligenței și subestimării afectivității sau în direcția supraestimării rolului trăirilor emoționale și subestimării rațiunii. Dacă după unii gânditori omul este om pentru că raționează, gândește (Descartes, Herbart, Kant), după alții, el este om pentru că se

emoționează, are sentimente, este capabil de compasiune etc. (Mc. Dougall, S. Freud, Th. Robot).

Realitatea psihologică a omului este de așa natură că nici una din cele două componente ale ei nu poate fi eliminată fără a-i produce o mutilare gravă.

Dimpotrivă, modelul ideal al omului ar fi acela în care ambele componente să atingă niveluri de dezvoltare cât mai înalte și să se echilibreze reciproc: câtă gândire, atâta și sentiment, cât sentiment atâta și gândire.

În limbajul comun inteligență este sinonimă cu gândirea. Se spune despre un om că este inteligent dacă: „se descurcă în orice situație”, „îi vin repede ideile”, „este sclipitor în orice domeniu”, „rezolvă cu maximă rapiditate situațiile problematice” etc.

Însă nu toate aceste sintagme definesc conceptul psihologic de inteligență.

Etimologic, termenul este de origine latină („*intelligere*” semnifică a relaționa, a organiza, iar „*interlegere*” presupune stabilirea de relații între relații) și sugerează faptul că inteligența presupune organizare superioară a mai multor procese psihice: percepție, memorie, gândire, imaginație, precum și performanțe la nivelul limbajului, atenției și proceselor afective.

Așa dar, conceptul de inteligență este polisemantic și este folosit într-o manieră foarte diferită în viața obișnuită, și chiar de către specialiști. În dicționarul de psihologie, elaborat de Norbert Sillamy, inteligența este definită ca „*aptitudine de a înțelege relațiile care există între elementele unei situații și de a te adapta în așa fel încât să-ți realizezi propriile scopuri*”.

Pierre Janet și Jean Piaget menționau că inteligența trebuie concepută ca o evoluție filogenetică și ontogenetică a capacităților cognitive. În continuarea cercetărilor de la începutul secolului XX, încă, s-a stabilit în mod cert existența și a altor forme de inteligență. E. L. Thorndike în 1920 distingea cel puțin trei tipuri de inteligență:

- ***Inteligență abstractă sau conceptuală***, caracterizată de aptitudinea de a utiliza materialul verbal și simbolic;
- ***Inteligența practică***, care ține de concret, când are de manipulat obiecte;
- ***Inteligența socială***, care implică comprehensiunea ființelor umane și ușurința de a se acomoda cu ele.

H. Gardner (1993) în teoria, vizând inteligențele multiple, susține că există șapte forme ale inteligenței care permit omului o adaptare superioară la mediul social mai apropiat sau îndepărtat lui:

- ***Inteligență lingvistică;***
- ***Inteligență muzicală;***
- ***Inteligență logico-matematică;***
- ***Inteligență chinestezică;***
- ***Inteligență intrapersonală;***

• ***Inteligență interpersonală*** [1, p.39]**.**

Așadar, el introduce termenii de *inteligență interpersonală și intrapersonală.*

Inteligența interpersonală constă în abilitatea omului de a-i înțelege pe alții, de a le cunoaște motivele, cum activează ei, cum poți să cooperezi mai eficient cu ei. Gardner considera că cei mai buni profesori, politicieni, lideri spirituali posedă în cel mai înalt grad de această formă a inteligenței.

Inteligența intrapersonală presupune abilitatea de a se întoarce spre sine, propriul „eu”, de a forma cu acuratețe un model al sinelui pentru a acționa adecvat în viață. Acesta ar fi un ghid de comportare bazat pe o aprofundată cunoaștere personală.

Mulți psihologi consideră că inteligența intrapersonală se deosebește de inteligența academică și în același timp reprezintă un fel de sensibilitate specifică față de practică și relațiile interumane.

Astfel a fost introdus în psihologie un termen nou, „*inteligența emoțională*” care a fost formulat pentru prima dată în teza de doctorat a psihologului american Wayne Leon Payne în 1985. Autorul menționa că inteligența emoțională este o pricepere care presupune o relaționare creativă cu stările de frică, durere și dorință.

D.Wechsler, autorul setului de teste standardizate pentru inteligența teoretică, spunea că adaptarea omului la mediul în care trăiește se realizează atât prin elemente cognitive, dar și prin cele non-cognitive, care includ factori de ordin afectiv, personal și social ai inteligenței și sunt deosebit de importanți pentru succesul în viață al persoanei.

Cercetările vizând inteligența emoțională au început în anii 90 ai sec. XX (Teoria inteligenței emoționale, Peter Salovey și John Mayer), și dezvoltată de Daniel Goleman, 2008.

Astfel s-au conturat trei direcții în definirea inteligenței emoționale:

După Mayer și Salovey inteligența emoțională include:

a) Abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima;

b) Abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;

c) Abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.

Studiind inteligența emoțională timp de 25 ani Reuven Bar-On (doctor la Universitatea din Tel Aviv) a stabilit următoarele compartimente ale inteligenței emoționale pe care le grupează în felul următor:

Aspectul intrapersonal

✓ *Conștientizarea propriilor emoții* – abilitatea de a cunoaște propriile sentimente;

✓ *Optimism (asertivitate)* – abilitatea de a apăra ceea ce este bine și disponibilitatea de exprimare a gândurilor, a credințelor, a sentimentelor, dar nu într-o manieră distructivă;

✓ *Respect – consideraţie* pentru propria persoană – abilitatea de a respecta și accepta ce este bun;

✓ *Autorealizare* – abilitatea de a realiza propriile capacități potențiale, capacitatea de a începe să te implici în căutarea unor scopuri care au o anumită semnificație și un anumit înțeles pentru tine;

✓ *Independență* – abilitatea de a te direcționa și controla singur în propriile gânduri și acțiuni, capacitatea de a fi liber de dependențele emoționale.

Aspectul interpersonal

✓ *Empatie* abilitatea de a fi conștient, de a înțelege și a aprecia sentimentele celorlalți;

✓ *Relații interpersonale* – abilitatea de a stabili și menține relații interpersonale reciproc pozitive, acest lucru caracterizându-se prin intimitate, oferire și primire de afecțiune;

✓ *Responsabilitate socială* – abilitatea de a-ți demonstra propria cooperativitate ca membru contribuabil și constructiv în grupul social căruia îi aparții s-au pe care l-ai format.

Adaptibilitate

✓ *Rezolvarea problemelor* – abilitatea de a fi conștient de probleme și de a defini problemele pentru a genera și implementa potențialele soluții efective;

✓ *Testarea realității* – abilitatea de a stabili, a evalua, aprecia corespondențele între ceea ce înseamnă o experiență (trăire) și care sunt obiectivele existente;

✓ *Flexibilitate* - abilitatea de a-ți ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația și condițiile.

Controlul stresului

✓ *Toleranța la stres* – abilitatea de a te împotrivi evenimentelor și situațiilor stresante fără a te poticni și, de asemenea, abilitatea de a face față acestor în mod activ și pozitiv;

✓ *Controlul impulsurilor* – abilitatea de a rezista sau a amâna impulsivitatea și de a înlătura tentația care te determină să acționezi în grabă.

Dispoziția generală

✓ *Fericire* – abilitatea de a te simți satisfăcut de propria viață, de a te distra singur și împreună cu alții, de a te simți bine;

✓ *Optimism* – abilitatea de a vedea partea strălucitoare a vieții, de a menține o atitudine pozitivă chiar în pofida adversităților.

Aceste componente ale inteligenței emoționale se verifică prin teste speciale și suma punctelor obținute la aceste teste reprezintă coeficientul de emoționalitate (QE). S-a determinat că persoana care cunoaște succesul în viață are un QE ridicat. Astfel se consideră că se poate prevedea succesul în viață și prin stabilirea QE.

Mayer și Solovey consideră că inteligența emoțională este reprezentată de cinci domenii:

• *Conștiința de sine a propriilor emoții:* introspecția, observarea și recunoașterea unui sentiment în funcție de modul în care ia naștere;

• *Stăpânirea emoțiilor:* conștientizarea elementelor care stau în spatele sentimentelor, găsirea unor metode de a face față temerilor;

• *Motivarea interioară*: canalizarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoțită de controlul emoțional, care presupune capacitatea de a reprima impulsurile și de a amâna obținerea recompenselor și a satisfacțiilor;

• *Empatia:* capacitatea de a manifesta sensibilitate și grijă față de sentimentele altora;

• *Stabilirea și dirijarea relațiilor interumane:* se referă la competența și aptitudinea de a controla emoția altora [1, p. 141].

Daniel Goleman este autorul celei de-a treia mare direcție în abordarea inteligenței emoționale. D. Goleman a studiat la facultatea de psihologie din Harvard, preocupându-se de cercetarea creierului, creativității și comportamentului. Fiind și ziarist la New York Times, a avut posibilitatea să extindă sensul conceptului de inteligență și să contribuie la popularizarea acestuia în reviste fără profil științific. După el, elementele care compun inteligența emoțională sunt:

– *Conștiința de sine* – încredere în sine;

– *Auto-controlul* – dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea;

– *Motivația* – dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul;

– *Empatia* – a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică;

– *Aptitudinile sociale* – influența comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă.

Daniel Goleman definește inteligența emoțională ca fiind „capacitate de a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a face un mai bun management al impulsurilor noastre spontane, cât și a celor apărute în relațiile cu ceilalți” [2, p.200].

Referindu-se la importanța inteligenței emoționale, el spune „unde există un nivel crescut de stagnare emoțională și socială – indiferent că provine din frică sau din mânie, din rivalități sau din resentimente – oamenii nu pot face ceea ce au mai bun” [3, p.318].

De asemenea, Goleman consideră optimismul, speranța, dăruirea că ar fi aptitudini esențiale pentru inteligența emoțională.

Mulți autori dintre cei care au studiat inteligența emoțională sunt de părerea că ea e necesară în toate domeniile de activitate umană, deoarece a ști să lucrezi și să comunici cu oamenii este o competență de care toți au nevoie. Iar în anumite profesii, cum ar fi cea de psiholog, pedagog, medic, asistent social implică într-o foarte mare măsură inteligența emoțională pentru obținerea unor performanțe superioare în activitățile respective.

Bar-On, Goleman și alții subliniază importanța inteligenței emoționale pentru activitatea pedagogică în general, cât și pentru părinți în creșterea și educația copiilor.

S-a observat că mamele care îi protejează pe copii de la frustrări, față de situațiile stresante, de cele care le provoacă anxietatea, determină de fapt înclinația spre timiditate a copilului. Este o educație greșită a copiilor timizi. Această tendință de a supraproteja pe copilul timid, îl privează de oportunitatea de a învăța să se descurce singur în situațiile nefamiliare și să scape de teamă.

Daniel Goleman menționează că copiii care sunt tratați cu afecțiune și înțelegere sunt și ei afectuoşi cu ceilalți și au mai puține sentimente negative față de părinții lor. Așa copii sunt stăpâni pe sentimentele lor, sunt mai relaxați și din punct de vedere biologic, cu un nivel scăzut al hormonilor stresanți, ceea ce îi face mai relaxați sub raport psihologic. Ei sunt mai populari și au mai bune abilități în rolurile sociale, dispun de beneficii și în plan cognitiv, având o atenție și o capacitate de învățare mai bună decât ceilalți.

Profesionalismul și succesul cadrului didactic derivă din unitatea mai multor categorii de factori.

Dintre multiplele particularități ale proceselor psihice, care fac parte din conținutul psihic al aptitudinilor pedagogice în literatura psihopedagogică se evidențiază și unele care se referă la inteligența emoțională:

□ ***Aptitudinea empatică***, care îi oferă pedagogului posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celora cărora li se adresează și de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întimpinate, ci și rezultatele posibile ce ar putea fi atinse.

Capacitatea empatică este transpunerea în situația copiilor pe plan perceptiv, intelectiv și imaginativ. Această aptitudine stă la baza anticipării finalităților acțiunii educaționale.

□ ***Dragostea față de copii, față de om, în general***. Învățătorul și educatorul care iubește copiii, știe să se apropie cu sinceritate de ei, are o atitudine caldă, atentă, delicată față de fiecare copil, este sensibil la succesele și insuccesele lor.

„Dacă învățătorul întrunește dragostea față de lucru și de elevi, el este un învățător minunat” – spunea L. N. Tolstoi.

□ ***Aptitudinile comunicative*** sunt o dimensiune centrală a inteligenței emoționale care asigură succes în profesiunea didactică. Ea se manifestă atât pe cale verbală, paraverbală, nonverbală, cât și pe cale afectivă.

□ ***Comunicarea verbală și paraverbală*** prezintă o mare importanță pentru transmiterea corectă, clară, cursivă, inteligibilă şi sugestivă a informației și a mesajului educativ.

□ ***Comunicarea nonverbală***, exprimată prin resursele mimice, gestice și pantomimei, vine să completeze comunicarea verbală. Ea poate însoți comunicarea verbală, dar se poate folosi și fără cuvânt.

Astfel, zâmbetul vizibil sau abia schițat are semnificația de aprobare, satisfacție, recunoaștere a actului pozitiv al elevului, de recompensă, încurajare, de simpatie, dar și de ușoară ironie.

Pantomima, postura corpului, aduce un plus de expresivitate în conduita cadrului didactic. Ea poate reda preocuparea, mirarea, ascultarea, concentrarea, suspendarea, nemulțumirea etc.

□ ***Comunicarea afectivă*** presupune exteriorizarea stărilor și trăirilor afective ale pedagogului în legătură cu ceea ce comunică și cu comportamentul copiilor. Prin ea se exteriorizează satisfacția, insatisfacția, bucuria – regretul, încântarea sau nemulțumirea, entuziasmul etc.

Pentru a fi eficientă comunicarea afectivă presupune și autocenzura din partea educatorului, învățătorului pentru a-și masca și chiar depăși stările afective care pot influența negativ comunicarea cu copiii [5, p. 138-139, 142, 144].

Succesul profesional al pedagogului este determinat și de stilul de comunicare cu copii. Adecvate sunt stilurile de comunicare pe baza pasiunii în activitatea creatoare comună și pe baza simpatiei, care presupun o atitudine pozitivă stabilă față de copii și de lucru (bazate pe stilul democratic de dirijare a activității copiilor).

□ ***Stabilitatea emoțională***. Stăpânirea de sine, cumpătul, capacitatea de a se autoregla creează o stabilitate emoțională a personalității, posibilitatea de a fi stăpân pe situație și pe sine în cadrul situației.

□ ***Prognozarea optimistă***. Pedagogul trebuie să manifeste optimism în ceea ce privește forțele proprii, adică este necesar să creadă în sine, totodată să creadă și în forțele elevului, să creadă că bunul acela mic, care mai este în sufletul elevului, va fi în stare să învingă răul acela mare, care este tot acolo.

□ ***Spiritul creator*** în munca cu copiii asigură și el succes și varietate în activitatea didactică. Plictiseala în procesul instructiv-educativ denotă lipsa de creație [6, p. 215].

Goleman recomandă aplicarea în școală a așa numitei „alfabetizări emoționale”, care îi poate ajuta pe elevi să-și îndeplinească mai bine rolul în viață.

În curricula Psihologia generală și Psihologia vârstelor sunt teme care oferă posibilitatea pregătirii studenților în domeniul inteligenței emoționale. Pentru aceasta majoritatea orelor pentru cursuri, seminare, laborator trebuie însoțite de exemple din realitate, acțiuni și aplicații care să stimuleze inteligența emoțională, numită de Goleman „un fel de vaccin pe viață” [2, p.341].

Experiența de predare a psihologiei permite să afirmăm, că pentru dezvoltarea inteligenței emoționale pot fi utilizate studiile de caz (a rezolvării exercițiilor psihologice).

Cu acest scop sunt folosite situații de la practica psihopedagogică, pedagogică, psihologică, cât și situații propuse în culegerile „*Psihologia copilului. Culegere de exerciții*” aut. V. D. Braghina, E. V. Ştimer, „*Practicul la psihologia vârstelor și pedagogică*”, redactor profesorul A. I. Şerbacov.

De exemplu, la studierea temei „Comunicarea și limbajul” le-am propus studenților să cerceteze particularitățile relațiilor învățătorului cu elevii în diferite situații (la lecții, în activitățile extracurriculare).

Pentru ca studenții să ajungă la concluzia, că climatul socio-afectiv și cultura comunicativă în grupul de copii depind, în mare măsură, de stilul de comunicare a pedagogului cu elevii și de tactul lui pedagogic, am rezolvat exerciții psihopedagogice, propunându-le studenților să alcătuiască diferite variante de soluționare a situațiilor descrise în aceste exerciții.

Este recomandabil a aborda cu această ocazie și dezbateri pe teme cum sunt: „Loialitatea generează loialitate”, „Spune Mulțumesc”, „Relațiile sunt neprețuite”, „Mergi până la capăt”, „Ești responsabil pentru sentimentele și acțiunile tale” etc. aceste dezbateri pot fi desfășurate la studierea temelor: „Personalitatea”, „Voința”, „Caracterul”, „Afectivitatea”.

Binevenite la predarea acestor teme sunt și sarcinile de a alcătui compuneri psihologice.

De exemplu, la studierea temei „Afectivitatea” studenților li se propune sarcina să alcătuiască compuneri pe așa teme: „Cum poate pedagogul să-și dirijeze stările afective?”, „Ce sentimente e necesar de educat azi la tineret?”, „Empatie și sensibilitate crescută față de sentimentele celorlalți”.

Pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților la orele de psihologie este eficientă și metoda simulării, care mai este denumită și joc de rol, joc simulat sau dramatizarea (psihodrama) didactică.

Această metodă poate fi practicată ca modalitate specifică de pregătire și perfecționare profesională.

Ea se realizează prin:

1. Interpretarea unor roluri sau efectuarea unor acțiuni simulate;
2. Imitarea rolului și atribuțiilor cadrelor didactice (directorului, directorului adjunct, educatorului, psihologului etc.). Pot fi propuse jocuri de rol pe următoarele teme: „Concursul situațiilor pedagogice”, „Consiliu profesoral”, „Ședințe ale adunărilor părintești” etc.

Se pot propune pentru a fi dramatizate și unele situații din activitatea pedagogică a lui I. Creangă și alți autori în care se dezvăluie dragostea și grija față de copii (episoade, descrise de discipolii lui).

Aici un rol important îl are expresivitatea și contagiunea emoțională. Contagiunea emoțională este o parte subtilă a unor schimburi care au loc în orice întâlnire.

Am utilizat și însărcinări cum ar fi: „Pronunțați expresia: „Bună ziua”, „Te rog”, „Vin-o încoace” etc. cu diverse nuanțe ca să trezească diverse stări afective: frică, mirare, bucurie, satisfacție, nemulțumire, indiferență, ironie etc.

Prin aceste exerciții se transmit dispoziții, stări de la ceilalți, schimbul emoțional fiind subtil și în cea mai mare parte petrecându-se la un nivel imperceptibil.

În procesul predării-învățării la orele de psihologie nu trebuie să neglijăm și cultivarea unei stări emoționale pozitive cum este dăruirea („revărsarea”) ca aptitudine pentru inteligența emoțională.

D. Goleman consideră revărsarea un nou model pentru educație, o premisă obligatorie pentru a atinge măiestria într-o meserie, profesie sau artă. Prin testele de creație s-a demonstrat, că studenții aflați în starea de „revărsare” învață mai bine și complet diferit, având un potențial mult mai bun [1, p. 170].

Revărsarea este un motiv intern care face cunoscut faptul că o persoană este angajată într-o activitate care îi place. Ea devine o primă motivație de a face totul mai bine. Acest model de educație și instruire ar fi cel mai recomandabil în instituțiile de învățământ, deoarece el va duce cu siguranță la educația și stimularea creativității.

Goleman apreciază, că prin cultivarea „revărsării”, cu alte cuvinte a pasiunilor însoțite și de un înalt nivel al aptitudinilor intelectuale sau de altă natură propriu unui anumit domeniu de activitate – adică a vocației – emoțiile pot să faciliteze gândirea, să o potenteze, persoana găsind căi multiple pentru a acționa cât mai eficient.

Autorul consideră, Inteligența Emoțională poate fi dezvoltată în timp. Termenul la care face referire Goleman este maturitatea inteligenței emoționale, care se poate dezvolta prin diverse exerciții aplicative, propuse în lucrarea „Creativitate și inteligență emoțională” – autor M. Roco [1, p. 185, 187, 190].

Pentru cunoașterea Inteligenței Emoționale la studenți sunt elaborate o serie de probe psihologice cum ar fi: „Scala de maturitate emoțională Friedman, testul de inteligență emoțională EQ” (proba 1; 2) [4, p. 307, 309, 311].

În concluzie putem menționa, că stăpânind valorile inteligenței emoționale, în fața liberei inițiative, viitorii educatori, învățători, profesori vor dobândi calități precum: sentimentul de independență; prilejul valorizării depline; diminuarea discriminării legate de gen, vârstă, origine socială; lucrul într-un ritm convenabil; oportunitatea de a decide personal în toate situațiile de activitate pedagogică; abilități de a contribui la dezvoltarea inteligenței emoționale la copii, preadolescenți, adolescenți; de a cunoaște modul în care se implică inteligența emoțională la nivelul relațiilor interpersonale din familie.

Bibliografie:

1. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Ed. Polirom, 2001, p. 185, 187, 189;
2. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Ed. Curtea Veche, 2001, p. 200;
3. Goleman D. Inteligența emoțională, cheia succesului în viață. București: Ed. Alfa, 2003, p. 318;
4. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată, teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Ed. Epigraf, 2010, p. 307, 309, 311;

5. Luchian T. Personalitatea educatorului, învățătorului. În: Psihologia dezvoltării și Psihologia pedagogică. Chișinău: Ed. Univers Pedagogic, 2007, p. 138, 139, 142, 143;
6. Vlas V. Psihologia vârstelor și pedagogică. Chișinău: Ed. Lumina, 1992, p. 215.

PROGRAMUL EDUCAȚIONAL PAS CU PAS PENTRU COPII ȘI FAMILII ÎN REPUBLICA MOLDOVA

STEP BY STEP EDUCATION PROGRAM FOR CHILDREN AND FAMILIES IN MOLDOVA

Maria BARBĂ, lector super. univ.,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
mariabarba48@gmail.com

Rezumat: *Programa Pas cu Pas este bazată pe teoriile constructiviste și a conceptelor, perspectivelor de abordare cu referire la creștere/dezvoltarea copilului preșcolar a următorilor autori: Jean Piaget, Lev Vîgotski, Eric Erikson, Karl Rogers, Maria Montesori, Howard Gardner, Ovide Decroly, John Dewey.*

Teoriile constructiviste sunt o sursă de inspirație și constituie universul teoretic ce contribuie la dezvoltarea copilului la vârsta preșcolară conform căruia copilul este un tot întreg ce are la bază principiul că toate domeniile creșterii/dezvoltării nu se manifestă de sine stătător , iar toate deprinderile reflectă intercorelarea abilităților.

Copilul este o personalitate în devenire. aceasta înseamnă evoluție permanentă cu un rol important în dezvoltarea predispozițiilor psihologice moștenite de la părinți și formate pe parcursul creșterii.

Lansând programa Pas cu Pas cadrele didactice au înțeles și au implementat acele strategii specifice învățământului centrate pe copil, stabilind o strânsă legătura dintre grădiniță și părinți, familie.

Strategiile didactice determină preșcolarul să urmărească cu interes activitatea, să-și utilizeze memoria, inteligența, imaginația, creativitatea.

Cuvinte cheie: *creștere, dezvoltare, centrat pe copil/elev, principiu, incluziune.*

Summary: *The program “Step by Step” is based on the constructive theories and concepts, perspectives approach with reference to growth / development of preschooler children; according the following authors: Jean Piaget, Lev Vîgotski, Eric Erikson, Karl Rogers, Maria Montesori, Howard Gardner, Ovide Decroly, John Dewey .*

The constructive theories are an inspiration and represents the theoretical universe that contributing to child development at preschool. According to which - the child is a whole unite which is based on the principle that all areas of growth / development does not occur in its own right , and all child’s ability reflect the interrelation of skills.

The child is a personality in the making, this means constant development with an important role in the development of inborn psychological predisposition from parents and formed during growth. By program “Step by Step”, teachers understood and had implemented this specific strategies that is centralized on the child education, establishing a close link between kindergarten and parents, family. The Teaching Strategy helps preschoolers to follow school activities with interest and during this activities they make use of their memory, intelligence, imagination, creativity.

Keywords: *growth, development, child-centered, principle, inclusion.*

Creştere: se referă la schimbările specifice de ordin fizic, și la creșterea în dimensiune. Creșterea mai înseamnă și diferențiere, transformare, organizare, maturizare biologică și regresiune [8, p.11].

Dezvoltare: proces definit ca sporite în complexitate sau trecerea de la forme simple la forme mai complexe și mai delicate. Este un proces ordonat, continuu, prin care copilul achiziționează cunoștințe, comportamente și deprinderi tot mai complexe. Deși modelul dezvoltării este în general același pentru toți copiii, ritmul dezvoltării variază de la un copil la altul [8, p. 11].

Centrat pe copil/elev: cerință didactică de a pune copilul și nu materia de învățământ, în centrul procesului instructiv [12, p. 44].

Principiu: normă călăuzitoare a acțiunii. Accepțiunea termenului are un sens praxiologic. În pedagogie prevalează cu acest sens: principiile pedagogice au caracter de norme, de prescripții de axiome procedurale. Dar deși nu sunt formulate ca legități, ele nu se află în afara legității. Dimpotrivă valoarea lor practică, aplicativă este reală, tocmai pentru că ele se întemeiază pe legi, pe raporturile de determinare dintre fenomene, pe necesitatea obiectivă [12, p. 279].

Incluziune : mișcare de extindere a scopului și a rolului școlii, de transformare a acesteia pentru a putea răspunde unei mari diversități de copii. Termenul are un înțeles aproape identic cu cel de integrare a copiilor cu CES în învățământul obișnuit [12, p.155].

Programul educațional pentru copii și familii Pas cu Pas a fost lansat în Republica Moldova în anul 1994 dintr-o inițiativă a Institutului pentru o Societate Deschisă, susținută de Fundația Soros Moldova, cu acoperirea metodică a centrului de dezvoltare a copilului Children’s Resources Internatonal (Washington, DC) [2, p.119].

Pe parcursul anilor programul Pas cu Pas a contribuit la realizarea reformei învățământului din Moldova, catalizând trecerea de la o educație centrată pe cadrul didactic la una centrată pe copil prin aplicarea de noi metodologii bazate pe cele mai bune practici educaționale: Jean Piajet, Lev Vîgotski, Eric Erikson, Karl Rogers, Maria Montesori, Howard Gardner, Ovide Decroly, John Dewey [4, p. 34-40].

Copilul nu mai este un obiect al educației ci devine subiect activ al procesului de cunoaștere și autocunoaștere, un adevărat explorator, care înțelege interdependența lucrărilor, urmând ritmul firesc al propriei dezvoltări [7, p.61].

Metodologia Pas cu Pas se axează pe trei criterii de bază:

- individualizarea copilului;
- învățarea activă prin joc și descoperire;
- parteneriatul cu familia;

Programul lansează o varietate de tehnologii concrete ce presupun individualizarea și dezvoltarea multilaterală a copiilor, punând la bază activitatea cea mai firească pentru ei – jocul. Metodele frontale alternează cu cele individuale, în grup mic și în perechi (copil – copil, adult – copil). În consecință se schimbă și rolul educatorului: el nu mai este dirijor, ci regizor al activităților și partener de încredere [5, p. 42].

Programul Pas cu Pas este unul dintre cele mai importante ONG-uri educaționale care sprijină schimbările complexe în domeniul educației atât prin formare continuă a unui număr mare de cadre didactice, prin sprijinul oferit instituțiilor de formare inițială în modernizarea metodelor de pregătire a viitoarelor cadre didactice, cât și prin monitorizarea calității implementării practicilor de educație centrată pe copil [6, p. 6].

Programul Pas cu Pas are la bază filozofia educației centrate pe copil. Astfel paradigma este concentrată pe copil, și avem misiunea de a-i crea condițiile necesare pentru dezvoltare, creștere. Se ține cont în primul rând de particularitățile copilului, de necesitățile acestuia, se depune efort pentru a dezvolta creativitatea și încrederea în sine a copilului. Este un program ce conține elemente foarte bine unite și argumentate. Prin implicarea activă a familiei în creșterea și educarea copiilor și colaborarea ei cu grădinița este recunoscut și valorificat rolul deosebit pe care-l are acesta. Familia dintr-un microunivers lăsat în pragul instituției educaționale, se transformă într-un partener a educatorului, învățătorului binevenit în spațiul grupei [14, p. 42].

Programul educațional Pas cu Pas este bazat pe teoriile constructiviste. Constructivismul, centrat pe dezvoltarea cognitivă acordă atenție egală eredității și educației în dezvoltarea copilului. Copii sunt abordați ca subiecți care își utilizează capacitățile fizice și intelectuale în continuă dezvoltare pentru a interacționa activ în mediu și a acționa asupra acestuia. În acest proces, copii își dezvoltă capacitățile cognitive, și modelele comportamentale tot mai complexe. Mediul poate împiedica sau poate stimula rata dezvoltării însă consecutivitatea etapelor parcurse în dezvoltare este universală generală [1, p.12-14].

Psihologul elvețian **Jean Piaget,** adept fidel al constructivismului are ca fundament abordarea bazată pe nivelul de dezvoltare al copilului. Ideile lui privesc impactul învățării prin descoperire asupra dezvoltării copiilor mici, constituie baza educației în copilăria timpurie. El a contribuit la fundamentarea teoretică a învățării

centrate pe copil prin teoria stadială a dezvoltării cognitive, a copilului conform căreia:

- dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe stadii sau etape succesive;
- consecutivitatea acestora este universală, generală iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul.

Precum și în funcție de cultură și mediu:

- copiii traversează aceleași etape în dezvoltarea lor, dar o fac cu pași diferiți, de aceea vârsta nu se suprapune cu etapa;
- etapele constituie trepte spre moduri de gândire tot mai sofisticate. Cu fiecare etapă copilul învață anumite operații ca structuri mintale organizate. Stadiul nou nu-l exclude pe cel anterior, noile condiții suprapunându-se celor anterioare. Dacă într-un stadiu n-au fost asimilate anumite operații, în stadiul următor dificultățile de învățare vor fi inerte.

- Stadiul inteligenței senzorio-motorii, cuprinsă între 0 și 2 ani;
- Stadiul gândirii preoperaționale cuprinsă între 2 și 6 ani;
- Stadiul operațiilor concrete cuprins între 6/7 și 10/11 ani;
- De la 11 ani intervine stadiul operațiilor formale.

- Structurile psihologice sunt grupuri de scheme mentale care iau naștere prin interiorizarea acțiunilor cu obiectele.

Copiii își construiesc structuri mintale noi prin care asimilează mediul. Structura și relațiile cu mediul se construiesc pe plan psihic în mod dinamic sub formă de acțiuni, operații, grupuri de operații, întâi concrete apoi în formațiuni logice.

- Dezvoltarea (învățarea) este constantă reciprocă între procesul de asimilare și adaptare. Prin asimilare copilul corelează cu schema deja existentă, prin adoptare își modifică schema conform obiectului. Cunoașterea noului confruntă procesul de asimilare și acomodare. Înțelegerea se produce doar atunci când aceste procese se află în echilibru.
- În dezvoltarea ontogenetică, învățând copilul supune obiectele sau fenomenele schemelor sale de asimilare: „a aplica’’ , „a tăia’’ (inteligență senzomotorie) , a seria, a clasifica (operații logice), a scădea, a aduna (operații numerice), a relaționa fenomenele (explicații cauzate) etc.

Dobândind aceste operații în mod stadial, copilul este capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene, obiecte, contexte, cu mențiunea că ele pot fi cucerite doar printr-o activitate internă [4, p. 11-12].

J. Piajet a demonstrat rolul activ al copilului în explorarea oamenilor și a lucrurilor astfel progresând în dezvoltarea sa cognitivă și morală. Conform teoriei lui J. Piajet, copilul interacționează cu forțele externe mai degrabă activ, decât pasiv: el desfășoară o activitate mintală extrem de intensă, în timp ce se străduiește să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor. Înțelegând aceste

lucruri, persoanele care îngrijesc copilul devin conștiente de importanța rolului pe care îl au în devenirea copilului, să-i creeze oportunități pentru cercetare și explorare, să-i acorde suport emoțional, să-i asigure securitatea și să-i încurajeze. Această abordare este în contrast cu directivele eronate conform cărora rolul adultului este de a preda, a stimula și a lua măsuri imediate.

- Copii au un rol activ în determinarea propriei dezvoltări. Și sunt experimentatori înnăscuți, dacă li se oferă posibilitatea și susținerea necesară pentru a explora;
- Învățarea are loc pe etape care diferă prin calitatea judecăților copiilor, modul în care acționează și învață aceștia despre lumea din jurul lor;
- Învățarea este senzorială bazându-se pe „aici’’ și „acum’’;
- Structurile mintale, inclusiv cea interpersonală, se formează prin interacțiunea copilului cu mediul [13, p. 34-35].

O altă teorie pe care se bazează programul educațional Pas cu Pas este ***Teoria dezvoltării psihosociale a lui Erik Erikson.*** Această teorie completează teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget. Ea arată că:

- dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii de educație și cel socio-cultural;
- pe parcursul vieții omului traversează opt stadii polare, reflectate prin teza centrală. Potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței;
- fiecare stadiu este sensibil pentru acumularea unor anumite calități, care de la un stadiu la altul rămân se acumulează. Această acumulare se produce ca urmare a traversării unei crize de dezvoltare. Crizele apar din conflictul dintre posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social;
- stadiile urmează într-o anumită consecutivitate și au o anumită structură. Fiecare stadiu poate decurge pozitiv sau negativ. Iar în final se soldează cu un produs psihologic pozitiv sau negativ, ce marchează dezvoltarea ulterioară a personalității:

1. În primul an de viață există relația bipolară de caracteristici încredere – neîncredere, ce poate avea ca achiziție pozitivă definitorie încredere în alții.
2. De la 1 la 3 se manifestă dihotomia autonomie/ emancipare versus dependență/ îndoială ca produs psihologic pozitiv, generează autocontrolul.
3. Între 4 și 5 – dihotomia constituirea inițiativei versus sentimentul vinovăției generează ca produs pozitiv capacitatea de a proiecta, direcția, scopul.
4. Între 6 și 11 ani – dihotomia insistență versus sentimentul de inferioritate achiziționează ca produs pozitiv sentimentul competenței.
5. Între 12 și 18 ani acționează dihotomia conștientizarea identității eului – versus confuzia rolurilor, iar ca produs pozitiv – fidelitate și loialitate. [13, p.35]

Teoria lui **Erik Erikson** de dezvoltare psihosocială vorbește despre stadiile ce se manifestă pe grupe de vârstă și definesc relația individului cu mediul social.

El vede dezvoltarea sănătoasă ca o rezolvare a conflictelor, caracteristice unei anumite vârste.

O altă teorie prezentă în programul educațional Pas cu Pas este **teoria învățării socio-culturale și zona proximei dezvoltări**. Pentru **Lev Vîgotski**, gândirea este radical transformată când: 1) copilul devine capabil de comunicare lingvistică; 2) instruirea îl face pe copil să fie conştient şi capabil să-şi controleze propriile gânduri. În viziunea sa există o strânsă legătură între limbaj și gândire. Limbajul are rolul predominant de a vehicula cultura înmagazinărilor sociale ale experienţelor colective, fiind în aceleași timp, un instrument al gândirii. El subliniază rolul culturii în dezvoltarea individului al culturii transmise prin interacțiuni sociale și limbaj [3, p.58].

Lev Vîgotski s-a impus prin teoria învățării socioculturale și zona proximei dezvoltării cu referire la caracterul social al învățării, informația nouă este dobândită zilnic, înglobată în evenimentele cotidiene și capătă semnificație în virtutea relevanței sale prin importanța, complexitatea, natura ei interactivă și caracterul social al experiențelor. În contextul zonelor dezvoltării diferențiem:

- zona actualei dezvoltări adică „spațiul’’ solicitărilor în care subiectul soluționează independent situațiile de problemă, structurile psihologice sunt mature;
- zona proximei dezvoltări, adică spațiul în care copilul ajunge să soluționeze problema, dar numai cu ajutorul adultului. Esențiala rămâne disponibilitatea copilului de a accepta și a profita de ajutor. Structurile psihologie se află în proces de formare;
- orientarea procesului educațional spre zona proximei dezvoltări este condiție prioritară pentru învățământul formativ dezvoltativ;
- zona proximă de dezvoltare reprezintă diferența dintre ceea ce copilul e pregătit să realizeze singur, în procesul rezolvării problemelor și al adoptării, și ceea ce poate achiziționa doar cu ajutorul adulților sau a altor colegi deoarece îi depășește potențialul activ în momentul dat. L. Vîgotski a susținut că atunci când copilul își dezvoltă cunoștințele ghidate de adult, el ajunge la soluții mai sofisticat decât ar face-o doar prin posibilitățile de care dispune. [13, p.35-36]

El descrie următoarele stadii în dezvoltarea copilului, în interacțiune cu adultul prin achiziția limbajului:

- stadiul I – copilul este separat doar din punct de vedere fiziologic, doar pentru a supraviețui, el e total dependent;
- stadiul II : biologic – copilul capătă independență (prin înțărcare), iar dependența lui de cel care-l îngrijește devine psihologică;
- stadiul III: adultul îi atrage atenția vorbindu-i despre diferitele obiecte din jur, iar activitățile copilului sunt controlate și secondate de vorbirea adultului;

- stadiul IV: acțiunile copilului sunt inițiate și impulsionate de vorbirea adultului;
- stadiul V: realizează activitățile voluntare îndrumat prin vorbire de către adult;
- stadiul VI: copilul își dă singur comenzile la început cu voce tare, mai târziu prin vorbirea interiorizată pentru sine însăși;

L. Vîgotski a început să-și bazeze teoria pe studiul comportamentului. A prezentat conștiința individului ca fiind elementul de bază în viață, în constituirea eului: „ Ne cunoaștem pe noi înșine pentru că suntem conștienți de ceilalți și suntem conștienți de ceilalți pentru ca însăși conștiința noastră despre noi înșine derivă din conștiința pe care ceilalți o au despre noi [10, p. 36].

Un alt adept al Programului educațional Pas cu Pas este **John Dewey.** Este cunoscut prin teza ce a schimbat imaginea educației. El este recunoscut ca părinte al **educației progresive**, a subliniat că educația trebuie privită ca un proces de viață și nu ca o pregătire pentru viața viitoare. Lucrările lui Dewey subliniază ca experiență personală este o componentă vitală în prima fază, de dezvoltare a conceptelor. El argumentează că educația, ca pregătire pentru viața adultă „diminuează inerența efervescentă și curiozitatea copilului la venirea în școală și exclude preocuparea studenților pentru interesele și abilitățile lor prezente în favoarea unor acțiuni abstracte legate de ceea ce ar putea să îi intereseze în anii viitori’’ [14, p.109].

A devenit celebru în lumea întreagă prin afirmația: Lumea întreagă este laboratorul nostru de creație, copilul trebuie să crească din bănci și să meargă în lume.

- Educația este o dezvoltare în, prin și pentru experiență.
- Educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția experienței care urmează.
- Experiența este, în primul rând acțiune.
- Experiența este ceva care apare numai în condiții speciale, solicită un mediu specializat.
- Experiența cuprinde cunoaștere. Iar cunoașterea ne permite să adaptăm mediul la nevoile noastre și să adaptăm scopurile și dorințele noastre situației în care trăim.
- Ființa trăiește prin mediu, cu ajutorul acestuia, care devine astfel parte a experienței sale vitale.

Mediul este totalitatea condițiilor implicate în desfășurarea activităților unei ființe, în acele condiții care promovează sau împiedică, stimulează sau inhibă activitățile caracteristice unei ființe vii.

- Clasa poate fi un exemplu de democrație: copii pot constitui o comunitate bazată pe principii democratice; educatorul, învățătorul are multiple roluri, copiii au posibilitatea să ia singuri decizii; învățarea este parte componentă a comunității democratice [13, p. 36].

Carl Rogers este exponentul metodelor pedagogice nondirective centrate pe copil:

- ✓ Nu se poate învăța direct o persoană, ci învățarea trebuie mai ales facilitată.
- ✓ Învățarea autentică se petrece în măsura în care profesorul acceptă copilul așa cum este el și înțelege sentimentele lui.
- ✓ Cadrul didactic trebuie să acorde copilului o considerație pozitivă, necondiționată.
- ✓ Situația pedagogică presupune cât mai des posibil întâlniri individuale sau munca n grupuri mici.
- ✓ Învățarea trebuie să fie semnificativă, adică personală și autodeterminată.
- ✓ Când învățarea angajează persoana în întregime – cu sentimentele ei, cu inteligența sa – penetrează cel mai profund și se reține pentru mai mult timp.
- ✓ Învățământul trebuie să ajute copii să devină indivizi capabili de inițiativă și care pot să-și asume responsabilități; sunt capabili de alegeri inteligente; pot să se adapteze când situațiile se schimbă; recurg la experiența lor de o manieră creatoare [4, p. 14].

Ovide Decroly, ca reprezentant al școlii centrate pe copil, consideră că:

- Omul este o unitate biologică și nu poate fi concepută în afara mediului său natural și social.
- Cunoaşterea la copil are loc ca o privire a întregului.
- Ca metodă pedagogică se prestează *metoda globală.*

Ea vizează ansamblurile de cunoaştere, corespunzătoare trebuințelor ce se derulează în interiorul unor unități didactice numite centre de interese grupate sub genericul *Omul și nevoile sale,* și se concentrează în observații, asociații și expresii creative ca triade ale etapei fundamentale pentru ființa umană: a simți – a gândi – a lucra și a se exprima.

- Până la 15 ani copilul trebuie să asiste zilnic la fenomenele naturii, la manifestările vieții ființelor vii în general și a oamenilor în particular.
- Localurile trebuie întocmite și mobilate astfel încât să constituie nu săli de clasă, ci mici ateliere și laboratoare de lucru.
- Acest deziderat poate fi realizat prin practica centrelor de interes/ centre de învățare.
- Activitățile multiple ale copilului trebuie grupate în jurul trebuințelor sale fundamentale.

- Rând pe rând aceste trebuințe vor fi folosite ca axa în jurul căreia se grupează în mod firesc diverse exerciții și diverse noțiuni care fac programa integrată. În felul acesta programa nu este considerată un ansamblu de discipline, ci o serie de obiecte, de ansambluri concrete, explorate sub multiplele lor aspecte în raport cu tendințele copilului.
- Activitățile de limbaj vorbit și scris, de calcul matematic se dau mai ales sub formă de jocuri în care plăcerea reușitei vor fi principale stimulente.
- Antrenamentul la munca personală și colectivă este obținut prin colaborarea copiilor la activități.
- Pentru a dezvolta inițiativa și solidaritatea, copii vor povesti ceva camarazilor, subiectele vor fi din aria vieții cotidiene și a contextului preocupărilor de la grădiniță și școală.
- Metoda proiectului, este o metodă activă de învățare și o cale interesantă și sigură de integrare [13, p. 37-38].

Profesorul **Howard Gardner** de la Universitatea Harvard, a modificat sensul învățării în ultimele două decenii. H. Gardner a determinat o serie de moduri de învățare, numite mai apoi inteligențe multiple:

1. lingvistică;
2. logico-matematică;
3. muzicală,
4. vizual-spațială;
5. corporal-chinestezică,
6. naturalistă;
7. interpersonală;
8. intrapersonală;
9. existențială [11, p. 100-101].

Aceste diferențe accentuează punctele forte și cele slabe care modifică modul de a acționa a copilului. Fiecare tip de inteligență are specificul ei și un propriu curs de dezvoltare și manifestare. H. Gardner modifică denumirea problemelor referitoare la învățare de la deficiențe la diferențe, renunțând la termenul de inteligență generală. El consideră că un mare procentaj din potențialul copilului se irosește, dacă nu îi creăm condițiile să-și dezvolte multiplele posibilități mintale [9, p. 25].

Teoria lui H. Gardner elucidează talentele nedescoperite ale fiecărui copil. Domeniile unde copii nu au reușită, trebuie înlocuite cu altele pentru a dezvolta acele abilități care dau un potențial înalt de succes și copii reușesc mai ușor. Astfel și părinții observă direcțiile și abilitățile care pe viitor pot fi dezvoltate la copii, ținând cont și de evoluția diferențiată a acestor capacități intelectuale.

Pornind de la concepția că aceeași modalitate de predare este , evident, nepotrivită, din motiv că fiecare copil este unic, Gardner consideră că procesul instructiv-educativ planificat și realizat din perspectiva multiplelor inteligențe:

- Condiționează centrarea pe copil și individualizarea.
- Facilitează interacțiunea cu lumea.
- Asigură și susține succesul în autoexprimare.
- Întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Popularitatea de care se bucură programul educațional Pas cu Pas (este pus în practică deja in 29 de state). El propune metode educaționale moderne, tehnici de implementare a dezideratelor de bază ale Curriculumului, oferindu-le celor care realizează un teren vast de creație.

Programul a demarat în anul 1994 doar cu 12 grupe în cadrul a 5 grădinițe. În 1995 au fost alăturate încă 60 de grupe. Pentru a facilita aplicarea programului în alte instituții, participanții s-au adresat în 1996 Ministerului Educației cu un apel de a recunoaşte oficial programul Pas cu Pas. Ministerul l-a oficializat, recunoscându-l drept model de învățământ formativ, iar certificatele de perfecționare pe care le eliberează sunt luate în considerare la atestarea cadrelor didactice. Conceptul de program pentru preşcolari, la cererea părinților și a cadrelor didactice. Școala primară; Învățământ superior (1996); Includerea copiilor cu necesități speciale (1997); Vârsta de creșă (1997) și tranziția spre Ciclul Gimnazial (2000).

Prin includerea componenței „Învățământ superior, impactul programului asupra reformării întregului sistem de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice pentru ciclurile preşcolar și primar a devenit sistemic și mult mai profund. În prezent sunt create mecanisme eficiente de perfecționare continuă a cadrelor didactice, în care sunt prevăzute training-uri de inițiere (pentru ciclul primar), ateliere teoretico-practice în reluare, vizite pe teren ale experților, vizite reciproce.

Programul educațional Pas cu Pas a făcut ca acel învățământ tradițional să se schimbe într-un învățământ ce oferă copilului posibilitatea să fie „ descoperit’’ cu întreaga sa diversitate de aptitudini și să „descopere’’ adevărurile și lucrurile noi, să învețe nu numai din manuale, „ci și din viață și pentru viață’’ „să învețe din plăcere și cu plăcere’’. Schimbările realizate la nivelul tuturor treptelor din învățământ preşcolar, primar, gimnazial, liceal, superior, a format noi atitudini față de copil, atitudini care solicită empatie și acceptare necondiționată. Programul Pas cu Pas a început nu de la modificarea conținuturilor, ci de la schimbarea mentalității, de la sensibilizarea cadrelor didactice cu privire la necesitatea implementări unor strategii, metode, tehnici, menite să transforme, copilul, elevul, studentul din obiect în subiect al instruirii, fapt care s-a soldat cu schimbarea atitudinii personalității față de învățătură, apariția interesului pentru învățare „învățarea din plăcerea de a învăța’’.

În legătură cu relatarea celor expuse mai sus am efectuat o cercetare a implementării programului educațional Pas cu Pas în grădinița Nr. 8 „Prichindel’’ din or. Cahul obiectivele căruia a fost:

- determinarea metodelor, formelor de lucru specifice la creșterea și dezvoltarea personalității copilului preșcolar prin intermediul Programului Pas cu Pas;
- identificarea părerilor părinților referitor la Programa Pas cu Pas;
- precizarea diferitor păreri a educatorilor despre Programul Pas cu Pas.

Cercetarea a inclus un eșantion aleatoriu de 50 de părinți, dintre aceștia supuși chestionarului, 28 fac parte din grupa pregătitoare „Făt-Frumos’’ și 22 fac parte din grupa pregătitoare „Albinuța’’ și un chestionar pentru educatori ce a fost constituit din 6 educatori, care își desfășoară activitatea în instituția dată.

Ca instrumente de cercetare au fost utilizate chestionarele. Chestionarul pentru părinți a cuprins 10 itemi ce a fost un indicator bun pentru colectarea datelor cu privire la modalitățile și exprimarea opiniilor părinților asupra dezvoltării copiilor preșcolari prin intermediul Programului Pas cu Pas. Răspunsurile părinților au permis conturarea unei imagini de ansamblu referitor la creșterea/dezvoltarea personalității copilului preșcolar. Chestionarul educatorilor de asemenea a fost constituit din 10 itemi în care li s-a solicitat să-și exprime punctul de vedere cu referință la dezvoltarea personalității copilului preșcolar prin intermediul Programului Pas cu Pas. Astfel în cadrul experimentului de constatare am urmărit care este părerea părinților referitor la acest program educațional și a educatorilor care lucrează cu acești copii zi de zi. Se prezintă mai jos datele acumulate în urma chestionarelor aplicate la părinți:

Tabelul 1. Principala funcție a instituțiilor preșcolare ce prestează servicii de calitate prin intermediul programului Pas cu Pas

Frecvența	Nr. părinților	%
De transmitere a informațiilor utile	42	84%
De formare a priceperilor și deprinderilor	38	76%
De socializare	28	56%
Alte răspunsuri	-	-

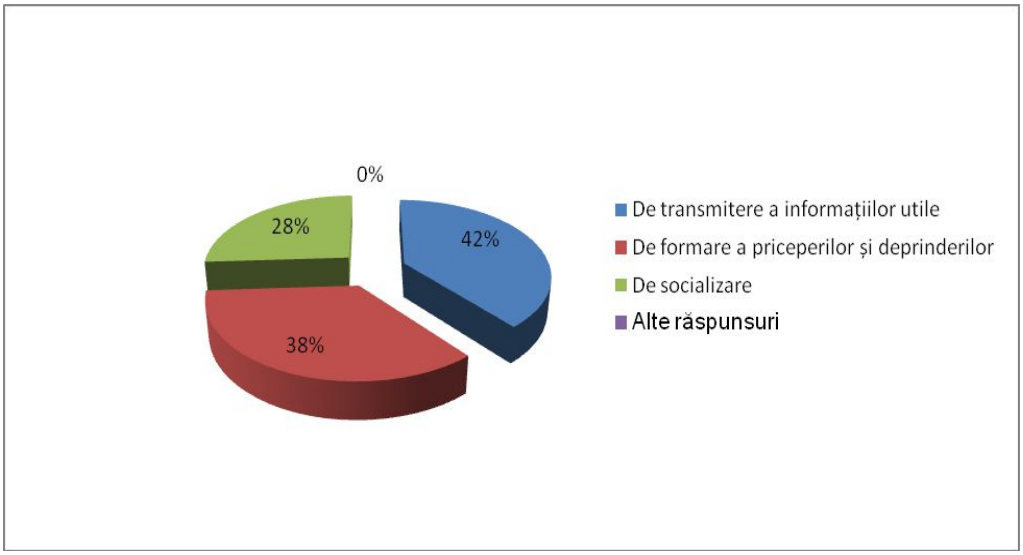


Figura 1. Principala funcție a instituțiilor preșcolare ce prestează servicii de calitate prin intermediul programului Pas cu Pas

Analizând tabelul şi figura putem menționa că cele mai multe răspunsuri referitor la principala funcție pe care ar trebuie să o aibă o grădiniță este cea de transmitere a informațiilor utile. Deci 42 de părinți au indicat că cea mai importantă funcție a programului Pas cu Pas este anume cea de transmitere a informațiilor utile copiilor. După care a urmat răspunsul referitor la formarea priceperilor și deprinderilor copiilor cu 38 de alegeri, 28 părinți susțin că funcția principală a instituțiilor preșcolare este anume acea de socializare. Nu au fost adăugate alte răspunsuri din partea părinților.

Generalizând răspunsurile obținute de la cei 50 de părinți reiese că principala funcție a acestei instituții cu aplicarea Programului Pas cu Pas este de transmitere a informațiilor utile. Din spusele părinților referitor la această întrebare reiese că educatorii îşi îndeplinesc foarte bine funcția şi anume sarcina de transmitere a informațiilor utile către copii. Folosind diferite metode interactive pe care educatoarele le utilizează în desfăşurarea activităților cu copiii. Rezultă că educatoarele se bazează pe dezvoltarea abilităților de desen, de scriere corectă a cuvintelor şi cifrelor, de a cânta, de a recita etc. Acestea sunt şi răspunsurile la o altă întrebare din chestionar: ce-i reuşeşte copilului dvs. cel mai bine?

La alți doi itemi: *Ce schimbări ați observat în atitudinea copilului dumneavoastră față de grădiniță de când au fost implicați în centrele de activitate?* şi: *Copilul dumneavoastră îi place să încerce lucruri noi şi să împărtăşească celorlalți ceea ce a descoperit?* Părinții au susținut că zi de zi când copii sunt luați de la grădiniță, ei relatează părinților ce au făcut toată ziua la grădiniță. Din spusele

copiilor, sunt foarte deschişi spre comunicare, încearcă unele activități pe care le-au desfășurat la grădiniță, să le repete acasă. Chiar dacă condițiile de desfășurare nu sunt identice cu cele de la grădiniță, copiii improvizează înlocuind unele elemente doar pentru a repeta activitatea care îi aduce plăcere. Astfel putem deduce că părinții au observat în ultimul timp un nivel de comunicare mai eficient.

Tabelul 2. Rolul părinților în învățământul preșcolar

Frecvența	Numărul părinților	%
Contribuție financiară	21	42%
Participare la diferite activități	40	80%
Organizarea activităților extracurriculare	26	52%
Să ajute copiii	44	88%
Implicarea părinților în rezolvarea problemelor grădiniței	26	52%

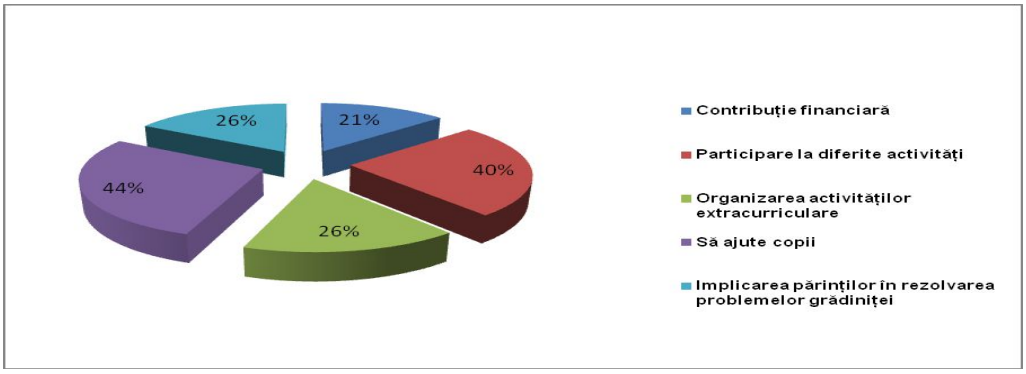


Figura 2. Rolul părinților în învățământul preșcolar

Conform tabelului 2 și diagramei din figura 2 observăm că părinții susțin că rolul principal al părinților față de grădiniță este acela de a ajuta copiii în dezvoltarea lor ca personalitate, ne cătând la faptul că marea parte din aceştia nu au timp suficient pentru al acorda copiilor lor. 40 părinți au menționat că un rol de bază îl mai are şi participarea acestora la diferite activități. La aceasta putem susține că din 50 părinți, 44 susțin că familia joacă un rol extrem de mare în dezvoltarea copilului, mai ales prin ajutorul lor acordat. 26 din ei susțin că ei ar trebui să se implice în rezolvarea problemelor grădiniței și în organizarea şi realizarea activităților extracurriculare ce sunt organizate de educatori în grădiniță.

Unii părinţi consideră că familia poate ajuta copilul în grădiniţă şi financiar, oferind un ajutor financiar la realizarea procesului instructiv-educativ al copiilor.

Prin intermediul chestionarului care a fost propus grădiniţei de copii Nr.8 „Prichindel’’ din oraşul Cahul şi care constă din 10 itemi ne-am propus să stabilim atitudinea cadrelor didactice faţă de programul Pas cu Pas. În urma analizei chestionarului la prima întrebare: *Prin ce se deosebeşte sistemul educaţional Pas cu Pas de sistemul tradiţional de învăţământ?* Menţionăm că 4 educatori sunt de părerea că la programul Pas cu Pas educaţia este centrată pe copil, el este subiectul educaţie, sunt incluşi toţi copii indiferent de nevoile lui ceea ce constituie 67% şi 2 educatori au fost de părerea că în acest sistem educaţional activităţile se petrec pe centre de interese şi copii sunt încurajaţi să înveţe reciproc unii de la alţii şi constituie 33%.

Tabelul 3. Trăsături specifice programului Pas cu Pas

Frecvenţa	Numărul educatorilor	%
Educaţia centrată pe copil	4	67%
Învăţare reciprocă	2	33%

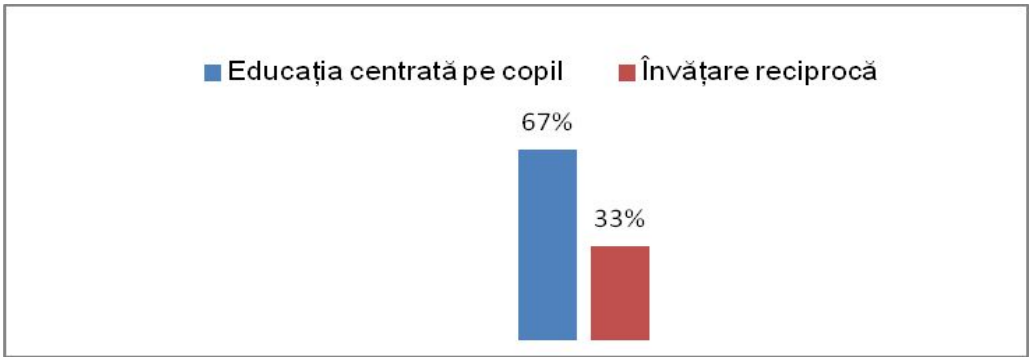


Figura 3. **Trăsături specifice programului Pas cu Pas**

La itemul: *Ce metode de comunicare cu familia folosiţi?* La întrebarea dată 3 educatori menţionează că utilizează de cele mai multe ori convorbirile dimineaţa în timpul primirii copilului sau seara în timpul plecării acasă, ceea ce constituie 50%, 2 educatori susţin că folosesc îndeosebi şedinţele cu părinţii fiind mai dese fiindcă le face cunoştinţă părinţilor mai detaliat despre organizarea funcţională a mediului sălii de grupă pe centre de activităţi, modalităţi de realizare a individualizării educaţiei astfel încât să răspundă nevoilor individuale ale copiilor ceea ce constituie 33, 33%. Un educator utilizează forma de lucru Ziua uşilor deschise, o dată în lună desfăşoară activitatea deschisă pentru părinţi, la care deseori sunt incluşi părinţii să participe la activitate ce constituie 16, 64% . Analizând

rezultatele menționăm că între educatori și părinți predomină relații de colaborare și prietenie.

Tabelul 4. Modalități frecvente de colaborare cu părinții

Frecvența	Numărul educatorilor	%
Convorbirile	3	50%
Ședințe cu părinții	2	33,33%
Activități pentru părinți	1	16, 64%

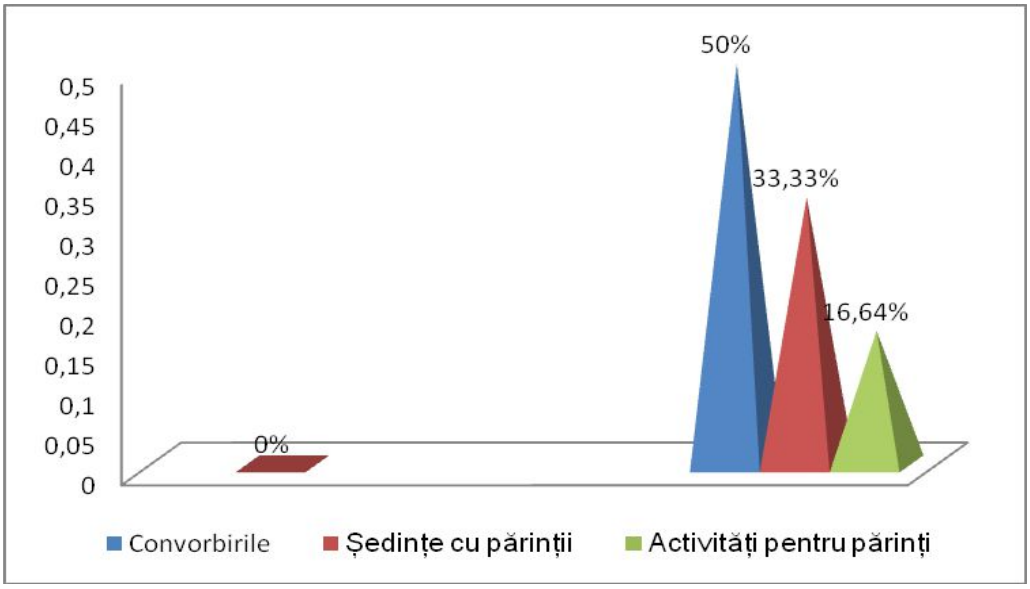


Figura 4. Modalități frecvente de colaborare cu părinții

La întrebarea: *Care credeți că este rolul părinților în viața grădiniței?* Toți educatorii susțin că toate rolurile sunt realizare de părinți deoarece familia are un rol major în viața grădiniței. Programul Pas cu Pas pentru învățământul preșcolar este fundamentat pe convingerea că implicarea familiei în cadrul programului este esențială pentru fixarea și lărgirea cunoștințelor asimilate în sala de grupă și pentru a se baza pe interesele și cunoștințele însușite în condițiile casnice. Relația dintre mediile ambiante de învățare casă – grădiniță reflectă respectul și cooperarea promovate de program.

La întrebarea *Cultura calității instituției focalizată asupra următoarelor valori / Bifați una sau mai multe variante*. Conform rezultatelor din cei 6 educatori și a datelor prezentate în următoarea figură, putem observa că cele mai multe răspunsuri date de educatori au fost, că cultura calității instituției trebuie să fie focalizată pe copil, 5 educatori ceea ce constituie 72 %. Acesta este și obiectivul principal al programului Pas cu Pas că copilul este subiectul educației. Un educator

este de părerea că cultura calității instituției trebuie focalizată pe satisfacerea cerințelor comunității ceea ce constituie 28 %.

Tabelul 5. Scopul instituțiilor preșcolare de învățământ

Frecvența	Numărul educatorilor	%
Centrarea pe copil	5	72%
Satisfacerea cerințelor comunității	1	28%

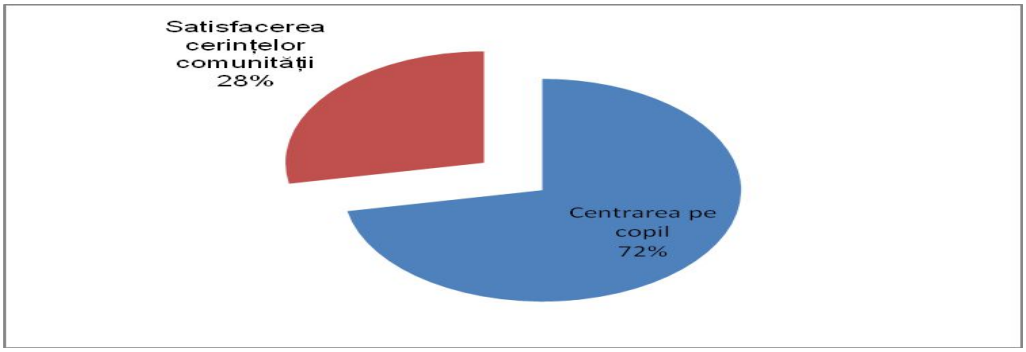


Figura 5. Scopul instituțiilor preșcolare de învățământ

În urma chestionării realizate s-au menționat doar câteva interpretări a itemilor care elucidează implicarea și manifestarea programului Pas cu Pas în învățământul preșcolar. Concluzionând rezultatele cercetării evidențiem schimbările observate începând cu comportamentul copiilor, cu produsele activităților lor, cu relațiile de prietenie și strânsă colaborare între educatori și părinți datorită implimentării programului Pas cu Pas.

Educatorii desfășoară activitățile bazându-se pe nevoile copilului, concentrând strategiile didactice asupra dezvoltării potențialului copilului, centrat pe interesele și capacitățile înăscute ale acestuia. Părinți la rândul lor percep importanța lor în creșterea și educarea propriilor copii și că doar în colaborare cu grădinița copilului îi va fi asigurată o continuitate în formarea sistemului de cunoștințe, abilități și deprinderi pentru viața de zi cu zi.

Concluzionând vrem și insistăm asupra unei viziuni critice privind implementarea practicii în obținerea unor rezultate actuale a programului educațioanal Pas cu Pas supus exercitării din anul 1994 din inițiativa Institutului pentru o Societate Deschisă, susținut mai apoi și de Ministerul Educației. La baza acestui program s-au plasat Teoriile constructiviste studiate de următorii autori: Jean Piajet, Lev Vîgotski, Eric Erikson, Karl Rogers, Maria Montesori, Howard Gardner, Ovide Decroly, John Dewey, fiecare dintre ei trasând un vector de schimbare în educație și percepere a mecanismului de creștere și dezvoltare a copilului. Întregul sistem de strategii a ajuns în prezent să dea roade vii,

modificând concepții și viziuni asupra vieții. Copilul fiind cel care solicită necesarul potrivit intereselor personale de dezvoltare.

Educatorii trebuie să:

- ofere mereu aprecieri la adresa muncii copilului;
- ofere copilului șansa să-și împărtășească munca și interesele cu ceilalți;
- ofere un mediu flexibil în schimbare;
- să nu critice copilul dar idea;
- să formeze o atmosferă calmă, relaxantă, liberă pentru comunicare și muncă;
- să încurajeze copilul să rezolve singur problemele și să respecte pe ceilalți etc.

Părinții mereu trebuie să: încurajeze copilul spre descoperire a necunoscutului ghidând drumul acestuia; se implice activ în educarea și instruirea propriului copil; să comunice pe diverse teme cu copilul, adresându-i întrebări, creându-i astfel o bază de încredere și importanță în familie; să poarte discuții libere cu educatoarea în prezența copiilor dezvoltând încredere atât față de părinți cât și grădiniță etc.

Bibliografie:

1. Axentii A., Barbă M. Metode didactice interactive de organizare a procesului de învățământ, Cahul: 2011, 303 p.
2. Centrul Educația. Strategii didactice inovative. București: Editura Sigma, 2000+ (2003), 197 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complimentare structuri, stiluri, strategii. București: Editura Aramis, 2002, 136 p.
4. Chicu V., Dandara O., Goraş-Postica V. ș.a. Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2008, 132 p.
5. Cristea Sorin. Pedagogie vol 1. Pitești: Editura Hardirscom, 1996, 108 p.
6. Didactica Pro Nr. 1 (83) februarie 2014, 34 p.
7. Didactica Pro Nr. 2 (6) aplilie 2010, 69 p.
8. Cassie L. Pediatrie axată pe dezvoltare. Chișinău: Editura Epigraf, 188 p.
9. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Sigma, 2006.
10. Gluiga L., Spiro J. Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice. București: 2000, 246 p.
11. Guțu Vl., Dandara O., Postica – Goraș V. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: Editura USM, 2008, 175 p.
12. Mircea Șt. Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006, 383 p.
13. Program Educațional Pas cu Pas pentru copii și familii Pas cu Pas. Să facem cunoștință. Chișinău: Editura Epigraf, 2001, 93 p.
14. Harsen I. Alternativa educațională Step by Step și calitatea în educație. // În: Revista Pedagogică Nr. 1-12 București: Editura Venemonde, 2006, 182 p.

TEZAURUL DE LA SATUL LĂRGUȚA DIN RAIONUL LEOVA

THE TEASER FROM LĂRGUȚA IN THE LEOVA DISCTRICT

Adrian FORMANCIUC, drd.,
Institutul de Arheologie al AȘM

Rezumat: *Pentru a doua jumătate a secolului al IV-lea și prima parte a secolului al III-lea î.Hr., prin izvoare arheologice și istorice, există o nouă etapă de dezvoltare a triburilor geto-dacice economice și socio-politice. Dezvoltarea locală a forțelor de producție a dus la creșterea excedentului de produse necesare schimburilor între diferite comunități. Datorită acestui excedent, destinat schimbului, pe teritoriul vechii Dacii apar numeroase produse grecești și o serie de monede macedonene de la Filip II și Alexandru cel Mare - Macedon și monede grecești (drahme) din coloniile urbane Histria și Tyras.*

În urma descoperirilor tezaurului de monede din spațiul dintre Dunăre și Balcani, în această perioadă sa observat că, mai des, acestea se produc în asociere cu edițiile lui Alexandru cel Mare și Philip III Arrideul și niciodată cu ediții din secolul al II-lea î.Hr.

În spațiul dintre Prut și Nistru, o astfel de comoară a fost descoperită în 1956, în satul Lărguța, în fostul cartier Leova, (fostul) MSSR. Tezaurul cuprinde o ceașcă de aur în formă de ceașcă, în care erau 21 de monede de aur (staters) din vremea lui Filip al II-lea, Alexandru cel Mare - Macedon și Philip III Arideos. În comoara au fost descoperite și două coliere de aur, formă îndoită, inel pliat, exemple remarcabile de minunat cu o excepție de artă, din perioada geto-scitană.

Monedele ar fi intrat aici datorită propagării și schimburilor permanente dintre triburile dacice și lumea greco-macedoneană, influențând în mod pozitiv creșterea produselor pentru "piață", care să acopere atât interne, cât și cele făcute cu lumea exterioară. Dar unii experți recunosc de asemenea că unele dintre ele, cum ar fi tezaurul de la Lărguța, ar fi putut apărea ca trofee de război sau ca un tribut din coloniile grecești.

Summary: For *the second half of the century IV and the first part of the century III BC through archaeological and historical sources there is a new stage of development of economic and socio-political Geto-Dacian tribes. Local development of productive forces has resulted in greater surplus of products necessary to exchanges between different communities. Due to this surplus, intended for exchange, into the territory of ancient Dacia, appear many Greek products and a series of Macedonian coins from Philip II and Alexander the Great - Macedon, and Greek coins (drachmas) from towns-colonies Histria and Tyras.*

Following the discoveries of coin hoards in the space between the Danube and the Balkans, during this time, it was observed that more often, they occur in

association with editions of Alexander the Great and Philip III Arrideul, and never with editions from the second century BC..

In the space between the Prut and Nistru, one of such treasures was discovered in 1956, in the village Lărguta, during former district Leova, (former) MSSR. The hoard comprises a cup-shaped pot of gold, in which were 21 gold coins (staters) from the time of Philip II, Alexander the Great - Macedon and Philip III Arideos. In the treasure were also discovered two gold necklaces, bent shape, folded like ring, remarkable exemplars of finery with the an art exceptional, from the Geto-Scythian period.

The Coins would have entered here due to propagation and the permanent exchanges between Dacian tribes and the Greek-Macedonian world, positively influencing the growth of products for "market", covering both internal and those made with the outside world. But some experts also recognize that some of them, such as the thesaurus from Lărguta, could have appeared as trophies of war or as a tribute from the Greek colonies.

Pentru a doua jumătate a sec. IV şi prima parte a sec. III a. î.Hr. prin intermediul izvoarelor arheologice şi istorice se observă o nouă etapă de dezvoltare a vieţii economice şi social-politice a triburilor geto-dace. Dezvoltarea forţelor de producţie locale au dus la sporirea surplusului de produse, necesar schimburilor dintre diferite comunităţi. Datorită acestui surplus, destinat schimbului, îşi fac apariţia pe teritoriul vechii Dacii numeroase produse greceşti, precum şi o serie de monede macedonene de la Philippos al II-lea (359–336 î.Hr.) şi Alexandros al III-lea cel Mare Macedon (336–323 î.Hr.),, şi *drahme* mai ales ale oraşelor colonii greceşti Histria, Tyras, cât și a altor orașe grecești de pe litoralul vestic al Mării Negre. Aceste monede ar fi pătruns anume datorită înmulţirii şi permanentizării schimburilor dintre triburile geto-dace şi lumea greco-macedoneană, influenţând pozitiv asupra creşterii produselor destinate “pieţii”, atât a celor interne, cât și cele efectuate cu lumea externă, împingând mai târziu pe geto-daci spre și bate moneda proprie după cele grecești și macedonene, de cele mai multe ori fiind niște simple imitații mai stângace [6].

Totuși unii specialiști consideră că, pătrunzând în spațiul getic, cel mai adesea monedele de aur se foloseau la confecționarea obiectelor de lux sau a unor bijuterii [7].

E important totuși de menționat că prima fază a pătrunderii pe scară largă a monedelor de aur în spaţiul geografic al Dunării de Jos se va produce spre sfârşitul secolului al IV-lea î.e.n. şi în secolul al III-lea, mai ales anume cu apariţia staterilor macedoneni ai lui Philippos al II-lea şi mai ales ai lui Alexandros al III-lea cel Mare Macedon, care de altfel, reprezintă primele emisiuni de aur greceşti al căror volum a fost foarte mare. Piese izolate se întâlnesc nu numai în Dobrogea, dar şi în Muntenia, Oltenia, Banat, Transilvania şi Moldova, ceea ce pare să indice o pătrundere a lor în zonă, mai ales ca urmare a evenimentelor politico-militare.

Moneda de aur a lui Alexandros al III-lea va deveni începând cu deceniul al patrulea al secolului al III-lea modelul emisiunilor de stateri postumi bătuţi de cetăţile greceşti de pe litoralul vestic al Mării Negre: Callatis, Histria, Tomis, Dionysopolis, Odessos şi Messembria, pentru a aminti numai centrele emitente mai importante din vecinătatea spaţiului geto-dacic. În cea de-a doua jumătate a secolului al III-lea, dar mai ales spre sfârşitul aceluiaşi secol atelierele vest-pontice din Dobrogea, la care se adaugă şi Tyras şi Byzantion, vor trece la producerea staterilor de tip Lysimachos, a căror batere va continua până la anexarea cetăţilor de către romani, în secolul I î.Hr. [23].

Urmărind descoperirile monetare cu tetradrahme de tip Filip II, în special cele aproape 50 tezaure dintre Dunăre şi Balcani, s-a constatat că ele cuprind fie numai emisiuni ale regelui respectiv, fie şi monede ale unor oraşe greceşti ale regelui peon Patraos, toate datând din a doua jumătate a secolului al IV-lea î.Hr.. Mai rar, ele apar în asociaţie cu emisiuni ale lui Alexandru cel Mare şi Filip III Arrideul şi niciodată cu emisiuni din secolul II î.Hr. [6].

În spațiul pruto-nistrean, unul din asemenea tezaure cu o astfel de combinație rară a fost descoperit în anul 1956, pe teritoriul **satului Lărguţa,** din perioada fostului raion Leova, (fosta) RSSM [18], (după o altă sursă este indicată în fostul jud. Cahul) [8]. Astfel, în locul numit **„dealul vulturului”** din această localitate, un muncitor al unei gospodării agricole, pe nume **Raicu R.S.**, a descoperit un **tezaur cu obiecte antice din aur.**

Din componenţa tezaurului, adus la muzeul de istorie a ţinutului RSSM (de atunci), erau cunoscute la un moment dat, doar fragmentele a două salbe de aur, cu greutatea de 450.048g, proba de 958 (carate) reprezentate în *(Fig. 1.).*

Ele reprezentă în sine nişte bare circulare de aur prelucrate în secţiune, îndoite în formă de inel, cu capetele ne închise până la capăt, reprezentând capete de leu şi cu câte un inel în gurile lor închise.

Salbele reprezintă nişte exemplare remarcabile în ceea ce priveşte confecţionarea lor artistică ca şi podoabe din perioada geto-scitică.

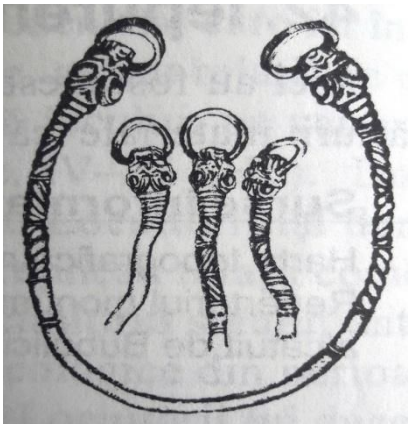


Fig. 1. Imagini exemplu și formă reconstituită a salbelor de aur descoperite în tezaurul de la Lărguța rn. Leova *(muzeul Ținutului Cahul).*

În **1963**, în muzeul istoric al ţinutului (fostei) RSSM, a ajuns un **vas de aur** în care erau 21 de monede de aur, cu greutatea în valoare de 437,910 g cu proba 958 [18], de 2300 ani vechime [10] descoperit de muncitorul în domeniul agricol, **A.D. Raicu**, în acelaşi loc pe **„dealul vulturului”** [5] unde s-au descoperit şi salbele [18]. (Vezi toate figurile articolului).

Vasul în care, după relatările descoperitorului, se aflau monedele de aur, are pereţii **laterali arcuiţi cu gura largă în formă de cupă**, confecţionat **dintr-o singură folie din aur cu grosimea de 2,00 mm**, cu **urme vizibile de ştanțare** şi cu **fundul turtit spre exterior într-un unghi drept pe diametru marginii cu**

grosimea de 2,5 mm. **Vasul-cupă** are diametrul: gâtul de 98 mm, marginile de 86 mm, iar fundul vasului de 22 mm, înălţimea lui este de 67 mm, iar greutatea de 258,020 g. Vasul a fost deformat încă din antichitate., imaginea lui în *(Fig. 2.).*

Fig. 2. Imaginea Vasului de aur în care se afla tezaurul de monede de la Lărguța rn. Leova *(muzeul Ținutului Cahul).*

Monedele din vas reprezintă **16 stateri de aur** cu **inscripția numelui lui Philippos al II-lea (359-336) î. Hr.**, **4 stateri de aur ce au inscripția Alexandros al III-lea cel Mare Macedon (336-332) î. Hr**. şi **un** alt **stater de aur de pe timpul lui Philippos al III-lea Arrideul**.

Masa totală a acestor 21 de monedelor descoperite fiind de 179, 890g. Monedele s-au păstrat într-o stare perfectă şi se pare că în uz, ele s-au aflat destul de puţin timp.

Staterii cu inscripția numelui lui Philippos al II-lea sunt de un singur tip, în următoarea ordine, pe partea facială (adică pe avers) a monedelor este reprezentat capul lui Apolon la dreapta într-o coroană de lauri; pe partea din spate (adică pe revers) este reprezentat ***victoriosul*** de la jocurile olimpice cu un car tras de o pereche de cai galopând cu direcţia spre partea dreaptă; conducătorul carului este înclinat spre dreapta, ţinând în mâna lui dreaptă ridicată un bici. În marginea de jos,

pe profil este inscripţionat orizontal – ΦΙΛΙ ΠΠΟΥ, imaginea exemplu a monedelor este reprezentată în *(Fig. 3.)*.

Fig. 3. Imagini ale Staterilor din timpul lui Philippos al II-lea din tezaurul de la Lărguța rn. Leova*.(muzeul Ținutului Cahul).*

Toate cele 16 monede cu numelui lui Philippos al II-lea din tezaurul de la Lărguța, variază de la 8,430g pînă la 8,620g, în mediu greutatea lor fiind de 8,564g şi sunt reprezentate în tabela Nr. 1:

Tabela 1

Nr.	Greutatea	Diametrul în mm	Compatibilitatea pe axă	Locul confecţionării

1	8,580	18,25	12	Pella (Macedonia)
2	8,590	19,20	6	Menda (Macedonia)
3	8,600	19,15	9	Ibidem
4	8,580	19,40	3	Dium (Macedonia)
5	8,580	18,50	12	Philippi (Macedonia)
6	8,590	19,80	12	Incerte Urbes Macedoniae
7	8,560	18,40	12	Militaea (Tessaliia)
8	8,580	18,30	5	Apollonia (Macedonia)
9	8,600	18,15	12	Tricca (Tessaliia)
10	8,570	18,05	9	Abdera (Tracia)
11	8,520	18,35	3	Tricca (Tessaliia)
12	8,540	18,20	12	Appolonia (Macedonia)
13	8,590	18,85	11	Amphipolis (Macedonia)
14	8,620	17,95	10	Ibidem
15	8,430	19,05	9	Ibidem
16	8,500	18,15	6	Inc.urbs Thracie meridionalis

Cei 4 stateri cu inscripţia Alexandros al III-lea cel Mare Macedon, sunt de asemenea de un singur tip: pe partea facială (avers) în relief se găseşte reprezentat capul Atenei Pallas cu direcţia spre dreapta, cu un coif corintinian pe cap împodobit cu şerpi încolătăciţi, părul fiind-ui împletit în cosiţe ce îi iese de sub coif.

Pe (revers) în spate, este reprezentată zeiţa înaripată a victoriei – Nike, ce stă în stânga cu o coroană întinsă în mâna dreaptă. Inscripţia verticală pe profil fiind AJIE Σ ANΔPOY – se află la trei monede din cele 4 în câmpul din dreapta, iar la a patra monedă, în stânga ei. Ca și exemplu a se vedea *(Fig. 4.).*

Fig. 4. Imagini a două exemple copie din cei 4 Stateri din timpul lui Alexandros Macedon din tezaurul de la Lărguța rn. Leova. *(muzeul Ținutului Cahul).*

Greutatea la cele 4 monede din timpul lui Alexandros Macedon din tezaurul de la Lărguța, variază între 8,540g pînă la 8,600g, în mediu având 8,570g. Ele fiind reprezentate în tabela Nr. 2:

Tabela 2

Nr.	Greutatea	Diametrul în mm	Compatibilitatea pe axă	Locul confecţionării
17	8,570	17,85	12	Aradus (Fenicia)
18	8,540	17,65	12	Sidon (Fenicia)
19	8,590	19,45	4	Coela? Perinthus? (Tracia)
20	8,600	18,45	12	Inc. urbs Mac.Thrac vel Thess.

Unicul stater (al lui, sau din timpul) lui Philippos al III-lea Arrideul este de acelaşi tip ca şi monedele din timpul lui Alexandros al III-lea Macedon, din același tezaur, reprezentată în *(Fig. 5.).*

Fig. 5. Staterul de tip Philippos al III-lea Arrideul din tezaurul de la Lărguța rn. Leova. *(muzeul Ținutului Cahul).*

Caracteristicile în cifre a monedei din timpul lui Philippos al III-lea Arrideul din tezaurul de la Lărguța, sunt reprezentate în tabele Nr. 3:

Tabela 3

Nr.	Greutatea	Diametrul în mm	Compatibilitatea pe axă	Locul confecţionării
21	8,560	18,60	7	Inc. Grae Septemtrionalis

Staterii de aur ai lui Philippos al II-le, Alexandros al III-lea cel Mare Macedon şi Philippos Arrideul nu se încadrează în rândul obiectelor numismatice

de raritate. Ele sunt destul de cunoscute şi au fost destul de răspândite în întregul areal elenistic.

Totuşi, descoperirea monedelor lângă satul Lărguţa, reprezintă un interes deosebit, deoarece pe teritoriul ţării noastre atât în perioada RSSM cât şi la etapa actuală a Republicii Moldova, în muzeul de Etnografie din Chişinău, aceste monede sunt unice [1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23].

(Copia machet a acestor monede și cu reprezentarea în imagini a vasului de aur și a brățărilor se află astăzi și la Muzeul Ținutului Cahul, ca mențiune a descoperirii acestei comori pe teritoriul de odinioară ce făcea parte din Ținutul Cahul).

Monede de acest fel au mai fost descoperite şi în tezaurele cu monede din Ukraina, în România la Dăeni, Gâldău, Mărănești, iar cele mai multe în tezaurele de pe teritoriul Bulgariei. Spre exemplu în satul Anadole din fostul ţinut al Ismailului a fostei gubernii Basarabia, au fost descoperite peste 1000 de monede-statiri de aur, din timpul lui Philippos al II-lea, Alexandros al III-lea cel Mare Macedon şi Philippos al III-lea Arrideul.

Pe teritoriul fostei URSS, tezaure care ar deţine astfel de monede analogice au mai fost descoperite.

Faptul că aceste obiecte au fost descoperite toate la „dealul vulturului” adică atât salbele cât şi vasul cu monede, indică spre faptul că ele fac parte dintr-un singur tezaur, care a fost descoperit și cunoscut pe părţi, după cum indică că reiese din sursele citate. Acest tezaur reprezintă un interes deosebit pentru cercurile ştiinţifice în studierea istoriei comunităţilor ce au populat spaţiul dintre râurile Nistru şi Prut în epoca antică, şi care a fost legătura lor cu lumea antică.

Referitor la situația recentă a tezaurului, în anul 2011, Raisa Tabuică, şefa Secţiei patrimoniu de la Muzeului de Etnografie şi Istorie Naturală, i-ar fi confirmat lui Gheorghe Raicu, fiul descoperitorului tezaurului, faptul că obiectele din aur se află în colecţiile instituţiei. Acestea însă nu sunt expuse, riscul fiind prea mare, datorită valorii lor destul de preţioase [22], cât și din cauza lipsei unui sistem eficient de securitate [21].

Bibliografie:

1. Arnaut T. Vestigii din sec. VII-III a.Chr. în spaţiul de la est de Carpaţi. Chişinău: Ştiința, 2003.
2. Hîncu I. Vetre strămoșești din Republica Moldova. Chişinău: Ştiința, 2003, 507 p.
3. Moldova în epoca feudalismului. Chişinău: vol. VII, partea I, 1975.
4. Nudel`man A.A. Topografija kladov i nahodok edinicinîh monet. Chişinău: Editura „Cartea Moldovenească”, 1969.
5. Nudel`man A.A. Očerki istorii monetnogo obraščenija v Dnestrovsko-Prutskom regione. Chişinău: 1985.

6. Preda C. Istoria monedei în Dacia preromană. Bucureşti: Ed. Enciclopedică, 1998, 376 p.
7. Dergaciova L. Începutul circulației monetare. Tracii și civilizațiile antice (sec. VII-I î.Hr.). În: Istoria Moldovei, Epoca preistorică și antică (până în sec. V), Academia de Știință a Moldovei, Institutul Patrimoniului Cultural, Centru Arheologie, Chișinău, 2010, 631 p.
8. Eremia A., Moraru A., Ciubucciu V., Hîncu I. Localitățile din Republica Moldova. vol. VII., Chișinău, 722 p.
9. Iliescu O. Note de numismatică greacă. În: Cercetări Numismatice, Muzeul național, II, București, 1978.
10. Lăpușneanu V.L. Niculiță I.T., Romanovschi M. A. Pameatniki rannego jeleznogo veka. Chișinău, 1974.
11. Mitrea B. Stateri de aur de la Alexandru cel Mare descoperiţi într-o aşezare geto-dacică din estul Munteniei. În vol.: Omagiu lui Petre Constantinescu-Iaşi, Bucureşti, 1965.
12. Mitrea B. Contribuţii la studiul tezaurului de la Dăieni. În: Pontica, 14, 1981, 384 p.
13. Nudel`man A.A. Topografija kladov i monetnych nachodok. În: Archeologičeskaja karta MSSR, vyp. 8, Chişinău, 1976.
14. Vulpe R., Nestor I., Pippidi D. M., Nicolăescu-Plopşor C. S., Berciu D. SCIV "Studii şi cercetări de istorie veche", 1, IX, 1958.
15. Vulpe R., Nestor I., Pippidi D. M., Nicolăescu-Plopşor C. S., Berciu D. SCIV "Studii şi cercetări de istorie veche", 1, X, 1959.
16. Vulpe R., Nestor I., Pippidi D. M., Nicolăescu-Plopşor C. S., Berciu D. SCIV "Studii şi cercetări de istorie veche", 1, XII, 1961.
17. Vulpe R., Nestor I., Pippidi D. M., Nicolăescu-Plopşor C. S., Berciu D. SCIV "Studii şi cercetări de istorie veche", 1, XIII, 1962.
18. Нудельман А. А. Античный клад из с. Лэргуца, În: Труды, выпуск II, Картя Молдовенеаскэ, Министерсво культуры Молдавской ССР, Государственный Историко-Краеведческий Музей Кишинёв, 1969, 180 с.
19. http://www.timpul.md/articol/in-cautarea-comorii-de-la-larguta-27159.html
20. http://dex.trx.ro/larguta-tezaurul-de-la-dex/212239.html
21. http://muzeu.md/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=11
22. http://www.vipmagazin.md/tema/C%C4%83ut%C4%83torii_de_comori/
23. http://www.cimec.ro/Numismatica/aur/cd/1.htm

SPECIFICUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

THE SPECIFIC OF TECHNOLOGICAL LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Margareta GÎRNEȚ, lector univ.
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Lecția a fost și rămâne forma principală de organizare a procesului instructiv-educativ. Cea mai înaltă eficiență pedagogică o ating lecțiile la care se rezolvă în complex problemele de instruire, educație și dezvoltare a copiilor. Pentru ca lecția să corespundă cerințelor contemporane, învățătorul trebuie să folosească cu iscusință toate metodele și procedeele didactice. Avand în vedere specificul Educației tehnologice problemele metodologice legate de proiectarea și conducerea acestor activități se împletesc cu problemele privitoare la tehnica executării diferitelor obiecte, confecții necesitând deci, o pregătire temeinică. Astfel, problemele metodice sunt corelate și strâns legate de cele de ordin tehnic. În organizarea și desfășurarea lecțiilor apar mereu situații noi, condiții concrete, specifice, care solicită soluții corespunzătoare.*

O lecție modernă este o lecție activă, în pregătirea lecției, învațătorul trebuie să-și pună în joc toate cunoștințele sale și întreaga sa picepere pentru a recurge la un registru de metode, procedee și tehnici active, angajante, în masură sa le insufle elevilor dorința de autopregătire și autoformare.

Termenii-cheie: *lecție, tipuri de lecții, cerințe privind organizarea eficientă a lecției.*

Summary: *Lesson was and remains the principal form of organization of educational process. The most effective pedagogical lessons from a touching that solve complex problems in training, education and development of children. For that lesson to meet contemporary demands, the master must use their wisdom with all methods and processes. Considering the specifics of technological and methodological issues related to the education of designing and directing these activities are intertwined with the problems relating to the execution of individual items, technical garments requiring a thorough preparation. Thus, methodological problems are related and closely linked to the technical. In organizing and carrying out new situations always occur lessons, concrete, specific conditions, which require appropriate solutions. A lesson is a lesson in lesson preparation, teacher, you have to put all his knowledge of the game and all its picepere for resorting to a registry of methods, procedures and techniques active, engaging, able to inculcate students desire autopregatire and competence.*

Keywords: *lesson, types of lessons, organizing efficient receivables class.*

Conţinutul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor ce se transmit elevilor cu prilejul orelor de educaţie tehnologică este stabilit, ca şi celelalte obiecte de învăţământ din curiculumul şcolar. Educaţia tehnologică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii umane, proiectată şi realizată prin aplicarea cunoştinţelor ştiinţifice din diferite domenii, dobândite la diferite niveluri, în viaţa socială, îngeneral. în cea economică, în mod special [1, p. 140]. Aceasta presupune că materialul prevăzut de curiculum se repartizează în unităţi didactice distincte, care se predau în cadrul unor lecţii. Prin urmare, forma de bază folosită în predarea educaţiei tehnologice este lecţia, care se desfăşoară sub conducerea învăţătorului, având un conţinut precis, un scop clar şi o structură corespunzătoare.

Ca formă de organizare a procesului de învățământ lecția este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp în care se asigură o coordonare între activitatea de predare și cea de învățare în vedrea realzării finalităților procesului de învățământ [2, p. 437].

E necesar să subliniem acest fapt şi să combatem organizarea predării educaţiei tehnologice nu pe lecţii cu un conţinut precis şi încadrare în timp, ci după alte criterii cum ar fi bunăoară, după lucrarea pe care o execută copiii. De asemenea este necesar să se atragă atenţia, că lecţia de educaţie tehnologică nu poate fi confundată cu o activitate plastică oarecare, cum ar fi diversele munci obşteşti sau activitatea în cercuri chiar dacă acestea au şi ele un caracter organizat.

Desigur că nu putem nesocoti celelalte forme de organizare a activității instructiv-educative, inclusiv a muncii practice a elevilor care se desfăşoară în afara clasei, a şcolii. Toate acestea prezintă o mare importanţă, aducându-şi contribuţia la instruirea şi educarea elevilor. Ele au însă un rol complementar, fiind opţionale, în timp ce lecţia constituie forma principală, cea mai organizată de desfăşurare a procesului de predare a educaţiei tehnologice.

În cele ce urmează amintim cerinţele de bază în pregătirea şi desfăşurarea orelor de educaţie tehnologică. Fără îndoială având în vedere specificul educaţiei tehnologice şi caracterul său accentuat practic, lecţiile de educaţie tehnologică vor avea şi ele un anumit specific. Acest specific se reflectă şi în privinţa cerinţelor de bază privind pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor.

Lecţia de educaţie tehnologică nu poate fi concepută ca ceva izolat, ci ca o verigă în sistemul lecţiilor din întregul modul. Deci o primă cerinţă o constituie tocmai stabilirea precisă a locului şi importanţei lecţiei în sistemul lecţiilor ce alcătuiesc modulul respectiv. Cercetând cu atenţie conţinutul fiecărui fel de activitate pe clase şi precizând scopul lui, învăţătorul trebuie să stabilească precis subiectul fiecărei lecţii, precum şi succesiunea lecţiilor în cadrul acestui fel de activitate. Prin urmare este vorba tocmai de stabilirea locului lecţiei în sistemul de lecţii al modulului respectiv [3, p. 66].

Sarcina didactică fundamentală reprezintă obiectivul principal sau dominant al lecţiei care poate viza: comunicarea unor cunoştinţe, formarea unor strategii şi atitudini cognitive, sistematizarea unor cunoştinţe şicapacităţi; evaluarea unor cunoştinţe, aptitudini şi atitudini dobândite anterior etc. [1, p. 260]. Astfel, e necesar să combatem desfăşurarea lecţiilor la întâmplare, în care elevii lucrează după bunul lor plac. Chiar la lecțiile cu tema aleasă de elevi, învățătorul îndrumă elevii să aleagă lucrări care să corespundă nivelului lor de pregătire și sarcinilor curriculare.

În situaţia când în timpul lecţiei fiecare elev desfăşoară o activitate diferită de a celorlalţi nu mai poate fi vorba, de fapt, de lecţie, de proces de învăţământ organizat şi condus de învăţător, ci de simple activităţi practice neorganizate, desfăşurate la voia întâmplării. În asemenea situaţii, o lucrare începută la o lecţie oarecare poate dura săptămâni întregi sau chiar un trimestru. Iată de ce subliniem faptul că lecţiile de educaţie tehnologică trebuie să aibă un subiect precis, că între acestea este necesar să se stabilească o succesiune firească, să fie bine precizat locul lor în sistemul lecţiilor ce se predau la modulul respectiv.

Pentru a ilustra cele de mai sus ne vom referi la teme „Prelucrarea lânii” în clasa I. Pregătindu-se pentru lecţii la acest fel de activitate, învăţătorul va trebui să studieze în prealabil conţinutul întregului modul curicular. Astfel îşi va putea clarifica încă de la început obiectivele urmărite în predarea acestui fel de activitate.

Iată cum poate fi formulat scopul general al acestei teme: „De a determina elevii să înțeleagă principalele proprietăţi ale fibrelor de lână, precum şi posibilităţile ce decurg din aceste proprietăţi, cunoaşterea modului de executare a celor mai simple obiecte, fire de la care porneşte confecţionarea numeroaselor obiecte tricotate”. Având precizat obiectivul general al modulului, învăţătorul va putea stabili mai uşor conţinutul fiecărei lecţii în parte, precum şi succesiunea lor, deci locul fiecărei în sistemul respectiv de lecţii. În stabilirea conţinutului fiecărei lecţii, precum şi a succesiunii lor, învăţătorul va trebui să ţină seama de faptul că elevii clasei I, care nu au frecventat grădiniţa, desfăşoară pentru prima dată în mod organizat o asemenea activitate. Ţinând cont de acest fapt, iată cum ar putea fi stabilit subiectul fiecărei lecţii în parte prezăm şi succesiunea lor.

Clasa I. Tema-I: Convorbire despre provenienţa lâinii; Tema II: Cunoaşterea proprietăţii lânii. Şezătoarea „Toarcem lâna”; Tema III: Confecţionarea unor obiecte de formă rotundă prin mişcări circulare. Puişori, găinuşe, cocoşei, bufniţă, omul de Zăpadă; Tema IV: Din fire de lână confecţionăm...; Tema V: Din fire de lână confecţionăm baloane pufoase mari şi mici. Din ele confecţionăm jucării - puişori, cocoşei, găinuşe, bufniţă.

Clasa II. Tema I : Teme de convorbire. Războiul de ţesut. Părţile componente ale războiului de ţesut. Părţile componente ale războiului; Tema II: Torsul lânii. Din fire de lână ţesem covoraş; Tema III: Tricotarea. Noţiuni generale. Teme de convorbire. Luăm ochii pe andrele; Tema IV: Tricotăm ochiuri pe faţă şi

pe verso. Fular, rozetă pentru taburete înfrumuseţate cu franjuri, şerveţele de masă de formă pătrată ori dreptunghiulară cu franjuri.

Clasa III. Tricotarea. Fustă, beretă, mănuşă cu un deget, şosete.

Clasa IV. Tricotarea. Ore de evaluare cu elemente de însuşire a cunoştinţelor noi

Tema I: Tricotarea plicului; Tema II: Tricotarea puloverului; Tema III: Tricotarea jucăriilor [4, p. 148].

Din cele arătate mai sus se poate constata că între lecţii există o strânsă legătură. Cunoscând proprietăţile materialelor de lucru precum şi tehnica confecţionării celor mai simple obiecte, elevii vor putea să facă faţă în lecţiile următoare unor cerinţe sporite. Îndeplinirea acestor exigenţe sporite este uşurată de faptul că între lecţii există o strânsă legătură, că fiecare activitate e pregătită în cadrul lecţiei precedente. Gradul de dificultate creşte în mod progresiv de la lecţie la lecţie.

O altă cerinţă o constituie stabilirea obiectivelor fiecărei lecţii în parte. Trebuie precizat că obiectivele lecţiei nu se confundă cu obiectivele modulului respectiv. Este lesne de înţeles, că prin fiecare lecţie se realizează numai o parte din obiectivele pe care-1 urmăreşte întregul modul.

O altă cerinţă de care trebuie să se ţină seama în pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor e stabilirea precisă a ordinii, fazelor prin care trece executarea unui obiect şi necesitatea îmbinării muncii colective a clasei cu munca independentă a fiecărui elev. În cazul când se constată că în timpul lucrului un număr mare de elevi comit greşeli, este recomandabil să se oprească lucrul şi să se dea unele explicaţii suplimentare, însoţite de o demonstraţie practică cu privire la executarea obiectului sau a părţii în executarea căreia elevii au întâmpinat dificultăţi.

În acest fel, ajutorul acordat elevilor în timpul lucrului contribuie la stimularea spiritului activ şi a gândirii lor, îi deprinde şi cu autocontrolul. Elevii se vor obişnui treptat să-şi pună ei înşişi întrebări cu privire la cauzele lipsurilor în muncă. Descoperind aceste cauze, ei vor putea stabili singuri mijloacele necesare înlăturării lipsurilor. Fiind îndrumaţi să execute obiectele respective, pe baza explicaţiilor şi a demonstrației învăţătorului, elevii îşi formează deprinderea de a munci independent. Chiar şi în cazul efectuării în colectiv a unor lucrări mai ample, trebuie urmărit rezultatul muncii efective a fiecărui elev în parte, a muncii independente depuse de fiecare elev.

Analiza activităţii trebuie să se facă la fiecare lecţie de educaţie tehnologică, indiferent dacă s-a terminat un obiect oarecare sau s-a realizat numai o parte a lui. Aprecierea rezultatelor muncii trebuie să aibă la bază o analiză temeinică a lucrărilor efectuate, analiză făcută împreună cu elevii.

În cazul când se execută obiecte ce pot fi terminate într-o singură oră, se iau 2-3 obiecte din cele mai reuşite, precum şi 2-3 obiecte mai puţin reuşite şi se analizează evidenţiindu-se calităţile unora şi defectele celorlalte. De obicei, elevii

se arată foarte exigenţi faţă de lucrările executate de ei înşişi, manifestând un deosebit spirit critic.

Este necesar să se evite însă observaţiile de amănunt, neesenţiale, spre care sunt înclinaţi uneori elevii, scoţându-se în evidenţă caracteristicile esenţiale ale obiectului respectiv. Se va avea în vedere dacă s-au respectat indicaţiile teoretice cu privire la dimensiunile obiectului, la raportul dintre diferitele părţi, la precizia cu care s-au realizat diferitele operaţii de muncă, pe etape şi faze, precum şi aspectul estetic al obiectului respectiv.

Conştientizarea faptului că activitatea desfăşurată la fiecare lecţie este analizată constituie un stimulent bun pentru elevi şi le sporeşte simţul de răspundere pentru utilizarea raţională a timpului. Analiza activităţii trebuie să se refere şi la atitudinea elevilor faţă de lucru, la disciplina de care au dat dovadă în timpul lucrului. Lecţia se încheie cu o convorbire scurtă, având un caracter de sinteză, cu privire la principalele cerinţe care s-au avut în vedere în timpul executării lucrărilor respective, după această convorbire se iau măsurile de ordine şi curăţenie corespunzătoare, şi lecţia ia sfârşit.

Procesul formării deprinderilor este un proces complex, de durată. Pentru asigurarea unui anumit grad de automatizare a executării mişcărilor sunt necesare exerciţii repetate. Pe de altă parte, realizarea unor obiecte, cum sunt cele prin împletituri (cu mâna, cu andrelele sau croşeta) sau cele realizate prin cusături, presupun un şir de lecţii în care sarcina de bază a elevilor este exerciţiul efectuat în mod independent. Acestea sunt *lecţiile-exerciţiu*.

Elementul predominant în acest tip de lecţie îl constituie exercitarea repetată a mişcărilor, prin care se realizează operaţiile respective, aceste lecţii urmează, de obicei, după o lecţie introductivă sau mixtă, cu care prilej elevii au fost familiarizaţi cu toate elementele teoretice necesare pregătirii pentru activitatea practică propriu-zisă şi au început să lucreze. Evident că fiecare lecţie-exerciţiu se bazează pe operaţiile însuşite de elevi la lecţiile precedente, dar până la o anumită operaţie elevii nu fac altceva decât să execute operaţiile cunoscute, să exerseze. Aşadar, activitatea elevilor se sprijină pe pregătirea realizată la lecţiile anterioare, dar acestei pregătiri i se adaugă elemente noi la fiecare lecţie, mai ales când confecţionarea unor asemenea obiecte trece prin mai multe faze. Ceea ce caracterizează aceste lecţii este gradul sporit de muncă independentă a elevilor. Majoritatea timpului elevii execută în mod independent, sub supravegherea învăţătorului, operaţiile de muncă necesare, potrivit fazei în care se găseşte lucrarea. Aceasta nu înseamnă că în cadrul lecţiilor-exerciţiu lipsesc cu desăvârşire explicaţiile sau demonstraţiile.

Iată, în linii generale, care poate fi structura unei astfel de lecţii. În prima parte, se face o scurtă verificare a cunoştinţelor elevilor cu privire la materialul utilizat, precum şi la metodele şi procedeele folosite în prelucrarea acestuia şi la operaţiile necesare confecţionării obiectului respectiv. Cu acest prilej se reamintesc şi cunoştinţele teoretice necesare pentru executarea fazelor următoare ale lucrării.

Nu este vorba de o repetare a tuturor problemelor tratate în lecţiile anterioare, ci numai de o reîmprospătare a cunoştinţelor esenţiale, de bază, care sunt necesare pentru executarea conştientă a lucrării în întregime sau a operaţiunilor de muncă intermediare, ce trebuie realizate la lecţia respectivă. Reamintirea acestor cunoştinţe are în vedere asigurarea unei legături organice între cunoştinţele însuşite la lecţiile anterioare şi conţinutul activităţii curente. Aceasta asigură caracterul conştient al activităţii ce se desfăşoară în fiecare etapă a lucrării respective.

Partea principală a acestor lecţii o constituie efectuarea operaţiunilor de muncă, potrivt fazei în care se află lucrarea respectivă (împletitul prin răsucire, cu mâna, împletitul cu andrelele sau croşeta, cusutul). Cunoscând necesitatea exerciţiului în formarea deprinderilor, este lesne de înţeles rolul important pe care-l are învăţătorul în îndrumarea sistematică a elevilor pentru formarea unor deprinderi corecte de muncă. Atenţie trebuie acordată folosirii corecte a instrumentelor de lucru, precum şi a metodelor şi procedeelor de muncă specifice, întrucât la aceste lecţii, de obicei, nu se finalizează obiectul ce se confecţionează, activitatea continuând şi în cele următoare, analiza lucrărilor nu se referă la obiect, în întregimea lui, ci numai la partea realizată la lecţia curentă, urmărindu-se realizarea lui în perspectivă, la lecţiile următoare. De asemenea, în aprecierea activităţii, se va avea în vedere şi atitudinea elevilor în timpul lucrului.

Deşi în predarea lucrului manual sunt foarte rare cazurile de lecţii în care transmiterea de cunoştinţe noi să aibă o pondere mai mare decât celelalte sarcini didactice, totuşi pot exista unele situaţii când învăţătorul trebuie să transmită la lecţie un volum de cunoştinţe mai mare decât de obicei. Este cazul unor lecţii introductive , care au ca obiectiv principal familiarizarea elevilor cu un nou fel de activitate. Nu orice lecţie care introduce pe elev într-un nou fel de activitate este însă o *lecţie de comunicare de noi cunoştinţe*. Bunăoară, în clasele I - II cunoştinţele noi cu privire la un nou fel de activitate se prezintă elevilor în procesul activităţii practice, chiar dacă iniţial s-a purtat o conversaţie cu privire la această activitate.

Acelaşi lucru este valabil şi în clasele a III - a şi a IV - a în cazul unor forme de activitate, programa claselor a III - a şi în special a IV - a prevede totuşi un volum de cunoştinţe noi, a căror transmitere poate face obiectul unei lecţii speciale.

O astfel de temă este „Cunoaşterea diferitor esenţe de lemn după rezistenţa lor la lucru, discuţii cu privire la la prelucrarea lemnului şi folosirea lui în construcţii”, care presupune şi transmiterea de cunoştinţe prin lecţie în care predomină comunicarea.

În esenţă, structura acestor lecţii este apropiată mult de aceea a lecţiilor mixte, cu deosebire că transmiterea cunoştinţelor capătă o pondere mai mare faţă de activitatea practică propriu-zisă. Cu toate acestea, lecţiile de comunicare a noilor cunoştinţe nu trebuie să fie lipsite complet de activitate practică, deoarece cunoştinţele teoretice se însuşesc în procesul aplicării lor.

Structura unei asemenea lecţii cuprinde de obicei următoarele etape:

a) Discuţii pregătitoare, cu care ocazie se reactualizează unele cunoştinţe însuşite de către elevi în clasele anterioare, cu privire la forma de activitate respectivă şi se face legătura cu subiectul lecţiei noi.

b) Anunţarea subiectului lecţiei şi a importanţei pe care o prezintă cunoaşterea noului fel de activitate.

c) Expunerea cunoştinţelor pe baza unui plan, folosindu-se metode adecvate. Pe parcursul acestei etape se vor face şi demonstraţii practice, de către învăţător, cu participarea elevilor. Aceste demonstraţii au în vedere însuşirea activă şi conştientă a noilor cunoştinţe.

d) Recapitularea ideilor principale în vederea fixării temeinice a cunoştinţelor. Cu acest prilej se va evidenţia caracterul de perspectivă al elementelor noi învăţate şi necesitatea folosirii lor la lecţiile următoare.

Lecţiile de încheiere au loc cu ocazia terminării unui fel de activitate sau a unor obiecte pentru execuţia cărora au fost necesare mai multe lecţii, acestea putând avea ca obiectiv şi finisarea obiectelor executate la un întreg capitol. Aceste lecţii au un accentuat caracter de sinteză, de trecere în revistă a principalelor probleme privind felul respectiv de activitate. O asemenea lecţie începe printr-o conversaţie generalizatoare, cu privire la natura materialului folosit, la metodele şi procedeele folosite în prelucrarea lui, la instrumentele şi uneltele necesare în acest scop, precum şi cu privire la operaţiile de muncă necesare şi la fazele principale prin care trece execuţia obiectelor respective.

În cazul lucrărilor din hârtie, al modelajului din argilă sau plastilină, al confecţionării unor jucării din diverse materiale, această conversaţie are în vedere, pe lângă materialul folosit, mai ales tehnica efectuării operaţiilor de muncă necesare confecţionării diferitelor obiecte (îndoitul, tăiatul, decupatul, lipitul hârtiei, modelatul argilei) precum şi stabilirea legăturii ce există în modul de executare a acestor obiecte (năframa, plicul, coiful, luntrea, bila, mărul, oul, ridichea etc.) dacă aceste lecţii reprezintă ultima etapă a executării unui obiect, conversaţia se referă, pe lângă materialul folosit, la fazele prin care trece execuţia obiectului respectiv şi - desigur - la ultima fază ce urmează să fie realizată la lecţia curentă.

Evaluarea şi aprecierea cunoştinţelor, a priceperilor şi deprinderilor de lucru al elevilor. Evaluarea calităţii procesului de învăţământ vizează factorii de stoc şi factorii de flux care intervin la nivelul structurii de funcţionare a sistemului [5, p. 36]. De aceea, activitatea pentru însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi a deprinderilor trebuie însoţită de un control sistematic al muncii elevilor, de apreciere a rezultatelor obţinute de aceştia. Controlul şi aprecierea trebuie să evidenţieze progresele pe care le fac elevii în însuşirea conştientă a priceperilor şi deprinderilor de lucru, să stabilească măsura în care acestea sunt aplicate apoi în practică.

Fiecare lucrare executată de elevi se încheie cu analiza rezultatelor obţinute. Analiza se face având în faţă obiectul-model şi scoţând în evidenţă exemplarele

cele mai bine realizate, lipsurile mai evidente, indicând şi căile de îndreptare a greşelilor. Controlul şi aprecierea rezultatelor muncii elevilor trebuie să aibă în vedere următoarele:

- dacă elevii desfăşoară o activitate practică conştientă, ştiu să explice de ce procedează într-un anumit fel, de ce folosesc un anumit material etc;
- dacă elevii mânuiesc corect uneltele şi instrumentele de lucru;
- dacă execută corect operaţiile care intră în componenţa lucrării;
- dacă munca se desfăşoară într-un ritm normal şi în mod organizat;
- dacă elevii sunt interesaţi să obţină, ca rezultat al activităţii lor practice, obiecte corect şi frumos executate.

Controlând permanent şi sistematic activitatea practică a elevilor putem acorda ajutor celor care întâmpină greutăţi în timpul lucrului, evităm astfel însuşirea unor deprinderi greşite, facem să sporească încrederea elevilor în propriile lor forţe. În acelaşi timp, ne putem verifica eficacitatea propriei noastre munci, eficacitatea cu care am folosit diversele metode de învăţământ în predarea educaţiei tehnologice. Uneori controlul ne dezvăluie că majoritatea elevilor n-au înţeles demonstraţia noastră şi impune refacerea acesteia şi găsirea unor procedee mai bune de explicare şi demonstrare pentru ca elevii să perceapă cât mai clar cele predate. Controlul şi aprecierea sistematică a activităţii practice a elevilor trebuie să asigure crearea unei atitudini juste faţă de muncă, dragostea faţă de aceasta, a unei atitudini juste chiar faţă de controlul învăţătorului. Acest din urmă aspect al procesului instructiv-educativ la lecţiile de educaţie tehnologică se concretizează în aceea că elevii ajung să se convingă de necesitatea controlului şi solicită ajutorul învăţătorului ori de câte ori au nevoie.

Cele mai obişnuite *forme de control* în predarea educaţiei tehnologice sunt:

a) observarea atentă a activităţii practice a elevilor în timpul lecţiilor;

b) aprecierea obiectelor confecţionate de fiecare elev şi stabilirea părţilor bune şi a greşelilor făcute;

c) interogarea elevilor în timpul lucrului şi după terminarea lucrării, în scopul de a verifica măsura în care ei aplică în mod conştient cunoştinţele teoretice, sunt conştienţi de raţiunea aplicării diferitelor procedee sau operaţii de muncă, cunosc utilitatea obiectului la care lucrează;

d) executarea independentă de către elevi a unor obiecte propuse de către învăţător, din cadrul diferitelor forme de activitate cu scopul de a verifica gradul de independenţă a executării diferitelor procedee de lucru şi confecţionarea unor obiecte utile, aplicarea priceperilor şi deprinderilor însuşite în situaţii variate. Practica a dovedit că această formă de control este necesară mai ales pentru aprecierea cantitativă şi calitativă a lucrărilor.

În concluzie putem menționa că în comparație cu alte disciplini de studiu lecțiile de educație tehnologică au particularitățile lor specifice:

1. Majoritatea timpului de studiu se rezervă petru lucrul practic (cca. 30 minute).
2. Lucrul practic (lucrările) au o orientare social-utilă.
3. Lucrul cu instrumentele se desfăşoară cu respectarea strictă a regulilor de tehnica securităţii.
4. Confecţionarea articolelor social-utile, cere ca la fiecare lecţie să fie formulat clar şi concret scopul didactic.
5. Însuşi conţinutul lucrului ce are o orientare social-utilă, educă stima pentru munca celor în vârstă, responsabilitatea, acurateţea, spiritul de disciplină, colectivismul, atitudinea grijulie, cultura muncii, gustul estetic.
6. Diferite feluri de activitate la lecţiile de educaţie tehnologică cer folosirea multilaterală şi flexibilă a arsenalului larg de forme, metode, principii de instruire, precum şi conexiunea cu cunoştinţele acumulate la alte discipline. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent [6, p. 113], la orele de educaţie tehnologică.

Bibliografie:

1. Sorin, Cristea. Dicţionar de termeni pedagogici. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
2. Nicola, I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: Aramis, 2001.
3. Cuznețov, V. P., Rujniov, I. A. Metodica instruirii prin muncă cu practicum în atelierele didactice. Chişinău: Lumina, 1988.
4. Ministerul educaţiei al Republicii Moldova. Curriculum şcolar clasele I-IV. Chişinău, 2010.
5. Radu, Ion. T (coord.). Sinteze pe teme de didactică modernă. Bucureşti, 1986.
6. Cocoş, Constantin. Pedagogie. Iaşi: POLIROM, 1996.

TERAPII UTILIZATE ÎN RECUPERAREA COPIILOR CU AUTISM

REHABILITATION THERAPIES USED IN CHILDREN WITH AUTISM

Silvia VRABIE,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul
todossilvia@mail.ru

Rezumat: *Autismul este o tulburare globală de dezvoltare care afectează comunicarea verbală şi cea non-verbală, precum şi relaţionarea cu cei din jur şi prelucrarea informaţiilor primite de la organele de simţ. Diagnosticarea şi intervenţia cât mai precoce îl poate ajuta pe copilul cu autism să se dezvolte la potenţialul său maxim. Principalul obiectiv al terapiilor comportamentale este îmbunătăţirea capacităţii generale a copilului de a ,, funcţiona”.*

Cel mai potrivit tip de intervenţie, educaţie pentru copiii cu autism trebuie să menţină un echilibru între adaptarea la nevoile specifice ale acestora şi adaptarea la cerinţele societăţii. Astfel copiii cu autism trebuie ajutaţi să răspundă mai bine la stimulii din mediul înconjurător şi mai ales la oamenii din jurul lor, dar modul în care se poate atinge acest obiectiv diferă de la un tip de intervenţie la altul. Terapiile educaţionale constituie pentru cei mai mulţi copii cu autism cele mai eficiente tipuri de intervenţie dacă sunt aplicate cu intensitate.

Cuvintele-cheie: *autism, recuperare, terapii comportamentale, ABA, TEACCH, PECS.*

Summary: *Autism is a disorder affecting global development verbal and non-verbal, as well as networking with others and processing information from the sense organs. Diagnosis and intervention as early as possible can help the child with autism develop to its full potential. The main goal of behavioral therapy is to improve the child's ability to ,,function”.*

The most appropriate type of intervention, education for children with autism must maintain a balance between adapting to their specific needs and adapting to the demands of society. Thus autistic children should be helped to better respond to stimuli from the environment and especially the people around them, but how it could achieve this differ from one type of intervention to another. It is educational therapies for most children with autism the most effective types of intervention if applied with intensity.

Keywords*: autism, rehabilitation, behavioral therapy, ABA, TEACCH, PECS.*

Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare care afectează persoana pe durata întregii vieţi şi care se reflectă în:

- dificultăţi de limbaj şi comunicare;
- discontinuitate în dezvoltare şi învăţare;
- deficienţe perceptuale şi de relaţionare;
- tulburări acţionale şi comportamentale;
- disfuncționalități ale proceselor, însuşirilor şi funcţiilor psihice.

Terapiile aplicate cu succes în recuperarea copiilor cu autism sunt cele comportamentale şi sunt similare deoarece lucrul cu persoanele cu autism pretinde respectarea a mai multor reguli mulate pe specificul tabloului clinic:

• Limbajul simplu, concentrate şi folosit mereu la fel de către toate persoanele care interacţionează cu copilul cu autism.

• Nu trebuie folosite cuvinte sau propoziţii cu sens figurat, metaforic.

• Comunicarea pe mai multe căi senzoriale în acelaşi timp astfel încât mesajul să fie cât mai clar, uşor de înţeles şi să dureze cât mai mult timp.

• Adresarea cu persoana autistă trebuie să se facă într-un mod ferm, dar nu ţipat, şi nu dur, în idea că aceasta va avea tendinţa de a nu lua în seamă alt mod de adresare datorită faptului că se refugiază în lumea sa.

• Învăţarea, programele terapeutice şi ritmul aplicării lor se vor stabili în funcţie de mai mulţi factori – capacitatea intelectuală a subiectului, vârsta acestuia, sincronizarea stimulării de către personalul terapeutic cu anturajul, familia subiectului şi invers.

• Respectarea întocmai a unui program strict pentru a ordona şi disciplina subiectul.

• Metodele folosite în terapiile specifice pentru autişti (care pot fi aplicate cu succes în orice caz de retard, însă nu şi invers) sunt pe principiul învăţării pe baza de întăritori pozitivi şi negative, deoarece nu există iniţial alt mod de a ne face înţeleşi de către aceştia, comunicarea fiind aproape imposibilă.

• Se acordă ajutoruri, prompturi sistematice care să ajute autistul să îndeplinească sarcina dată, cerută, pentru ca el să înţeleagă ce anume şi cum trebuie să facă.

• Se urmăresc toate dimensiunile, dar se accentuează acelea care se dovedesc a fi cele mai deficitare în urma evaluărilor periodice şi acelea impuse de vârsta cronologică a subiectului.

• Nu se folosesc material încărcate pentru a nu conduce autistul pe o cale greşită, el putând interpreta greşit mesajul [1, p. 56].

Dintre terapiile comportamentale cele mai folosite în lucrul cu copilul cu autism sunt: *TEACCH* (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), *PECS* (Picture Exchange Communication System), şi *ABA* (Applied Behavioral Analysis).

TEACCH este un program destinat educaţiei în grup, program ce pune accent şi foloseşte structurile vizuale ca suport de transmitere a informaţiei. Este o metodă care se aplică cu succes în instituţii unde copilul este observat şi se lucrează pe înclinaţiile lui native (artă, muzică) iar mediul înconjurător este schimbat în funcţie

de copil (de exemplu dacă este învăţat că periuţa lui de dinţi este albastră şi ocupă un anumit loc în spaţiu se va avea grijă ca tot timpul aceasta să fie albastră şi să se aplice în acelaşi loc). Într-adevăr asta îl ajută pe copil să fixeze anumite lucruri însă se scapă din vedere generalizarea celor învăţate. Copilul cu autism nu va recunoaşte o periuţa de dinţi dacă aceasta va avea altă formă sau culoare sau alt loc în spaţiu decât cel ştiut de el [2, p.87].

O altă terapie utilizată în recuperarea copiilor cu autism este *PECS* (Picture Exchange Communication System) care a fost concepută de Andrew Bondy şi Lori Frost. *PECS* este un sistem de comunicare prin intermediul imaginilor, folosit îndeosebi la copiii autişti non-verbali dezvoltându-le metode alternative, neconvenţionale de comunicare care să permită realizarea unei comunicări spontane în situaţii practice. Unul din inconvenienţe ar fi acela că copilul cu autism o dată ce învaţă să comunice cu ajutorul pictogramelor (pictogramele sunt cartonaşe) nu va mai fi atât de motivat să înveţe limbajul propriu-zis.

În societatea contemporană pe larg este utilizată terapia ABA *(Applied Behavioral Analysis)*. ABA este o ştiinţă a comportamentului uman. Este un proces de aplicare sistematică a intervenţiilor bazate pe principiile învăţării cu scopul de a îmbunătăţi comportamentele adaptative şi achiziţiile necesare adaptării le mediu. Terapia ABA în traducere înseamnă analiza comportamentală aplicată se referă la analiza autismului strict din punct de vedere comportamental, este o abordare care se bazează în principiu şi pe factorul practic în care autismul este în fapt o afecţiune doar pe baza observaţiilor de comportament fără a analiza cauza biologică. Include observarea directă, analiza funcţională a relaţiei dintre mediu şi comportament [3, p. 144].

Unele dintre diferenţele majore între TEACCH şi ABA constau în faptul că ultima este mult mai stimulativă, mai intensivă decât cealaltă, iar generalizarea abilităţilor, itemilor învăţaţi se face cu mult mai mult şi mai sistematic.

Analiza comportamentală aplicată utilizează antecedentele şi consecinţele unui comportament pentru a produce modificări dezirabile ale acestuia. Se bazează pe ideea: comportamentul uman este influenţat de experienţele trecute şi prezente, dar şi e structura genetică e individului. Copilul cu autism poate avea *comportamente în exces* (autostimulare, automutilare, agresiune, hiperkinetism, istericale, comportamente obsesive, comportamente stereotipe), dar şi *comportamente deficitare* (limbaj, abilităţi sociale, abilităţi de joacă, abstractizări şi autoservire), *scopul terapiei fiind acela de a descreşte comportamentele deficitare şi de a modela altele noi* [4, p. 25].

Metoda ABA este un studiu terapeutic de comportament intens manifestat în moduri diferite la copii cu autism şi alte disfuncţiuni asemănătoare. Acest program mai este cunoscut şi sub numele de UCLA (Universitatea California Los Angeles).

Programul a fost dezvoltat de către Dr. Lovaas în Institutul pentru Intervenţii Precoce Lovaas şi se bazează pe experienţa clinic extensivă şi studiul întreprins în mai mult de 30 ani de psihologul Dr. O.Ivar Lovaas din America. În

anii 1960-1970 Dr.Lovaas a lucrat cu copii spitalizaţi, care au fost diagnosticaţi cu autism. El s-a focalizat pe comunicarea verbală folosind strategii ale analizei comportamentale aplicate [5, p. 18].

În ceea ce priveşte terapia ABA rezultatele vor fi cu totul diferite în cazul unui copil care începe terapia la 2,5 ani şi altele vor fi progresele unui copil care începe terapia la 4 ani, 4,5 ani sau chiar 5, 6 ani.

Un alt aspect foarte important este severitatea autismului şi dacă mai sunt prezente şi alte afecţiuni asociate. Modul în care se dezvoltă un copil cu autism este similară dezvoltării oricărui copil. Însa un copil cu autism se dezvoltă în mod inegal în diferite arii: social, cognitiv, limbaj, motor. *De exemplu,* poate fi dezvoltat normal din punct de vedere motor însă dezvoltarea limbajului să fie mult în urma celorlalţi copii de vârsta lui. Sau, în cazul copiilor cu autism înalt funcţional limbajul să se dezvolte aproximativ normal însă abilităţile sociale să fie lacunare.

Socializarea şi comunicarea au cel mai mult de suferit în cazul copiilor cu autism. Un copil cu autism care nu are retard mintal va învaţă cu succes materialul care se referă la cunoştinţe academice, dar va vorbi în continuare într-un mod specific şi va avea în continuare dificultăţi în ceea ce priveşte relaţionarea şi înţelegerea emoţiilor celorlalţi. Poate să înveţe să urmeze anumite reguli în ceea ce priveşte interacţiunea socială însă o va face într-un mod superficial şi îi va lipsi spontaneitatea în relaţiile cu ceilalţi. Un copil cu autism care are şi retard mintal va învăţa mai greu, va avea un limbaj limitat, şi va fi mai puţin conştient de lumea în care trăieşte. Indiferent din care categorie face parte trebuie să avem grijă să-i oferim oportunitatea de a învăţa cât mai mult posibil şi de a face progrese atât cât îi permit abilităţile. Cu cât îi vom provoca mai mult şi îi vom oferi oportunităţi de a învăţa din mediu cu atât vom avea succese mai mari în ceea ce priveşte progresul. Trebuie să ne folosim de fiecare situaţie care apare pentru a-l învăţa ceva. Va fi nevoie de multe repetiţii, dar orice copil cu autism poate învăţa în timp şi nimic din ceea ce facem nu va fi inutil.

Ceea ce trebuie avut în vedere atunci când se începe un program de terapie este că progresele nu vor apărea dintr-o dată. Este nevoie de multă muncă, răbdare şi implicare. Procesul terapeutic este de durată şi este foarte important să fim atenţi la orice progres, fie el cât de mic pentru a prinde încredere şi a continua drumul care uneori poate fi destul de lung .

Rezultatele cercetărilor în urma aplicării ABA arată că dacă terapia este începută devreme (înainte de vârsta de 4 ani) şi este intensivă (20 -30, chiar 40 de ore de terapie pe săptămână) şi este continuată până la doi ani, până la 50% dintre copii pot fi recuperaţi [6, p. 68].

Este foarte important de ştiut ca programul de terapie include: lucrul unu la unu în camera de lucru, integrarea în grădiniţă însoţit de un terapeut, generalizarea abilităţilor învăţate în camera de lucru, în mediul exterior celui familial.

Succesul în terapie depinde de 4 factori MAJORI:

1. Vârsta copilului la intrarea în program;
2. Nivelul cognitiv, stabilitatea atenţiei, capacitatea de înţelegere a abstractului şi autostimulările.
3. Gradul de implicare al familiei.
4. Profesionalismul echipei şi coordonatorului.

Nu putem spune de la început care vor fi progresele - vom şti după aproximativ 6 luni care este potenţialul copilului. Trebuie să ne bazăm pe fapte concrete, pe achiziţii pentru a da un prognostic. Scopul terapiei este de a-l face pe copil să fie cât mai aproape de copiii tipici de aceeaşi vârstă pentru a putea fi integrat în grădiniţă şi apoi în şcoală.

Metoda ABA ajută copilul cu autism în următoarele arii:

- Creşte frecvenţa apariţiei comportamentelor dezirabile prin recompensare.
- Învaţă copilul abilităţi noi (prin învăţare sistematică şi recompensare predă abilităţi de autoservire, comunicare, relaţionare socială).
- Menţine anumite comportamente necesare adaptării la mediul social.
- Generalizează sau transferă comportamentele dintr-o situaţie în alta sau de la un anumit mod de răspuns la altul, mai complex (scopul este de a generaliza şi transfera tot ceea ce învaţă în camera de lucrul – la grădiniţă, şcoală, mediul social).
- Reduce comportamentele interferente, care pot îngreuna învăţarea şi relaţionarea.
- Modifică mediul de învăţare pentru ca aceasta să se realizeze cât mai eficient, însă pe termen lung se urmăreşte ca persoana să se poată descurca în orice situaţie.

În ultimii 30 de ani, sute de studii au relevat eficienţa ABA în mai multe domenii: copiii şi adulţi cu anumite tulburări mentale; tulburări de dezvoltare; tulburări din spectrul autist; comportament (social, academic, stereotipii, agresivitate, limbaj etc.); se poate aplica şi cu scopul de a îmbunătăţi relaţiile din anumite grupuri sociale: familie, şcoală, instituţii, spitale şi chiar la birou [7, p. 56].

Terapia ABA are două secţiuni şi trei etape:

Secţiunile se referă la metodele de învăţare şi ele sunt o secţiune care însemnă programe curente în care copilul este învăţat pur şi simplu nişte lucruri (în cea mai mare parte aproape mecanic), respectiv secţiunea de generalizare în care aceste lucruri învăţate se transpun în viaţa de zi cu zi şi care devin parte a sistemului său de valori.

Etapele se referă la modul cum se pune în practică terapia şi acestea sunt următoarele:

<u>*Etapa de pretratament*</u> care presupune o schimbare a comportamentului vis - a - vis de copil a familiei şi a mediului înconjurător şi care nu prezintă în fapt decât o ajustare comportamentală a copilului şi preluarea controlului asupra comportamentelor acestuia – în general etapa aceasta este făcută de părinţi în mediul familiar şi se referă exclusiv la motivarea copilului să îşi dezvolte anumite

abilităţi şi comportamente şi descurajarea copilului de a menţine anumite comportamente negative.

Etapa de terapie în sine care are o mulţime de programe şi care înseamnă în fapt învăţarea unei multitudini de cunoştinţe şi dezvoltarea tuturor „ comportamentelor deficitare” precum şi trecerea acestora în generalizare astfel încât copilul să poată folosi la modul concret ceea ce învaţă în programele curente.

Ultima etapă o reprezintă *socializarea şi încercarea de integrare în comunitate şi în şcoală a copilului*. În general această etapă apare după o perioadă de terapie (6 luni – 2 ani). Perioada în care copilul a căpătat destule abilităţi de viaţă, sociale şi de limbaj astfel încât în momentul în care este integrat într-o grădiniţă să aibă cât mai puţine frustrări legate de imposibilitatea lui de a se alinia cu ceilalţi copii. În această etapă copilul se duce la şcoală/ grădiniţă câteva ore pe zi însoţit de un tutore special pregătit pentru jobul acesta, care îl ajută să se integreze în comunitate iar în paralel acasă continuă atât programele curente din terapie cât şi generalizarea cunoştinţelor [8, p. 103].

În intervenţiile comportamentale există trei modele de învăţare care pot fi identificate:

• Condiţionarea simplă.
• Condiţionarea operaţională.
• Învăţarea prin observaţie.

Relaţia dintre comportamente şi mediul înconjurător este descrisă de principiile condiţionării operaţionale care are trei componente:

• *Antecedentele* – care reprezintă un lucru care s-a întâmplat înainte să apară un anumit comportament la un individ şi care îi declanşează acestuia acest comportament.

• *Comportamentul în sine* pe care un individ îl are ca răspuns la antecedent.

• *Consecinţa* – care reprezintă respectivul comportament a unui individ care îl declanşează ulterior.

Pentru a dezvolta programe care să schimbe cu succes comportamentele copiilor este foarte important de înţeles cum anume influenţează antecedentele şi consecinţele comportamentale şi cum operează acestea. Astfel fiecare consecinţă are un efect asupra unui viitor antecedent. În mod uzual acesta este tipicul după care ne conducem viaţa şi de asemenea este tipicul (antecedent-acţiune – consecinţă) după care învăţăm oricare dintre noi din mediu. La modul practic şi copii(autişti sau nu) învaţă după acelaşi tipic singura diferenţă relevant este aceea că în cazul copiilor normali consecinţele pozitive pot fi şi consecinţe pur sociale care îi bucură, pe când în cazul copiilor autişti consecinţele pozitive sociale nu înseamnă nimic şi nu reprezintă o consecinţă neapărat pozitivă pentru că ei nu o înţeleg ca atare.

Pentru a folosi această succesiune în modul de învăţare al unui copil autist s-a apelat la o tehnică numită „discrete trial” (DT), care la modul concret reprezintă unitatea de învăţare care utilizează teoria condiţionării operaţionale.

Discrete Trial este o metodă de predare primară pentru multe intervenţii comportamentale folosite în educarea copiilor cu autism. Deseori este considerată sinonimă cu ABA, dar acestea sunt două lucruri total diferite. Această metodă de învăţare este foarte des folosită în cazurile copiilor cu autism şi alte dezabilităţi de învăţare.

Una din cele mai importante tehnici în ABA care se numeşte „*shaping*”- modelare, sau învăţare prin modelare. Prin această se învaţă anumite comportamente care ar putea să nu apară niciodată de la sine şi nu au cum să fie „ întărite” şi de asemenea nu au cum să fie ajutate, şi nu putem să îi învăţăm pe copii prin promptul simplu. Această metodă se foloseşte cel mai mult în cazul învăţării limbajului de către copii care nu stăpânesc verbalizarea sau copii care nu vorbesc deloc. Cu ajutorul acestei metode va fi întărit orice răspuns similar cu răspunsul final (chiar dacă este foarte departe de aceasta) şi de asemenea pe măsură ce terapia merge mai departe sunt întărite din belşug toate aproximările succesive ale unui răspuns final astfel încât să se ajungă încet la acel răspuns final. Practic ideea este că trebuie exersat foarte mult în acest program de *verbal imitation* şi premiată la început orice încercare de verbalizare ca mai apoi să premiem cel mai aproape răspuns de ceea ce ar trebui să fie răspunsul final. De asemenea este o metodă excelentă ca să înveţe să pronunţe corect nişte cuvinte pe care le stâlceşte deşi le-a învăţat sensul şi ştie să le şi exprime într-o anumită măsură.

O altă tehnică este cea numită *CHAINING* sau „înlănţuire”; la fel ca şi *chaning-ul* este folosită pentru învăţa comportamente şi lucruri care nu ar apărea de la sine şi pe care din acest motiv este foarte greu să le măreşti frecvenţa [9, p. 275].

În general „înlănţuirea" se foloseşte pentru acele comportamente care presupun o imposibilitate de *prompting* deoarece sarcina durează prea mult sau este complexă. Deci ce înseamnă în practică „ *chaining/înlănţuire*” : sarcina este „ spartă” în sarcini mai mici în care îl poţi ghida pe copil şi ajuta să le ducă singur la bun sfârşit cu ajutorul prompting-ului. Spre exemplu o sarcină de felul acesta este „ spălatul pe mâini”. Aceasta presupune:

- Să-şi suflece mânecile.
- Să dea drumul la apă.
- Să-şi pună mâinile sub apă şi să le ude.
- Să ia săpunul şi să-şi dea cu săpun pe mâini şi să pună săpunul la loc.
- Să frece mâinile cu săpun.
- Să-şi pună mâinile sub apă şi să le frece.
- Să închidă apă.
- Să ia prosopul şi să se şteargă şi apoi să-l pună la loc.

Este imposibil de învăţat un copil care nu ştie să facă asta dintr-o dată şi este improbabil ca încercarea de a îl învăţa tot procesul (adică toţi paşii) întreg va avea foarte mare succes. Cel mai simplu este să îl învăţăm pe copil, pas cu pas şi să-l premiem pentru fiecare pas reuşit .

Acestea sunt tehnicile de învăţare în cadrul terapiei ABA, de fapt acestea sunt principiile de învăţare, din punct de vedere a copilului . În cadrul procesului de învăţare însă apar şi alte câteva tehnici şi principii, care de asemenea sunt foarte importante ca şi tehnicile de învăţare despre care am vorbit până acum:

- *mass trials*;
- *antrenament discriminatoriu*;
- *random rotation*.

În continuarea ne vom referi succint la fiecare tehnică de învăţare:

Mass trials - în această etapă se fac exerciţii repetate pentru rezolvarea aceleaşi sarcini. Întotdeauna se foloseşte „mass trials” atunci când introducem un lucru nou (adică un nou target - acest target poate fi şi învăţatul numelui unui obiect). La momentul iniţial toate exerciţiile sunt cu *prompting* astfel încât copilul să înveţe ce are de făcut (*mass promting*); ulterior promptingul este retras gradual până la momentul în care copilul poate executa sarcina fără prompt/ajutor; imediat după ce renunţăm la prompting copilul trebuie să execute corect sarcina în 4 cazuri din 5 (sau mai bine în 9/10) şi atunci pot să consider că sarcina respectivă este învăţată (masterată) la nivelul acestei etape. Înainte de a trece însă la următorul exerciţiu trebuie întotdeauna ca sarcina introdusă să fie masterată. Asta nu înseamnă însă că nu introducem targeturi noi în alte programe(fiecare program în parte are alt fel de cerinţe). Un exemplu de model de mass-trials folosit pentru a-l învăţa pe copil să ridice mâinile sus [10, p. 73]. SD (cerinţa) va fi „ ridică mâinile sus”.

1. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor full) premiaţi-l din plin.
2. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor full) primiți-l din plin.
3. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor full) premiaţi-l din plin.
4. SD - ridică mâinile sus răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor 1/2) premiaţi-l din plin.
5. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor 1/2) premiaţi-l din plin.
6. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor 1/3) premiaţi-l din plin.
7. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (cu prompt/ajutor 1/3) premiaţi-l şi mai tare.
8. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (fără prompt/ajutor) premiaţi-l extrem de mult şi material şi social şi verbal.
9. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (fără prompt/ajutor) premiaţi-l extrem de mult şi material şi social şi verbal.
10. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (fără prompt/ajutor) premiaţi-l extrem de mult şi material şi social şi verbal.

11. SD - ridică mâinile sus, răspuns - copilul va ridica mâinile sus (fără prompt/ajutor) premiaţi-l extrem de mult şi material şi social şi verbal.

Aşa ar trebui să arate un „*mass trials*”, aici este de subliniat că toate acestea pot fi făcute într-un singur sitting sau pe parcursul a mai multor sitting-uri sau chiar pe parcursul unei întregi sesiuni în sitting-uri separate; de asemenea mai trebuie spus că fiecare copil este diferit şi că în timp ce unii copii vor avea nevoie de 5 full prompt alţii o să aibă nevoie doar de 2 şi aşa mai departe.

Concluzia este că targeturile/ sarcinile se introduc doar una câte una şi numai după ce cea introdusă este masterată introduc una nouă.

Antrenamentul pentru discriminare se referă la faptul că atunci când începe un nou program şi noi vrem să-l învăţăm pe copil lucruri noi, acesta nu ştie nimic despre ele. La început îl vom învăţa mecanic apoi de la un moment dat îl vom învăţa (indirect) să discearnă [4, p.69].

O altă tehnică de învăţare este „*Random rotation*”. Până în acest moment copilul a învăţat să atingă la cerere atât maşina cât şi cana dar pe fiecare dintre ele doar în anumite condiţii, acum vom trece la faza finală în care copilul va învăţa să facă discriminarea efectivă între maşină şi cană. Înainte de a exemplifica am să scriu câteva cuvinte despre „random rotation” pentru că mi se pare extrem de important: random rotation înseamnă rotire a stimulilor într-un mod aleator astfel în cât să îl învăţ pe copil să facă diferenţa între diferitele targeturi/ ţinte pe care încercăm să-l învăţăm pe copil; pentru ca acest lucru să se întâmple aceste targeturi şi toate exerciţiile trebuie să fie repetate sistematic [11, p. 45].

Exemplu de Random rotation utilizate în terapie de recuperare, punem atât maşina cât şi cana pe masă şi începem:

- SD - atinge cana - full prompt
- SD - atinge cana - 1/2 prompt
- SD - atinge cana -1/4 prompt
- SD - atinge cana - fără prompt
- SD - atinge cana - fără prompt
- SD - atinge maşina - full prompt
- SD - atinge maşina - full prompt
- SD - atinge maşina - 1/2 prompt
- SD - atinge maşina -1/4 prompt
- SD - atinge maşina - fără prompt
- SD - atinge maşina - fără prompt, la acest stadiu copilul ar trebui să înceapă să înţeleagă şi să aibă o idee despre discriminarea obiectelor ... următoarea fază ar arăta cam aşa:
- SD - atinge cana - 1/2 prompt
- SD - atinge cana -1/4 prompt
- SD - atinge cana - fără prompt
- SD - atinge cana - fără prompt
- SD - atinge maşina - 1/2 prompt

- SD - atinge maşina -1/4 prompt
- SD - atinge maşina - fără prompt
- SD - atinge maşina - fără prompt ... şi din nou schimbăm ordinea şi de asemenea îl ajutăm din ce în ce mai puţin:
- SD - atinge cana -1/4 prompt
- SD - atinge cana - fără prompt
- SD - atinge cana - fără prompt
- SD - atinge maşina -1/4 prompt
- SD - atinge maşina - fără prompt
- SD - atinge maşina - fără prompt ... la următoarea schimbare copilul ar trebui să fie capabil să execute corect sarcina la oricare din cele două cerinţe (SD-uri) fără nici un fel de prompt/ajutor.

Pentru a fi siguri trebuie să repetăm de câteva ori „*random rotation*”, fără prompt ca să ne asigurăm că a înţeles despre ce este vorba. Este de notat aici că este bine că de la un stadiu încolo va trebui să avem în vedere că ei sunt extrem de buni la capitolul „repetiţii” şi să facem schimbările de obiect absolut aleator, adică întrebăm de două ori despre cană şi apoi o dată despre maşină şi iar de trei ori despre cană şi numai de două ori despre maşina şi tot aşa.

Concluzie: orice sarcină nouă de orice fel din orice program trebuie întotdeauna introdusă la fel: a) **mass trials** (cu mass promting) şi apoi b) **random rotation** cu o sarcina/obiect deja masterat. Acestea sunt tehnicile de învăţare în cadrul terapiei ABA, acestea fiind totodată principiile de învăţare, din punct de vedere a copilului cu autism.

În cadrul recuperării copiilor cu autism, terapeuţii pot folosi şi unele terapii complementare ca:

Terapia Logopedică care ca scop educarea şi reeducarea (terapia corectivă) limbajului. Atât la copii normali, cât şi la cei cu diverse deficienţe, tulburările de limbaj survenite din diverse cauze împiedică înţelegerea, recepţionarea şi transmiterea mesajului verbal. Comunicarea prin limbaj este cea mai importantă cale de integrare şcolară şi socială a copilului.

Terapia Ocupaţională – se concentrează în a ajuta oamenii pentru a dobândi independenţa în toate zonele de activitate pe care le desfăşoară. Terapia ocupaţională oferă copiilor metode variate, activităţi plăcute, distractive, pentru a îmbogăţi deprinderile cognitive, fizice şi motorii şi pentru a spori încrederea în sine.

Cu ajutorul terapiei ocupaţionale, un copil cu autism va învăţa să interacţioneze cu membrii familiei şi să dezvolte relaţii sociale cu alţi copii şi parteneri de joc.

ART TERAPIA (terapia prin artă) - utilizează toate formele expresive: pictura, sculptura, muzica, literatura, poezia, teatrul, şi dansul ca mijloace de punere în valoare şi îmbogăţire a personalităţii fiecăruia, ajutându-l să exprime emoţiile profunde şi dificultăţile pe care le întâmpină sau pur şi simplu să se dezvolte armonios.

Terapia Senzorială –include atingerile, mişcarea, vigilenţa corporală, vederea, sunetele, mirosul, gustul şi forţa gravitaţională. Diferenţierea între acestea poartă numele de integrare senzorială. În timp ce procesul integrării senzoriale se petrece automat şi fără eforturi pentru majoritatea, pentru alţii, procesul nu funcţionează adecvat. Efort intens şi atenţie mare sunt necesare acestor copii pentru ca integrarea senzorială să se petreacă, fără o garanţie că este eficientă. Când acest lucru se întâmplă, scopurile nu sunt atinse uşor, rezultând tulburarea de integrare senzorială [12, p. 127].

Prin intermediul terapiilor comportamentale, copiii cu autism pot fi recuperaţi pentru a înţelege în anumite limite lumea în care trăim, pentru a fi capabili să relaţioneze, să comunice cu cei din jur, pentru a-şi exprima verbal dorinţele şi necesităţile. Aceste terapii sunt esenţiale să se înceapă de la o vârstă mică, părinţii trebuie să se implice în programul de recuperare şi să se urmeze corect programul de terapie. Programul se face individual în funcţie de abilităţile copilului, deoarece deşi au acelaşi diagnostic, necesită o intervenţie specială aplicată pentru fiecare.

Bibliografie:

1. Baba L. Copilul cu Autism – Dincolo de uşile închise ale sufletului. Timişoara, 2004.
2. Cucuruz D., Autism. Cartea pentru părinţi. Bucureşti: LICENTIA PUBLISHING, 2004.
3. Peeters T. Autismul. Teorie şi intervenţie educaţională. Bucureşti: ARAMIS, 2009.
4. Secară O.Creierul social. Autism, neuroştiinţe şi terapie. Timişoara: Editura Artpress, 2007.
5. Leaf Ron şi Mc Eachin John(coordonatori). Ghid de terapie ABA. Partea a-I-a. Strategii de modificarea comportamentului copiilor autişti. Bucureşti: Frontiera, 2010.
6. Cucuruz D. Autism. Cartea pentru părinţi. Bucureşti: LICENTIA PUBLISHING, 2004.
7. Secară O. Creierul social. Autism, neuroştiinţe şi terapie. Timişoara: Editura Artpress, 2007.
8. Mitasov T., Smelik I. Elemente de intervenţie în autism. Iaşi: Stef, 2005.
9. Lovaas I. Parents as therapist. Autism. New York: Plenum Press, 1978.
10. Leaf R., Mc Eachin J. (coordonatori). Ghid de terapie ABA. Partea a-II-a. Programe de lucru. Bucureşti: Frontiera. 2010.
11. Leaf R., Mc Eachin J. (coordonatori). Ghid de terapie ABA. Partea a-I-a. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autişti. Bucureşti: Frontiera, 2010.
12. Muraru O. Aspecte generale ale patologiei autiste. Bucureşti: Universitatea din Suceava, 2005.

PROBLEMELE COPIILOR DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE CA URMARE A MIGRAȚIEI

THE PROBLEMS OF CHILDREN FROM TEMPORARILY DISINTEGRATED FAMILIES AS A RESULT OF MIGRATION

Corina RADU, lector univ.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
zamfirov.corina1@gmail.com

Rezumat: *Migrația părinților la muncă în străinătate are consecințe multiple și grave pentru societate în general, precum produce modificări la nivelul structurii și performanței familiei, a celor plecați și a celor rămași acasă. Acest fenomen este o adevărată problemă națională, de o actualitate indiscutabilă. Schimbările apărute în structura familiei au consecințe grave asupra copiilor rămași în țară, afectându-le personalitatea în formare, modificând sistemul de valori, starea de sănătate fizică și psihică, generând probleme emoționale și comportamentale. Mai grav este că copiii singuri acasă pot deveni şi victime ale diverselor forme de abuz şi exploatare.*

Cuvinte cheie: *migrație, familii temporar dezintegrate, copii abandonați și neglijați emoțional, orfani sociali, problemele copiilor rămași singuri acasă.*

Summary: *The migration of parents to work abroad has multiple and serious consequences for society in general, as well as produce changes to the level of structure and performance of family, of those who left and those who stayed at home. This is a real national problem, a remarkable topicality. Changes in family structure have serious consequences on the children left in the country, affecting them the personality training by changing system of values, the state of physical and mental health, generating emotional and behavioral problems. Even more serious is that children alone at home and can become victims of various forms of abuse and exploitation.*

Key words: *Migration, temporarily disintegrated families, children abandoned and neglected emotionally social orphans, children left home alone issues.*

Fiind una dintre cele mai populare strategii de a scăpa de sărăcie, migrația pune în pericol atât viitorul țării, cât și viitorul copiilor care rămân fără îngrijirea părinților. Aceștia din urmă constituind o nouă categorie de copii: *copii abandonați și neglijați emoțional*- care se bucură de o oarecare întreținere materială, dar sânt lipsiți de dragostea parentală, fapt care nu rămâne fără repercursiuni asupra dezvoltării personalității [1, p. 8].

Experiențele trăite de aceşti copii lasă o amprentă nefavorabilă asupra sănătății lor psihice, studiile realizate au identificat *problemele comportamentale și emoționale ale copiilor* din familii dezintegrate. Acestea pot fi:

– iritabilitate, hiperreactivitate;

– comportamente deviante;

– anxietate, fobii;

– negativism, refuz de a merge la școală;

– tulburări de somn, tulburări de aport alimentar, de concentrare a atenției etc.;

– agresivitate față de frați, colegi de școală, părintele rămas;

– stări preneurotice și neurotice (enurezis, encoprezis, cefalee, grețuri);

– imagine de sine defavorabilă.

Conform ghidului pentru specialiştii din domeniul îngrijirii şi protecţiei copiilor ,,Înţelege-mă, ascultă-mă...” copiii ai căror părinţi sunt plecaţi la muncă în străinătate pot dezvolta următoarele manifestări psiho-comportamentale:

– *Deteriorarea conduitei şcolare* (scăderea performanţelor şcolare, absenteism, risc de abandon şcolar, conflicte cu profesorii şi colegii) pe fondul lipsei autorităţii părinţilor şi ca o consecinţă a lipsei de aspiraţii pe termen lung;

– *Sentimente de abandon, de nesiguranță, tristețe, anxietate, stări depresive* toate ca urmare a dorului de părinţi, a nevoii de afecţiune părintească, de apreciere din partea părinţilor şi pe fondul dezvoltării unor distorsiuni cognitive;

– *Atitudine de indiferență, încăpățânare* care poate merge uneori pînă la comportament agresiv ca rezultat al frustrării şi al nevoii de atenţie. În momentele dificile cu care se confruntă, copilul interpretează absenţa părinţilor ca pe o manifestare a indiferenţei acestora faţă de el şi nevoile lui;

– *Tulburări de atenție* (scăderea capacităţii de concentrare pentru realizarea sarcinilor şi „evadarea din realitate”). Obiectul principal al gândurilor copiilor sunt axate pe părinţii plecaţi, situaţia lor, momentele când vor comunica cu ei, când vor primi pachete etc;

– *Absența aspirațiilor pe termen lung* (nu se pot proiecta în viitor) au prezenţa unor aspiraţii nerealiste determinate de distorsiuni cognitive de genul: „Ca să ai bani nu trebuie să înveţi.”, „Când voi fi mai mare o să plec şi eu să muncesc în străinătate şi pentru asta nu trebuie să faci carte.” etc. Apariţia sau dezvoltarea acestei atitudini negative faţă de educaţie este favorizată, în special, de modelele oferite de acei părinţi care, deşi absolvenţi de studii superioare, în străinătate prestează servicii necalificate. Copiii şi tinerii află, aşadar, că în străinătate lucrând ca muncitor necalificat poţi câştiga considerabil mai mult decât dacă munceşti în ţară şi în domeniul în care ai calificare;

– *Tulburări ale stimei de sine*: supraapreciere faţă de alţi copii care nu au la fel de mulţi bani sau aceeaşi vestimentaţie sau accesorii pe care ei le primesc din străinătate, sau subapreciere în relaţie cu egalii lor ai căror părinţi sunt prezenţi la

evenimentele importante din viaţa lor (serbări şcolare, şedinţe cu părinţii, aniversări, sărbători etc.);

– *Toleranţă la frustrare* de nivel prea scăzut sau dimpotrivă de nivel prea ridicat în directă relaţie cu capacitatea de adaptare a copilului, cu mecanismele de apărare ale acestuia [2, p. 21];

– *Lipsă de motivaţie, stări de apatie* (indiferenţă faţă de ceea ce se întâmplă în jur), *oboseală* (lipsă de energie, de voinţă pentru a depune eforturi cognitive la şcoală, de a se implica în activităţi variate de timp liber specifice vârstei) fie pe fondul tristeţii şi al stărilor depresive, fie determinate de supraîncărcarea cu sarcini specifice adulţilor;

– *Dificultăţi de adaptare*. După plecarea părinţilor, copiii traversează o perioadă de adaptare la noua situaţie, la schimbările apărute în viaţa lor. În lipsa unei pregătiri adecvate a copiilor din partea părinţilor sau a unei consilieri psihologice, copiii pot dezvolta în această perioadă de adaptare reacţie acută la stres sau reacţie de inadaptare;

– *Comportamente (pre)delincvente* (aderarea acestora la grupuri delincvente, comportament agresiv, abuz de substanţe, implicarea în comiterea de infracţiuni, frecventarea de localuri, săli de jocuri etc.) este o modalitate de a suplini nevoile de apreciere, de atenţie şi afecţiune nesatisfăcute;

– *Conduite sinucigaşe*. Din perspectiva aspectelor psihopatologice aceste suiciduri se încadrează în tipologia de suicid reactiv exogen. Acest tip de suicid este legat de factori şi evenimente emoţional-afective cu caracter psiho-traumatizant pentru individ, care apar ca reacţii subite legate de circumstanţele conflictuale ale vieţii cotidiene [2, p. 22].

Printre greutăţile cu care se confruntă mulţi dintre copiii ai căror părinţi au migrat sunt:

- rezultate şcolare mai mici decât până la plecarea părinţilor;
- scăderea motivaţiei de învăţare;
- absenteismul şi abandonul şcolar;
- implicarea redusă în activităţile şcolare şi comunitare;
- multiplicarea rolurilor din gospodărie;
- limitarea timpului pentru pregătirea temelor, activităţi de timp liber, odihnă, comunicare cu semenii;
- administrarea nechibzuită a resurselor financiare;
- comportamente deviante;
- creşterea frecvenţei unor comportamente de risc pentru sănătate: fumat, consum de alcool, regim alimentar dezechilibrat, relaţii sexuale precoce / neprotejate.

De multe ori, aceste probleme sunt interdependente, se determină şi se susţin reciproc. De exemplu, lipsa suportului şi încurajării zilnice din partea părinţilor, împreună cu necesitatea de a întreţine gospodăria, are ca efect scăderea

randamentului şcolar, dar şi reducerea timpului liber, a comunicării cu semenii sau a activităţilor extraşcolare. În alte situaţii, experienţa mică de planificare independentă a cheltuielilor şi timpului, însoţite de accesul la mijloace financiare şi puţinele oportunităţi de petrecere a timpului liber, pot creşte incidenţa unor comportamente riscante [3, p. 9-10].

Migrația cetățenilor lasă profunde amprente și *asupra membrilor familiei și situației familiale*, astfel se atestă tot mai des următoarele situații:

– destrămarea relațiilor conjugale și implicarea în relații extraconjugale;

– alcoolizarea membrilor familiei, în special a bărbaților rămași acasă;

– îmbolnăvirea membrilor familiei, în special a celor plecați (stresul separării de cei dragi se suprapune stresului inadaptării la condițiile noi de viață și activitate. În plus ei suportă și stresuri suplimentare, legate de atitudinea inumană a „stăpânilor străini”, necunoașterea limbii, aflarea ilegală în țară, frica de a nu putea întoarce datoriile, iar în multe cazuri neangajarea la serviciu etc.);

– ruperea relației părinți-copii sau distanțarea.

După cum am menționat fenomenul migrației are consecințe multiple și grave și *pentru societate*:

– ruinarea institutului familiei;

– scăderea natalității;

– migrația tineretului și îmbătrînirea societății;

– sporirea alcoolismului, narcomaniei, prostituției și a altor comportamente hipertrofice;

– amplificarea traficului de ființe umane, inclusiv a traficului de copii etc;

– sporirea abuzului față de copii și a numărului „copiilor nefericiți” [4, p. 24-25].

Familia temporar dezintegrată, a devenit una dintre formele către care se îndreaptă evoluția familiei, specifică pentru Republica Moldova. Prin termenul „familie temporar dezintegrată” se are în vedere familia în care unul sau ambii părinți sunt plecați peste hotarele țării pe termen lung (mai mult de 6 luni).

Separarea duce inevitabil la schimbări radicale în funcționarea familiei, fapt ce se răsfrînge asupra calității vieții și a personalității membrilor săi, în special asupra copiilor. Aceştia de multe ori sunt expuși riscurilor abandonului şcolar, vagabondajului, traficului, violenței [5, p. 83].

Rezultă deci, că familia în care este migrant unul sau ambii parteneri face parte din grupul familiilor temporar dezintegrate, la rândul lor acestea fac parte din grupul familiilor dezorganizate sau anormale deoarece o separare între membrii familiei cauzează neîndeplinirea rolurilor şi funcţiilor familiale complete.

Se trag semne de alarmă privind riscurile pe care le reprezintă acest tip de familie pentru copil, atunci când unul dintre părinți este plecat pentru o perioadă mare de timp, familia își pierde abilitatea de a funcționa într-o manieră sănătoasă.

Situația este mai gravă atunci când toate aceste responsabilități cad pe umerii copiilor sau ai bunicilor, rudelor etc.

Nu putem nega că plecarea la muncă peste hotarele țării are și efecte pozitive, cum ar fi: asigurarea materială, oportunități de a-și continua studiile, procurarea de spațiu locativ, sporirea gradului de siguranță pentru viitorul apropiat etc. Dar deosebit de grave sunt efectele negative, în special asupra copiilor [6, p. 125].

Copiii şi tinerii care locuiesc separat de părinţi, din cauză că aceştia au plecat la muncă peste hotare, trăiesc emoţii neplăcute de dor, tristeţe, nesiguranţă. Copiii simt lipsa sprijinului emoţional pe care îl ofereau părinţii şi au un sentiment de singurătate. Dorul de părinţi îi face pe unii copii şi tineri să-şi revizuiască atât relaţiile cu părinţii, cât şi comportamentul pe care îl aveau până la plecarea lor. Deseori, ei ajung să aprecieze mai mult tot ce le oferea viaţa în familia unită. Totodată, mulţi dintre aceşti adolescenţi au sentimente de regrete şi vină legate de diferite situaţii din trecut, în care ei cred că ar fi trebuit să procedeze altfel. Aceste trăiri îi frământă şi le fac viaţa şi mai dificilă. Copiii se simt cel mai mult afectaţi în prima perioadă după plecarea părinţilor sau atunci când părinţii pleacă pentru prima dată. Depăşirea acestor trăiri emoţionale negative se datorează pregătirii copiilor de a trăi şi a se descurca independent şi susţinerii pe care o primesc din partea altor persoane [3, p. 6].

Absenţa unuia sau a ambilor părinţi poate fi asociată cu o serie de probleme sau cu neasigurarea unor nevoi ale copilului: *neglijarea alimentară* (privarea de hrană, absenţa mai multor categorii de alimente esenţiale creşterii, mese neregulate etc.), *neglijarea vestimentară* (haine nepotrivite pentru anotimp, haine prea mici sau prea mari, haine murdare), *neglijarea igienei* (lipsa igienei corporale, mirosuri respingătoare, paraziţi), *neglijarea medicală* (absenţa îngrijirilor necesare, omiterea vaccinărilor şi a vizitelor de control, neaplicarea tratamentelor prescrise), *neglijarea locuinţei* (locuinţă prost întreţinută, neîncălzită, risc de incendiu, mobilier absent sau aflat în stare de degradare, substanţe toxice aflate la îndemâna copilului etc.), *neglijarea educaţiei* (sub-stimulare, instabilitatea sistemului de pedepse şi recompense, lipsa modelelor de învăţare a abilităţilor de viaţă independentă, lipsa de urmărire şi supraveghere a situaţiei şcolare). În afară de neglijare, copiii singuri acasă pot deveni şi victime ale diverselor forme de abuz şi exploatare [2, p. 19-20].

În acest context ne-am propus să determinăm problemele cu care se confruntă copiii cu unul ori ambii părinți plecați peste hotarele țării. Cercetarea s-a realizat pe un eșantion de 83 elevi cu vârsta cuprinsă între 12 și 16 ani dintre care 44 băieți și 39 fete.

35 băieți și 28 fete au unul dintre părinți plecați iar 9 băieți și 11 fete au ambii părinți plecați la muncă peste hotarele țării.

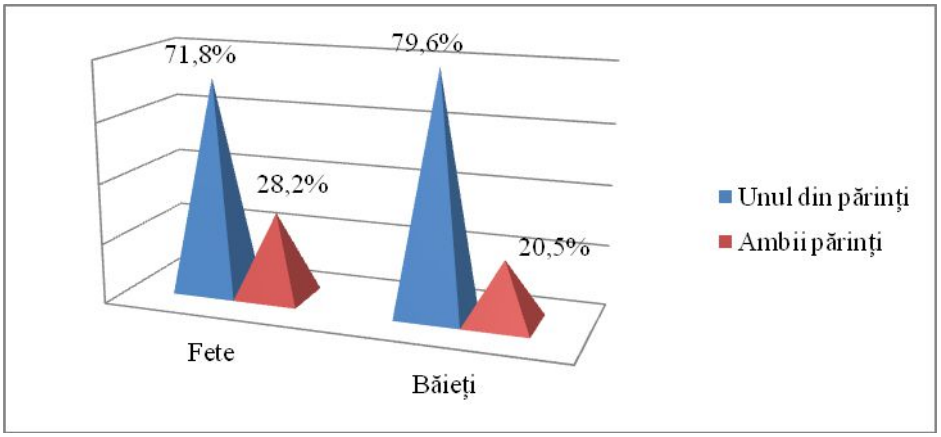


Fig. 1. Părinți plecați la muncă peste hotarele țării

Unul dintre itemii chestionarului a vizat determinarea a 5 probleme stringente cu care se confruntă în prezent subiecții investigați. Datele obținute în urma analizei itemilor chestionarului le vom prezenta în figurile de mai jos, în dependență de genul respondenților.

Astfel am determinat 5 dintre problemele pe care le consideră că le au marea majoritate a reprezentanților genului masculin care au participat la studiu: cea mai mare problemă este considerat timpul liber insuficient (63,63%), urmează temele pentru acasă prea voluminoase (56,81%), preocuparea pentru notele școlare (54,54%), problemele cu copiii agresivi/mă bat cu alți copii- 45,5% și problemele sentimentale au fos menționate de 31,8% din respondenți. Celelalte probleme menționate sunt prezentate în figura 2.

Fetele care au participat la sondaj au menționat că 5 dintre cele mai stringente probleme cu care se confruntă în prezent sunt: timpul liber insuficient (56,41%), problemele sentimentale (46,15%), părinții sunt plecați și nu petrec timp suficient cu ei- 46%, notele școlare și unii colegi râd de mine au acumulat 43,59%. Alte din problemele fetelor implicate în studiu sunt prezentate în figura 3.

Putem constata că subiecții de ambele genuri au insuficiență stringentă de timp liber, probabil fiind suprasolicitați de temele pentru acasă, de calitatea realizării acestora depinzând și notele școlare. Se atestă și specificul de gen: băieții manifestând agresivitate iar fetele resimțind lipsa părinților și atitudinea ostilă a celor din jur. Problemele sentimentale generate de prima dragoste, de relațiile de prietenie între copii de același gen și de gen opus ocupă loc în ierarhia problemelor menționate de respondenți.

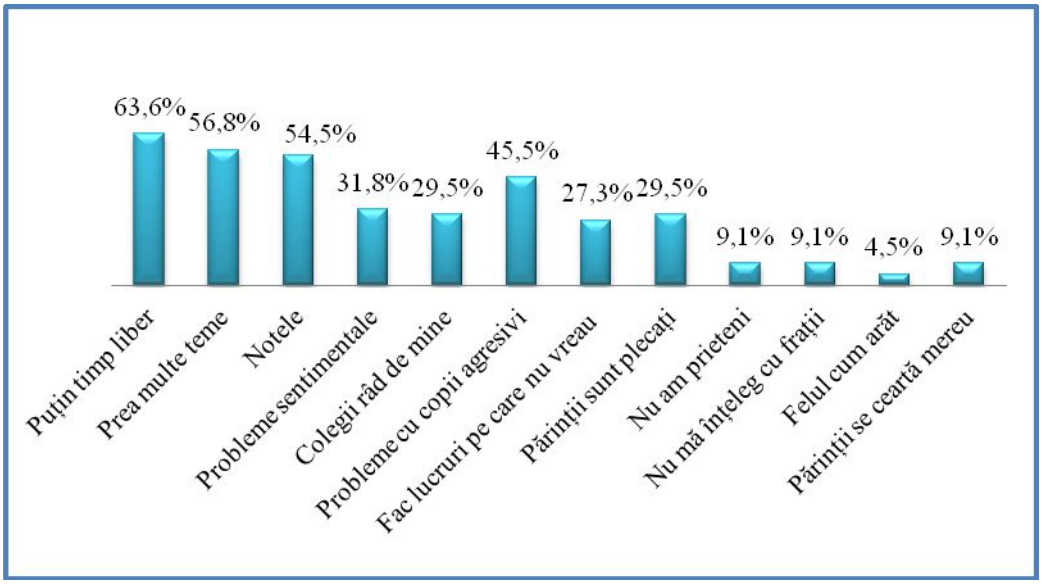


Fig. 2. Problemele cu care se confruntă subiecții de gen masculin

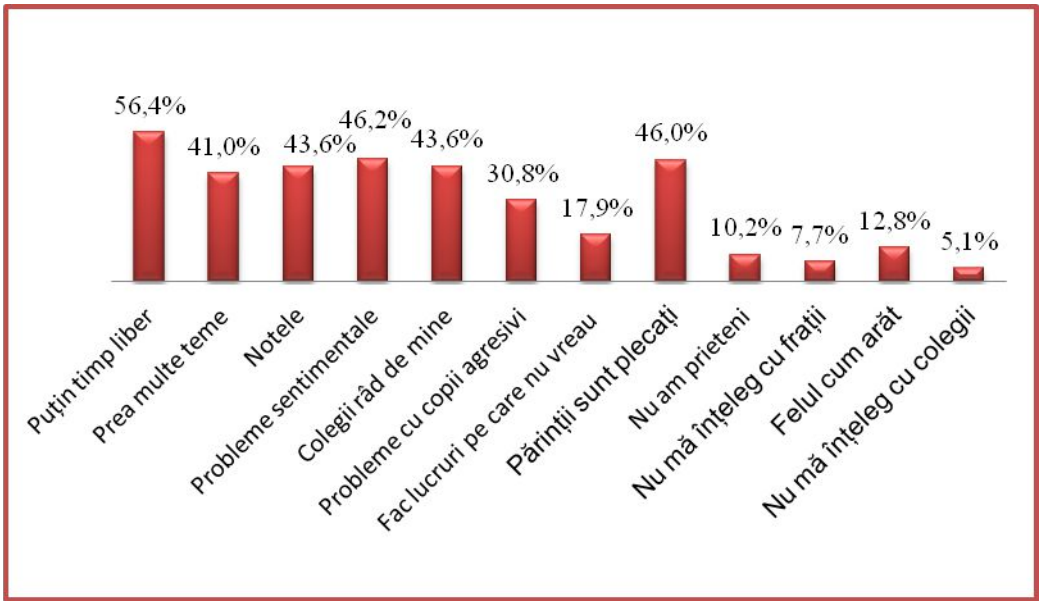


Fig. 3. Problemele cu care se confruntă subiecții de gen feminin

Interes am manifestat și față de activitatea școlară a acestor copii astfel am introdus în chestionar un item ce vizează influența plecării părinților asupra rezultatelor școlare. În urma analizei datelor colectate am constatat că majoritatea subiecților afirmă că nu s-a schimbat nimic în viața lor școlară, 24,39% dintre

băieţi şi 17,5% dintre fete indicând că înainte de plecarea părinţilor aveau note mai mari, acum fiindu-le destul de greu să se descurce cu activităţile şcolare.

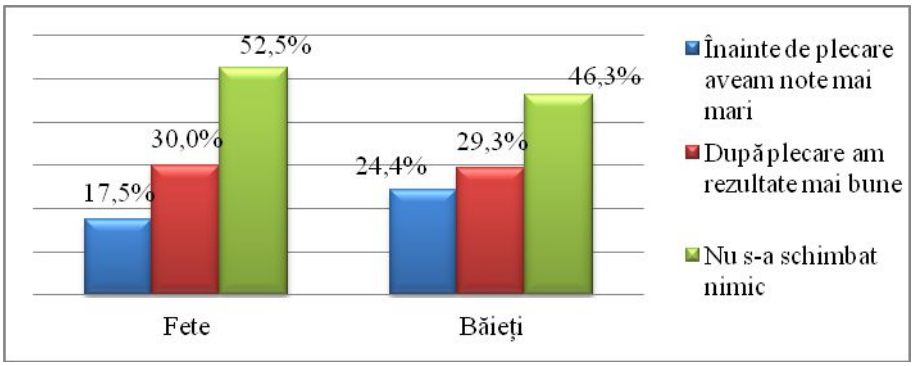
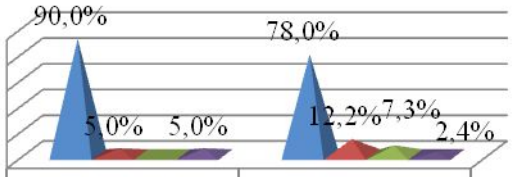


Fig. 4. Influenţa migraţiei părinţilor asupra rezultatelor şcolare

Colaborarea familiei cu şcoala este şi ar trebui să fie un punct de referinţă în abordarea potenţialelor probleme ce apar în cazul copiilor ca urmare a plecării părinţilor la muncă în străinătate. În acest sens ne-a interesat să determinăm dacă părintele/părinţii plecaţi comunică cu dirigintele referitor la situaţia şcolară a copiilor lor, cu acest scop a fost introdusă în chestionar întrebarea *Părinţii plecaţi cunosc situaţia ta şcolară?* Răspunsurile elevilor sunt prezentate în figura de mai jos.

Constatăm că despre situaţia şcolară, părinţii cunosc din relatările directe ale copiilor, cel puţin aşa afirmă 90% din subiecţii de gen feminin şi 78% din subiecţii de gen masculin. Cu dirigintele clasei referitor la rezultatele şcolare comunică doar 5% din părinţii respondenţilor-fete şi 12,2% din respondenţii-băieţi. Nici o informaţie privitor la situaţia şcolară nu primesc 7,43 % din părinţii subiecţilor, se pare că aceşti părinţi au mare încredere în copiii lor sau din lipsă de timp şi interes neglijează acest aspect.



	Fete	Băieţi
Eu îi anunţ	90,0%	78,0%
Părintele/ţii plecaţi comunică cu dirigintele	5,0%	12,2%
Îi anunţă rudele	0,0%	7,3%
Nu cunosc nimic	5,0%	2,4%

Fig. 5. Persoana care anunţă părinţii plecaţi despre rezultatele şcolare

Un rol esenţial în succesul şcolar al elevului îl au cadrele didactice care trebuie să deţină informaţii despre aceste familii pentru a sprijini atât copiii cât şi părinţii să devină factori pozitivi în dezvoltarea copiilor astfel realizându-se un parteneriat eficient dintre şcoală şi familie pentru susţinerea acestei categorii de copii.

Ne-a interesat identificarea gradului de atractivitate faţă de frecventarea şcolii, rezultatele fiind prezentate în figura 6. Observăm că fetele au un nivel mai înalt al atractivităţii şi satisfacţiei faţă de şcoală decât băieţii, în rândul celor din urmă identificându-se un procentaj de 39,03% a celor care nu au satisfacţie de la frecventarea lecţiilor. Considerăm că anume cu aceşti copii trebuie de realizat o muncă colosală de motivare din partea cadrelor didactice şi a părinţilor în special.

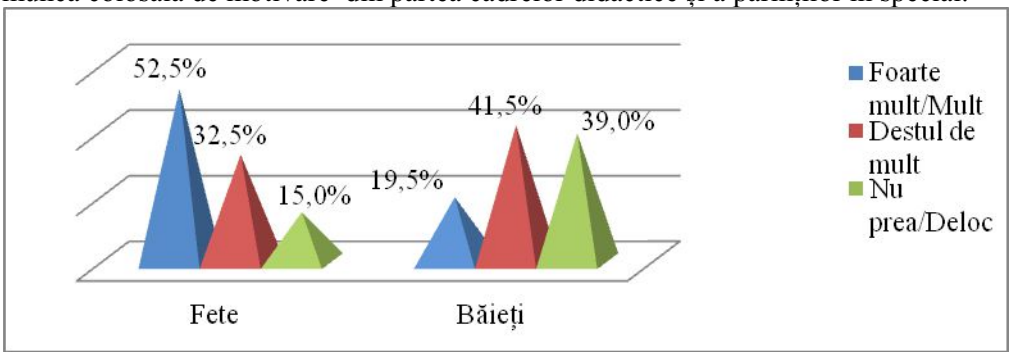


Fig. 6. Gradul de atractivitate al copiilor faţă de şcoală

Funcţionarea eficientă a unui sistem educaţional depinde mult de onorarea responsabilităţilor asumate de părţile implicate şi de crearea unui parteneriat constructiv şi eficient. Parteneriatul dintre familie şi şcoală constituie o condiţie

indispensabilă a educaţiei copiilor, iar stabilirea unor relaţiilor strînse între părinţi şi profesori asigură buna funcţionare a instituţiei de învăţămînt, avînd impact direct asupra calităţii educaţiei.

La nivelul instituţiilor şcolare, un pas important este păstrarea legăturii cu părinţii, în vederea informării lor cu privire la reuşita academică a copiilor, la posibilităţile de conlucrare cu profesorii în sensul creării unui parteneriat viabil. De asemenea, profesorii trebuie să îi convingă de necesitatea de a legaliza statutul de tutore al persoanei în grija căreia este lăsat copilul, deoarece în caz de neexercitare a responsabilităţilor de tutore, actorii şcolari pot interveni şi lua măsurile legislative corespunzătoare [7, p. 45].

Concluzionând doresc să menționez abordarea lui Agabrian M. privitor la succesul elevilor, acesta comparându-l cu sănătatea ecosistemului: pentru a vedea cum un sistem poate să susțină succesul elevilor folosim metafora sănătății ecosistemului. Copacii tineri vor crește sănătoși când se dezvoltă într-un mediu caracterizat de diversitatea plantelor și animalelor, sol și hrană sănătoase, de la soare, aer și precipitații curate. Fiecare parte a ecosistemului are un rol vital și fiecare este dependentă una de cealaltă pentru sănătatea lui. Aceasta este adevărat și pentru tineri: sănătatea școlilor, familiilor și comunităților ajută la asigurarea succesului elevilor. Orice slăbiciune reieșită din orice parte a sistemului pune elevii în situație de risc [8, p. 9].

Familia este reprezentată de solul în care rădăcinile copacilor tineri sânt ocrotite și tinerii copaci cresc fermi și hotărâți. În pădure solul asigură hrana de care plantele au nevoie să se dezvolte. El este parte a sistemului din care plantele iau apa, asigurând deasemenea necesarul din care copacii tineri pot crește puternici și sănătoși. Calitatea solului ete un factor important în determinarea calității vieții copacilor tineri, tot la fel cum calitatea familiei determină calitatea vieții pentru elevi [ibidem, p. 11].

Astfel chiar dacă se află la distanţă, părinţii trebuie să îşi asume responsabilitatea de a educa copiii. Ei trebuie să cunoască toate succesele şi insuccesele copilului, să se implice activ în soluţionarea problemelor precum şi în împărtăşirea bucuriei succesului. De aceea, a menţine contactul cu cadrele didactice, cu dirigintele, cu îngrijitorul, și cel mai important cu copilul, este de importanţă stringentă, îndeosebi la etapa când tehnologiile moderne ne oferă posibilități de comunicare nelimitată.

Bibliografie:

1. Beldiga C., Cojocaru V., Dandara O. ș.a. Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău:Centru educațional Pro Diactica, 2008.
2. Prițcan V. ș.a. Înţelege-mă, ascultă-mă...” Ghid pentru specialiştii din domeniul îngrijirii şi protecţiei copiilor. Bălți, 2011.

3. Gavriliuc C. (coord.) Ghid pentru profesioniştii care lucrează cu copiii migranţilor. Chișinău: Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului, Chișinău: 2014.
4. Gonța V. Aspecte psihologice ale imaginii de sine și personalității adolescenților educați în familiile temporar dezintegrate. În: Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din Republica Moldova. Chișinău: Pro Didactica, 2004.
5. Tapalagea T. Dezvoltarea afectivității la preadolescenții din familiiile temporar dezintegrate din Republica Moldova. În Revista Didactica Pro, nr. 5-6, decembrie 2006.
6. Vîrlan M. Particularitățile aptitudinilor comunicative ale preadolescenților din familiile temporar dezintegrate. În: Integrarea psihosocială a copiilor din familii temporar dezintegrate. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: Tipografia UPS ,,Ion Creangă”, 2009.
7. Cristei A. Modalităţi de implicare a părinţilor plecaţi la muncă peste hotare în soluţionarea problemelor şcolare ale copiilor lor. În: Relaţia şcoală-familie pentru calitate în educaţie. Chișinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2010.
8. Agabrian M. Școala, familia, comunitatea. Iași: Institutul European, 2006.

PERSONALITATEA ŞI COMPETENŢELE MANAGERULUI ETIC

PERSONALITY AND ETHICAL MANAGER SKILLS

Natalia MIHĂILESCU, lector univ.,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
chiriac.natalia@gmail.com

Rezumat: *Etica managerială formează competenţa etică ceea ce înseamnă capacitatea persoanei de a înţelege un argument etic, prin identificarea argumentelor factuale şi a celor normative, precum şi de a identifica implicaţiile etice ale unei anumite situaţii, de a propune soluţii practice pentru problemele relevante din punct de vedere etic, conforme cu principiile morale. Astfel, prin acest articol, îmi propun să dezvălui succint următoarele competenţe specifice: competenţa etico-gnosiologică; deontologică; competenţa de comunicare etică; culturală; etico-managerială. Aceste competenţe pe care se axează etica managerială orientează personalitatea managerului spre o mai bună integrare atât în societate, la locul de muncă, cât şi în familie.*

Cuvinte-cheie: *etică, morală, deontologie, cultură, comunicare, cultură, cultură organizaţională, simbol, statut, conducere, competenţă.*

Summary: *The managerial ethic competency forms the ethics which means person's ability to understand the ethical argument by identifying factual arguments and of the regulatory acts, as well as to identify ethical implications of a particular situation, to propose practical solutions to relevant problems from the point of view of ethics, in accordance with moral principles. Thus, through this article, I propose to briefly reveal the following ethic competency specific competencies: deontological; communication competence and ethics; cultural; managerial ethic. These competent managerial ethics focuses on the personality of the manager to a better integration in society, at work and in the family.*

Keywords: *ethics, morals, ethics, culture, communication, culture, organizational culture, symbol, status, management, competence.*

Personalitatea se află în centrul atenţiei sociologiei, psihologiei, pedagogiei şi eticii moderne. Interesul faţă de personalitate este cauzat de mai multe obiective, principalul fiind cel de producţie. Cunoaşterea personalităţii este premisa dirijării eficiente a activităţii ei. Este bine cunoscut că oamenii se aseamănă între ei, dar în acelaşi timp se deosebesc, ei se aseamănă prin unele trăsături comune şi se deosebesc printr-o serie de însuşiri particulare, ce conferă fiecăruia dintre noi o notă specifică.

Personalitatea reprezintă, datorită întrebărilor privind măsura în care stilul managerial adoptat şi eficienţa acestuia sunt rezultatul structurii de personalitate ale managerului, unul dintre conceptele cele mai importante dar şi mai controversate ale teoriei şi practicii manageriale.

În accepţiunea multor specialişti contemporani personalitatea este rezultatul interacţiunii tuturor proceselor psihice şi se referă la organizarea dinamică a unor aspecte cognitive, afectiv-motivaţională şi comportamentală într-o structură bio-psiho-socio-culturală de o înaltă complexitate, organizare şi specificitate, structură dotată cu capacitatea de autoreglaj [1, p.119].

Problema cunoaşterii persoanei umane, atât a ceea ce are ea comun, general, cât şi mai ales, a ceea ce are ea specific, particular, prezintă o mare importanţă pentru toate domeniile vieţii practice, inclusiv pentru activitatea de conducere. Personalitatea conducătorului este figura principală într-o organizaţie, deoarece ea constituie „capul” ei.

Conducătorul organizaţiei reprezintă persoana căreia i se atribuie funcţiile oficiale de a conduce un grup şi de a organiza activitatea lui. Rolul conducătorului este infinit şi complex, el fiind centrul unui set de presiuni. El conduce o organizaţie complexă. Sarcina lui este de a coordona, a negocia, a motiva şi a integra [2, p.52].

„A fi corect”, „a fi cinstit”, „a fi drept” sunt termenii de etică ce exprimă o judecată pentru oamenii care au convingerea că au dreptate. Aceste concepte sunt de fapt standardele noastre morale. Ele pot fi diferite de la un individ la altul deoarece valorile pe care se bazează sunt diferite. Se presupune că majoritatea factorilor manageriali din diverse instituţii doresc să aibă ca angajaţi persoane care au o concepţie clară despre ceea ce este „corect”, „cinstit” şi „onest” [3, p.35].

Orice persoană care ocupă o funcţie de conducere trebuie să posede un ansamblu de calităţi, cunoştinţe, aptitudini deprinderi şi competenţe corespunzătoare.

În urma mulţimilor de cercetări efectuate de către cercetătorii în domeniu, s-a schiţat portretul psihosocioprofesional al personalităţii conducătorului, care constă în următoarele trăsături: formarea profesională; cunoştinţele în teoria conducerii, experienţă, trăsături moral-volitive, spirit întreprinzător, inovator, curajos; energie, perseverenţă, mobilitate, robusteţe fizică şi psihică, viziune largă, atitudine umană, capacitatea de a înţelege oamenii şi dorinţa de a lucra cu ei; inteligenţă, flexibilitatea gândirii, motivaţie; orizontal cultural etc.

Desigur, orice conducător trebuie să posede următoarele calităţi profesionale importante: echilibru emoţional, gândire logico-verbală, capacităţi organizatorice administrative şi comunicative, capacitate de a lua decizii operative, capacitate de lucru în grup, memorie auditivă, memorie vizuală, atenţie, capacitate de muncă, capacitate de a negocia, inteligenţă, ingeniozitate, intuiţie, spirit de observaţie, hotărâre, predispunere spre risc, asumarea responsabilităţii personale, amabilitate, toleranţă, obiectivitate, etc. [2, p.53].

Persoanele angajate în activităţi manageriale trebuie să fie puternic motivate pentru a satisface exigenţele posturilor de conducere pe care le ocupă. Liderii de succes trebuie să dorească să ajungă la performanţă; această caracteristică umană se manifestă la indivizii care prezintă motivaţii individuale, respectiv motivaţii de ordin social.

Din categoria motivaţiilor individuale face parte, în primul rând, dorinţa de a avea putere; oamenii doresc să aibă putere pentru a putea influenţa şi dirija pe ceilalţi oameni, pentru a-şi exercita dominaţia, pentru a demonstra altora că sunt performanţi ş.a. De multe ori, oameni care au fost lideri într-o profesie sau într-un loc de muncă, prin schimbarea carierei, ajung din nou în posturi superioare, de mare responsabilitate, nu pentru că au deja o carte de vizită valoroasă ci pentru că au capacitatea să transforme sisteme, structuri, metode şi tehnici de muncă etc. Dorinţa de a deţine puterea este firească, ancestrală; dorinţa de a te folosi în nume propriu şi pentru interese proprii de puterea dobândită reprezintă o situaţie periculoasă atât pentru individ dar şi pentru colectivele, organizaţiile şi grupurile sociale dominate.

În continuare, sunt prezentate competenţele concrete ale unui manager în viziunea specialistului G. P. Achambault de la École des Hautes Etudes Commerciales din Montréal [4].

1. Competenţa de a efectua transformarea subordonaţilor profesionişti în profesionişti implicaţi în administrarea scopurilor organizaţiei;

2. Competenţa de a-şi perfecţiona propriul stil de conducere a personalului;

3. Competenţa de a identifica problemele şi variabilele cheie şi de a gestiona organizaţia în situaţii complexe:

- identifică variabilele cheie;
- alege metodele de acţiune;
- girează prin personalitatea sa activităţile în noul cadru de fenomene;
- evaluează şi conduce echipa managerială;
- evaluează posibilul impact al acţiunilor sale;

4. Competenţa de a administra instituţia în situaţii conflictuale:

- administrează organizaţia/instituţia în situaţii conflictuale cu alte organizaţii/instituţii sau în cazul conflictelor interne;
- girează implementarea noilor tehnologii;

5. Competenţa de a mobiliza personalul pentru administrarea schimbărilor structurale şi funcţionale şi de a înţelege natura şi amplitudinea rezistenţei pe care acesta o poate opune:

- evaluează corect cunoştinţele, competenţele şi comportamentul subordonaţilor în situaţia transformării organizaţiei/instituţiei;
- are capacitatea de a redefini şi reorienta cariera subalternilor;

6. Competenţa de a gestiona problemele de personal într-un mod etic:

- prevede situaţiile în care principiile eticii pot să fie abandonate;

- promovează un repertoriu de acţiuni pentru a împiedica pe alţii să se plaseze în situaţii riscante;
- contribuie la dezvoltarea unui climat organizaţional bazat pe principii morale;

7. Competenţa de a redresa organizaţia/instituţia aflată într-o situaţie de criză.

După Lungu Viorelia (2011), un manager etic trebuie să dea dovadă şi de următoarele competenţe [5, p.7]:

- Competenţa etico-gnosiologică;
- Competenţa deontologică;
- Competenţa de comunicare etică;
- Competenţa culturală;
- Competenţa etico-managerială.

Competenţa etico-gnosologică reprezintă importanţa cunoaşterii de către manageri a termenilor de *etică, morală* şi *deontologie*. Această importanţă se bazează pe faptul că *etica* este considerată ştiinţă a comportamentului, moravurilor; studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice, iar *morala* este totalitatea mijloacelor pe care le folosim pentru a relaţiona în societate, ansamblul prescripţiilor concrete adoptate de către agenţi individuali sau colectivi [Ibidem, p.7].

Din punct de vedere filosofic, termenul de etică se referă la principiile fundamentale și conceptele de bază ale gândirii umane. O definiție mai amplă referitor la acest termen o oferă dna I.A. Axentii în lucrarea sa Etica pedagogică (2012). Aceasta fiind: ”*etica este știința filozofică/sfera cunoașterii generale care studiază morala: esența, natura și structura acesteia; dezvăluie și explică ansamblul de valori imuabile elaborate și acceptate prin consens, având valoare națională sau/și universală – norme, reguli și principii, care ghidează conduita individului în viața personală, în relațiile interpersonale, în viața comunitară, profesională și cea socială, înzestrându-l cu o viziune asupra perenității și spiritualității vieții*” [6, p.10].

Deontologia reprezintă un ansamblu de reguli comportamentale după care se ghidează o organizaţie, o instituţie, profesie sau o parte a acesteia, instanţa de elaborare şi aplicare a acestor reguli fiind organizaţiile profesionale.

Moralitatea este un ideal în sensul normativ al termenului ideal, exprimând ceea ce ar trebui să facem sau ceea ce nu ar trebui să facem dacă am fi raţionali, binevoitori, imparţiali, bine intenţionaţi.

A avea un comportament etic înseamnă a săvârşi mereu fapte morale. Pentru aceasta normele morale sunt acelea care arată ce trebuie managerii să facă sau să nu facă, cum trebuie să fie sau să nu fie subiectul conştient pentru ca rezultatele comportamentului manifestat să fie apreciate ca bune sau ca rele.

Pentru a ţine cont de această competenţă, managerul etic este obligat să cunoască principiile şi funcţiile eticii care nemijlocit îl ajută să coordoneze şi să ghideze mult mai efectiv instituţia. Aceste principii şi funcţii le putem cerceta mai amănunţit în lucrarea dnei Axentii Ioana, *Etica pedagogică* [Ibidem, p.12,67].

O altă competenţă de care trebuie să dea dovadă managerul că o cunoaşte este *Competenţa deontologică*, ceea ce reprezintă măiestria profesională şi comportamentul etic al acestuia.

Conform părerii lui R. Poenaru, măiestria pedagogică constă în dezvoltarea tuturor componentelor personalității profesorului, concomitent cu integrarea lor într-un tot unitar. Aceasta reprezintă o sinteză a tuturor însușirilor general-umane și psihopedagogice a personalității pedagogului, care determină o performanță înaltă a acțiunilor sale educative pe baza realizării idealului educațional. Acei profesori sau manageri care dau dovadă de măiestrie pedagogică își îndeplinesc pe deplin obligațiunile sale profesionale [Ibidem, p.136].

Ioan Bontaș susține că măiestria psihopedagogică se caracterizează prin faptul că profesorii sau managerii trebuie să știe cât, ce și cum să facă eficientă instruirea și educația tinerei generații [7, p.236].

În orice profesie sunt identificaţi maeştri. Măiestria profesională ne întemeiază pe o profundă înţelegere a psihologiei colectivului, pe priceperea de a aplica adecvat şi în spirit creator procedeele de lucru şi metodice, pe capacitatea de a analiza rezultatele aplicării lor şi de a întrevedea etapele desfăşurării procesului de lucru, ca şi eficienţa acestui proces, ţinând seama de particularităţile de vârstă şi cele individuale ale persoanelor cu care lucrează. În acest sens, profesiilor le sunt necesare *coduri etice*. Pentru ca aceste coduri să deţină o autoritate morală, trebuie să prezinte consimţământul tacit sau explicit al fiecărui membru. Acest consimţământ este cerut la intrarea într-o profesie şi, în lipsa lui, persoana nu este acceptată sau, dacă încalcă principiile-cadru, este exclusă. Există cazuri în care anumiţi practicanţi ai unei profesii pun un monopol absolut pe regulile şi codul acesteia, ajungându-se la ceea ce se poate numi „mafie a prototipului unei profesii". Profesioniştii unui domeniu care îşi exercită rolul în mod responsabil, cât mai aproape de aceste cerinţe, dobândesc un statut recunoscut. Aceasta este proba că ei dau dovadă de ceea ce este considerat drept profesionalism [5,p.26].

Uneori, profesioniştii accentuează excesiv asupra componentei de obiectivitate şi neutralilute politică. Alteori, pur şi simplu, nu-şi dau seama că politica este o cauză importantă a deciziilor profesionale. În acelaşi context, problema centrală a managerilor din diferite comunităţi este cum să utilizeze puterea pe care o au, astfel încât să satisfacă: cerinţele legale, contribuabilii, clienţii, guvernanţii etc.

Comportamentul etic, atât în societate, cât şi în organizaţii, este reglementat de un şir de factori, dintre care menţionăm:

- Legislaţia de stat care orientează, atât la nivel individual, cât şi organizational, spre îndeplinire a unor legi care sunt reglementate de stat.

Legislaţia de stat apără drepturile cetăţenilor ţării respective, dar stipulează şi obligaţiile lor, menţionând, totodată, că încălcarea legislaţiei de stat este pedepsită în conformitate cu articolul şi alineatul respectiv din lege.

- Codul deontologic sau codul de etică.

Constantinescu M. și Mureșan V. susțin că un *cod de etică* are scopul de a proteja o instituție de diferite prejudicii. Un cod de etică are următoarele funcții:

- Protejarea tuturor părților implicate;
- Sistematizarea și asigurarea coerenței comportamentului membrilor instituției.

Codul de etică este un document care se bazează pe principii și valori morale comune și este și principalul instrument de educație morală. Prin intermediul codurilor de etică se contribuie la determinarea instituțiilor, organizațiilor de a nu pune accentul pe profit, ci pe interesele tuturor care sunt implicați în dezvoltarea instituțiilor sau organizațiilor [8, p.72-73].

În acest sens, Vl.Guţu, prof,univ., a elaborat Codul deontologic universitar-factor al integrităţii academice, în care a propus pentru profesia de cadru didactic un al treilea model „simbolul autorealizării depline pe plan moral şi profesional” [apud 5, p.29].

Competența de comunicare etică reprezintă cultura vorbirii manageriale, comunicarea etică și dilemele de etică a comunicării.

Pornind de la decizia de a comunica, comunicatorul decide să omită informaţii, idei, păreri, sentimente etc. Decizia ca această comunicare să aibă loc sau nu implică probleme de etică. Probleme de etică pot să apară şi în procesul de ascultare în sensul în care trebuie respectat dreptul omului de a fi scutit de revărsarea de informaţii asupra lui. Oamenii au dreptul să cunoască, dar ei au şi dreptul să nu cunoască. Problemele de etică a comunicării trebuie analizate cu mare prudenţă în cazul mesajelor negative cu implicaţii emoţionale, de influenţare-convingere, ale mesajelor legate de conflicte. În legătură cu acest fapt pot să apară cerinţe contradictorii între a comunica cu tact, dar a nu fi manipulativ; a spune adevărul, dar a nu fi lipsit de diplomaţie etc. Pentru a putea„naviga" printre aceste jaloane, emiţătorul va trebui să facă alegerea corectă a organizării şi formatului mesajului, a stilului de comunicare, a limbajului şi să aibă în vedere multe alte aspecte [Ibidem, p.63].

Comunicarea managerială este instrumentul principal în activitatea profesională. Comunicând informaţia, managerul va avea grijă să-şi exprime gândurile clar, exact, atrăgător. Pentru a realiza acestea, el trebuie să posede o înaltă cultură a vorbirii. Cultura vorbirii înseamnă găsirea celor mai potrivite modalităţi de exprimare. Vorbirea managerului oferă subalternului un prilej de bucurie, recunoştinţă, admiraţie şi încearcă să caute un contact sufletesc cu el, care duce la colaborare şi un astfel de manager poate fi numit umanist.

Etica unei organizaţii/instituţii este creată şi susţinută de cultura organizatorică, politica organizaţiei şi, evident, de etica individual a managerilor.

În organizaţii, comunicarea şi climatul se corelează foarte strâns, o bună comunicare contribuie la menţinerea unui climat favorabil şi, reciproc, un climat corespunzător facilitează o comunicare eficace.

O altă competenţă de care trebuie să dea dovadă un manager etic este *competența culturală*. Această competenţă ţine de modalităţile de manifestare şi de dezvoltare a culturii organizaţionale a instituţiei.

Cultura organizaţională şi etica managerială constituie două dintre cele mai neglijate probleme manageriale în instituţii. Fiecare organizaţie/instituţie indiferent de mărimea şi domeniul ei de activitate, are o cultură organizaţională proprie, care depinde de propria ei istorie, de modul de abordare a problemelor şi de practicile de conducere ale activităţilor. Cultura organizaţională reflectă mixul personalităţilor şi al stilurilor de leadeship, ea punându-şi amprenta asupra modului în care vor fi realizate lucrurile, se vor efectua schimbările, se va manifesta personalitatea organizaţională şi climatul psihosocial.

Având în vedere părerile specialiştilor în domeniu, cultura organizaţională poate fi definită ca fiind „modul specific de gândire, simţire şi acţiune, pe care anagajaţii dintr-o organizaţie/instituţie l-au învăţat ca urmare a anasamblului de proceduri concepute de manageri, dar şi a influenţei mediului social în care au trăit şi s-au format”, susţine Panaite Nica împreună cu Aurelia Iftimescu [9, p.20].

Ca modalităţi de manifestare a culturii organizaţionale se disting: simbolurile, normele comportamentale, ritualurile şi ceremoniile, istorioarele şi miturile organizaţionale, statusurile şi rolurile indivizilor.

Simbolurile reprezintă anumite expresii, imagini, obiecte (artefacte), semne care evocă, de obicei, o abstracţie sau o realitate complexă. Reprezentarea simbolică are la bază o convenţie care trebuie cunoscută şi înţeleasă de toţi membrii instituţiei. Prin simboluri culturale se transmit sensuri ce relevă filozofia şi valorile, idealurile, credinţele sau aşteptările împărtăşite de anagajaţii instituţiei.

Valorile organizaţionale. Cultura organizaţională conţine, ca elemente esenţiale, un set de credinţe, valori şi norme comportamentale ce reprezintă platforma de bază pentru percepţia salariaţilor asupra a ceea ce se întâmplă în instituţie, ceea ce este dorit şi acceptat şi ceea ce reprezintă o ameninţare. O valoare este o convingere ce consideră că un mod specific de a conduce sau de a ajunge la un rezultat este, la nivel personal sau social, preferabil unui alt mod, opus, de a conduce sau de a exista.

Normele de comportament exprimate prin formulele de adresare sau salut, modalităţile de relaţii interpersonale, obiceiurile sunt reguli ce trebuie respectate în relaţiile dintre sexe sau dintre generaţii. Pentru a menţine un sistem de valori pe care un grup îl consideră acceptabil din punct de vedere social, se impune ca acesta să dezvolte un sistem de norme de conduită care să ghideze acţiunile membrilor săi.

Obiceiurile sunt elemente ce pot apărea asemenea unor convenţii asupra cărora un număr suficient de membrii sunt de acord. Ele sunt, mai degrabă,

rezultatul unor acceptări pasive, decât impuse prin anumite formule. Obiceiurile sunt susţinute şi ele de valori explicite.

Ritualurile şi ceremoniile reprezintă anumite modele colective de comportament, în special în situaţii cu un caracter predominant formal. Ele tind să fie relativ stabile de-a lungul timpului şi au un bogat conţinut simbolic. Ritualurile şi ceremoniile sunt înţelese ca activităţi colective, nefiind absolut obligatorii pentru îndeplinirea scopurilor organizaţiei, însă se consideră a fi esenţiale din punctul de vedere al relaţiilor psihosociale interindividuale.

Istorioarele şi miturile relatează o succesiune de evenimente desfăşurate în organizaţie la un moment dat. Acestea reflectă un sens simbolic prin abordarea şi soluţionarea situaţiilor umane cu implicaţii majore pentru salariaţi. Ele se povestesc în mod repetat, ultima versiune adăugând detalii noi, contribuind astfel la întipărirea sa în memoria salariaţilor şi la actualizarea aşteptărilor pe care le înglobează.

Legendele sunt un tip de istorioare ce descriu unicitatea unui grup sau lider. Legendele sunt povestiri simple despre istoria instituţiei ce furnizează informaţii utile despre cultura organizaţională a firmei. Istorioarele sunt utilizate pentru a prezenta „istoria" instituţiei pe măsură ce aceasta a evoluat în timp.

Mitul sunt povestiri din viaţa organizaţiei care s-au petrecut cu mult timp în urmă şi care se referă în special la conducători de prestigiu ai instituţiei. Miturile păstrează în timp un anumit adevăr şi datorită acestui sâmbure raţional, autentic îşi păs-trează sub învelişul metaforic o permanentă şi proaspătă actualitate. Istorioarele şi miturile organizaţionale reprezintă de fapt „folclorul" instituţiei menite să ofere modele de comportament pentru salariaţii săi [5, p.133].

Cunoaşterea acestor modalităţi de manifestare a culturii organizaţionale îl va ajuta pe managerul etic să formeze în instituţia sa relaţii prielnice între subalternii săi care în final va ajuta la dezvoltarea instituţiei.

Şi o altă competenţă, dar nu ultima, de care trebuie să dea dovadă managerul etic în activitatea sa de conducere este *competenţa etico-managerială*. Această competenţă ţine de faptul că managerul etic trebuie să cunoască neapărat acele tipuri de etică managerială, metode de îmbunătăţire a performanţelor manageriale în rezolvarea dilemelor etice şi a modelelor etice în elaborarea deciziilor comportamentale.

Tipurile de etică managerială sunt: etica obiectivităţii, etica virtuţii şi a caracterului, etica drepturilor şi îndatoririlor, etica rezultatelor. Aceste tipuri sunt necesare pentru rezolvarea dilemele etice existente în instituţie şi cunoscându-le, managerii etici, într-o manieră distinctă, vor rezolva aceste dileme etice eficient. Pentru aceasta este important de a se cunoaşte metode de îmbunătăţire a performanţelor manageriale în rezolvarea acestor sau altor dilemelor etice. Aceste metode fiind:

1) publicarea unui cod etic propriu, conform cu standardele şi valorile social recunoscute;

2) instruirea managerilor pe probleme de etică în afaceri;

3) elaborarea unor programe interne de rezolvare a conflictelor de natură etică;

4) instituţionalizarea unor comitete de supraveghere a comportamentului etic;

5) acordarea unor recompense şi aplicarea unor sancţiuni adecvate.

Instituţiile devin prospere şi eficiente atunci când sunt deschise spre învăţare, inovare. Mai mult, în domeniul practicilor etice chiar ele pot produce învăţare. Învăţarea influenţează în mod direct situaţiile de preluare, prelucrare şi aplicare a unor modele sau experienţe de rezolvare a dilemelor etice aparţinând altor organizaţii/instituţii. Aceste modele fiind propuse de către Lungu Viorelia [Ibidem, p.183].

Model de îndrumar pentru examinarea etică a deciziei manageriale:

1. Problema pe care doriţi să o rezolvaţi este reală aşa cum pare ea? Dacă nu sunteţi siguri, aflaţi!

2. Acţiunea care se va declanşa este legală? Este etică? Dacă nu ştiţi, aflaţi!

3. Aveţi opozanţi la acţiunea pe care doriţi să o desfăşuraţi? Le înţelegeţi poziţia? Este rezonabilă?

4. Cui îi este destinat beneficiul acţiunii? Dar daunele, cine le suportă?

5. Aţi consultat specialişti în domeniu, pentru a le afla opinia cu privire la acţiunea dumneavoastră? Ţineţi cont de aceste opinii?

6. Credeţi că şi alţi conducători ar fi îndreptăţiţi să acţioneze la fel ca dumneavoastră?

7. Doriţi ca acţiunea dumneavoastră să fie însuşită şi aprobată de familie, de prieteni, colaboratori? Credeţi că în cazul unei investigaţii în mass-media veţi găsi înţelegere?

În final aş dori să menţionez că un manager etic în permanenţă, susţine libertatea, creşterea şi dezvoltarea fiecărui angajat; comunică cu angajaţii folosind numele cu respect; formează şi încurajează un regim echilibrat de muncă şi odihnă în dependenţă de instituţia pe care o conduce; onorează şi respectă familiile angajaţilor; tratează toţi angajaţii drept persoane unice, valoroase; protejează viaţa, siguranţa şi sănătatea angajaţilor; creează un mediu de lucru fără discriminări; sunt corecţi şi echitabili în probleme financiare; comunică deschis cu subordonaţii; cultivă o atitudine pozitivă faţă de celelalte persoane şi realizările acestora etc.

Desigur că managerii eticii sunt acei manageri care mereu tind spre schimbarea şi inovarea instituţiilor lor dar şi spre promovarea subalternilor lor.

Bibliografie:

1. Manea A.D. Managementul organizaţiei şcolare. Cluj-Napoca, 2013.
2. Eţco C., Cărăruş M. Psihologia managerială. Chişinău, 2006.
3. Cojocaru V., Slutu L. Management educaţional. Chişinău: Ed. Cartea Moldovei, 2007.

4. http://www.scrigroup.com/management/resurse-umane/CARACTERISTICILE-SI-COMPETENTE63942.php
5. Lungu V. Etica profesională. Suport de curs. Chişinău, 2011.
6. Axentii Ioana Aurelia. Etica pedagogică. Suport de curs. Cahul, 2012.
7. Bontaş I. Pedagogie. Bucureşti: ed. ALL, 1996.
8. Constantinescu M., Mureșan V. Instituționalizarea eticii: mecanisme și instrumente. București: Editura Universității din București, 2013.
9. Nica P., Iftimescu A. Managementul organizaţiilor. Suport de curs pentru masterat. Iaşi: Editura Universităţii „Al. I. Cuza”, 2014.

APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA DEPRINDERII DE A DESENA LA COPII DIN GRUPA MIJLOCIE

L'ÉMERGENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DU HABITUDE DE DESSIN AUX ENFANTS DANS LE GROUPE DU MILIEU

Iulianna IUZU, lector univ., drd.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Activitatea educativă trebuie adaptată continuu la cerințele și condițiile societății, spre ai asigura copilului de la cea mai mică vârstă un volum de cunoștințe, deprinderi și capacități.*

În curriculumul pentru învățământul preșcolar activitatea de desen este concepută conform nivelului de vârsta al copilului, de la 1,6 luni până la 6/7 ani. Iar metodologia pentru dezvoltarea deprinderilor de a desena este foarte variată. În acest articol se prezintă metodologia potrivită activităților de desen în grupa mijlocie în vederea dezvoltării priceperilor, deprinderilor de a desena la copii din această grupă.

Cuvinte cheie: *activitatea de desen, exprimare grafică, elemente de limbaj plastic, formă de exprimare, reprezentarea obiectelor, redarea conținutului coerent, compunerea ornamentelor, deprinderi tehnice.*

Summary: *L'activité éducative doit être adaptée en continu les exigences et les conditions de la société, pour assurer l'enfant du plus jeune un ensemble de connaissances, les compétences et les capacités.*

Le programme préscolaire l'activité de dessin est conçu en fonction du niveau d'âge de l'enfant, de 1,6 mois à 6/7. Et méthodologie le développement des compétences pour dessiner il est varié. Dans cet article il est aussi méthodologie appropriée activités de dessin le groupe intermédiaire à de développer les compétences pour attirer les enfants dans ce groupe.

Mots-clés: *dessin activité, expression graphique, éléments du langage visuel, forme d'expression, la représentation des objets, la lecture cohérente de contenu, la composition des ornements de compétences techniques.*

Prima formă de exprimare grafică a copilului mic este mâzgălitura. Primele grafii sunt involuntare. Trăsăturile se doresc ca o experiență nouă care pare interesantă, solicită energie și în același timp devine o curiozitate. Prin aceste grafii copilul se simte important, dorind să arate ce-l impresionează, ce-i reține atenția și priceperile lui de până atunci [1]. Acesta are un înțeles pentru el, deși adulții nu percep reprezentarea. Treptat, cu ajutor și perseverență, copiii învață să redea obiecte sau chiar imagini respectând realitatea.

Prin desen copilul se simte important, descoperind o altă variantă de exprimare a ceea ce simte, a ceea ce gândește și a felului în care percepe lumea înconjurătoare. Atât educatoarele, cât și părinții *trebuie să încurajeze și să ghideze pașii copiilor pentru dezvoltarea gustului pentru frumos*, artă și pentru dezvoltarea unei personalități complexe [2].

Categoriile distincte de trasări în grafia copiilor sunt pe trei direcții de trasare: vertical, orizontal și circular. Linia oblică pe cele două direcții poate apărea accidental.

Elementele plastice care se învață la grădiniță sunt: punctul, linia, pata de culoare, forma și combinații ale acestora.

Vorbind despre culoare, în raport cu vârsta preșcolară, aceasta constituie limbajul plastic de bază al copilăriei, este chiar o necesitate vitală. Se abordează posibilitățile de expresivitate ale culorilor: *culori vesele* – cele calde; *culori triste* – cele reci; *culori întunecoase* – tonurile spre închis și nuanțele culorilor reci. Toate acestea asociate cu mici povestioare menite să determine copii să descopere singuri semnificațiile culorilor și ale amestecurilor. Ei se vor putea exprima apoi în subiecte propuse de educatoare, ținând cont de impresia ce le-o produc culorile în lucrări – compoziții aplicative ce vor fi evaluate în funcție de capacitatea de a acoperi suprafața de culori, de efectul expresiv al întregului, de originalitatea abordării și de numărul lucrărilor, pentru aceeași problemă de studii [2].

Stăpânirea principiilor și a tehnicilor de a desena cere timp. Această ucenicie ar putea părea neplăcută, dar nu este deloc așa: *învățând să deseneze, copii încep să descopere lumea formelor* [3].

Autoarea Beșleagă Florica susține că este necesar ca în cadrul activităților de educație artistico-plastice să se întreprindă *exerciții de antrenament pentru a vedea, a privi, a cânta și de a extrage informații cât mai multe din lumea înconjurătoare*. Mai susține că natura trebuie privită cu multă atenție și dragoste, deoarece ea aduce bucurie și relaxare celui trudit și soluții celui care caută. Jocul cu culoarea permite copilului și mai mult să exprime ceea ce vede, dorește și trece prin afectivitatea sa. Jocul cu culoarea este jocul apropierii de sensuri multiple ale lumii colorate, dorite, efective și imaginative [2].

În prima etapă, copilul învăța să deseneze utilizând creionul grafic, apoi creioanele colorate și mai târziu carioca. Pentru utilizarea elementelor grafice și instrumentele specifice desenului, i se pot propune copilului activități cu teme simple precum: Fulgerul, Floarea, Nori, Soarele, Omul, Bradul, Copacul, Sacul, Clopoțelul, Mașina, Steluța, iar mai apoi se poate trece la compoziții simple, apoi mai complexe, având ca posibile teme Anotimpurile, Familia, La bunici, Prietenii, Jucăriile mele, Parcul etc.

Cunoașterea elementelor de limbaj plastic are un rol important în procesul educației artistico-plastice. Pentru aceasta e necesar ca subiectele date copiilor să-i familiarizeze treptat cu funcțiile fundamentale ale elementelor de limbaj plastic și

cu modalităţile practice de aplicare a acestora. Cu ajutorul lor, copiii îşi pot contura mai clar viziunea în exprimarea artistico-plastică [1].

Activitatea de pictură se desfăşoară diferit de cele de desen prin faptul că se utilizează instrumente diferite (pensula, acuarele, guaşe, pasta de dinţi, paie, dopuri de plută etc.) păstrându-se aceleaşi teme sau se pot alege şi altele, în funcţie de context şi de vârsta copilului.

Prima formă de exprimare prin pictură la copiii mici este dactilopictura sau pictura cu degeţelul. La această vârsta, copiii nu au bine dezvoltaţi muşchii mici ai mâinii şi nu îşi pot coordona bine mişcările, fiindu-le foarte greu să picteze cu pensula. De aceea, învaţă să picteze mai întâi cu degetul, urmărind ca mai apoi să utilizeze pensula sau alte instrumente (vata, stampile etc.).

Copii de 4 ani, care vin în grupa mijlocie din grupa mică, sunt familiarizaţi cu diferite ramuri de activitate plastică, de aceea de regulă, le este dezvoltat interesul pentru desen. *Ei pot să participe la activităţile colective, să înceapă şi să termine împreună cu alţii lucrarea, să asculte cu atenţie indicaţiile educatorului, să se comporte liniştit, să şadă corect la masă. Ei manifestă interes pentru lucrările colegilor, au dorinţă de a le examina, de a le aprecia* [4].

La activităţile plastice în grupa mijlocie se realizează sarcini specifice vârstei privind educaţia şi instruirea copiilor. Educatorul trebuie să le dezvolte acţiunile, pe care ei le efectuează în procesul desenării, să le dea un caracter intenţionat, voluntar. El trebuie să le trezească interesul nu numai pentru procesul desenării, ci şi pentru rezultatul ei.

Este important să li se dezvolte copiilor de 4 ani capacitatea de a-şi aprecia lucrarea, de a simţi bucurie de pe urma succesului obţinut.

Educatorul trebuie să le formeze copiilor priceperea de a executa lucru bine, frumos. De aceea este deosebit de important să li se trezească interesul pentru procesul însuşirii deprinderilor şi priceperilor.

Educatorul foloseşte experienţa copiilor, pe care au obţinut-o mai înainte, pentru a contribui la dezvoltarea mişcărilor mâinii, necesare însuşirii unor deprinderi mai complicate. De exemplu, pentru a vopsi uniform şi atent părţile desenului, copilul trebuie să poată regla mişcările mâinii în limitele conturului. Dacă desenează, însă, cu vopsele un ornament, el trebuie să poată aplica pensulările, haşurile. Însuşirea acestor priceperi cere ca copilul să fie atent, să facă mişcări coordonate cu mâinile şi ochiul.

Cerinţele faţă de reprezentarea obiectelor sunt mari şi educatorul trebuie să aibă grijă de dezvoltarea ulterioară a percepţiei copiilor; să le propună ca ei să împartă şi să numească un număr cât mai mare de părţi şi detalii componente, precum şi corelaţiile lor după mărime, după cum sunt situate; să atragă atenţia copiilor asupra calităţilor estetice ale obiectelor, asupra frumuseţii culorii, formei, structurii lor.

Pentru ca copii să poată crea imagini ale obiectelor, educatorul trebuie să le formeze o reprezentare integrată despre aceste obiecte, precum și să le dezvolte priceperea de a reda în desene ceea ce au inventat ei înșiși.

Mai trebuie să se dezvolte simțurile estetice ale copiilor. La aceasta contribuie, în particular, introducerea desenului decorativ, când se propune sarcina de a orna o fâșie, un pătrățel, de a executa un ornament frumos pentru cadou. Copiilor li se dă posibilitatea să aleagă culorile care le plac mai mult, care le par a fi cele mai frumoase în îmbinare una cu alta.

În activitatea artistico-plastică se pune accent pe următoarele aspecte: reprezentarea obiectelor, compunerea ornamentelor, redarea conținutului coerent, formarea deprinderilor tehnice.

Atunci când se urmărește ***reprezentarea obiectelor,*** educatorul trebuie să le dezvolte copiilor de 4 ani reprezentarea despre faptul că fiecare obiect are formă, că obiectele se deosebesc după acest semn și pot fi unite după asemănarea formei; să le formeze priceperea de a împărți obiectul în părți componente, în primul rând, în cele mai mari și să le determine forma.

În grupa mijlocie copii capătă cunoștințe și priceperi noi, care se bazează pe cele obținute mai înainte. Ei *se familiarizează cu obiecte de formă ovală*, se învață să deosebească și să numească forma rotundă și alungită – ovală. Prin întrebări copii sunt pregătiți pentru a putea determina deosebirile dintre cerc și oval.

În timpul desenării obiectelor de formă rotundă și ovală copiii trebuie să-și însușească deosebirile în caracterul mișcărilor. În acest scop educatorul desenează (pe tablă, pe șevalet) de câteva ori la rând cercuri și ovale și explică deosebirile în reprezentarea lor. În timpul desenării formei rotunde mișcările se fac rotunjindu-se uniform; desenarea obiectelor de formă ovală necesită mișcări mai rotunjite din două părți, iar din celelalte două părți – ceva mai departe. La început ovalul trebuie desenat mult mai alungit decât oul, numind această formă, de exemplu, castravete. Copiilor li se propune să deseneze roșii și castraveți. Apoi forma alungită se apropie mai mult de cerc. De exemplu, li se propune copiilor să deseneze în culori o portocală și o lămâie. Portocala aleasă ca model trebuie să aibă o formă cât mai apropiată de sferă, iar lămâia – o formă alungită.

Deosebirea formei ovale de cea rotundă le dă posibilitate copiilor să reprezinte mai des și mai reușit ființe vii, a căror formă a capului, a trunchiului amintește un cerc, un oval: vrăbiuțe, boboci, ursuleți etc.

Generalizând, educatorul îi învață pe copii să distingă și să cunoască figurile geometrice: cerc, oval, pătrat, dreptunghi, triunghi. Cunoașterea figurilor geometrice le ajută copiilor să determine forma obiectului, să observe în ea asemănarea cu o figură geometrică simplă. O astfel de comparare îi obișnuiește pe copii să generalizeze forma obiectului, ceea ce înlesnește redarea ei în desen.

Trebuie să li se formeze copiilor priceperea de a reda structura obiectului, situarea părților lui principale, mărimea lor relativă și forma.

Reprezentând figura omului, copiii îi redau părțile feței, detaliile îmbrăcămintei. Educatorul îi învață să creeze imaginea obiectului pe părți: la început cele mai mari, iar apoi cele mai mici și unele detalii caracteristice. Învățându-i să redea structura, pedagogul le atrage atenția asupra caracterului simetric al figurii.

Copii de 4 ani sunt învățați să redea culoarea de bază a obiectului. În cazurile când copii examinează obiectul, ei observă și numesc culoarea lui, iar apoi o reprezintă în desen sau aplicație, tot odată ei își aleg singuri creionul sau o bucată de hârtie de culoarea necesară. Culoarea obiectului se redă, în general, fără nuanțe.

Treptat copii observă că unele obiecte au o anumită culoare (iarba, frunzele, pomușoarele etc.). obiectele care n-au o culoare permanentă pot fi reprezentate prin orice culoare.

Educatorul îi învață pe copii să distingă, să cunoască și să numească șase culori: roșie, portocalie, galbenă, verde, albastră, violetă și trei culori neutre: neagră, gri, albă. Îi obișnuiește să aleagă culoarea pentru desen după dorința lor sau conform colorației specifice a obiectului, dar să n-o ia întâmplător.

Pentru reprezentare educatorul le propune copiilor de 4 ani obiecte alcătuite din câteva sfere. Se recomandă ca mai întâi *să modeleze obiectul*, astfel li se consolidează reprezentările despre aranjarea părților lui componente. Abia după aceea copiii desenează obiectul respectiv.

Este de dorit ca la diferite activități plastice să se redea nu unul și același obiect, ci diferite, însă care au structuri asemănătoare și forme simple: jucării, obiecte din mediul înconjurător al copiilor. Este bine ca obiectul să le trezească copiilor interes, să fie ceva nou pentru ei sau să le trezească simpatie.

La fel de important, pe lângă redarea unui obiecte este ***redarea conținutului coerent***. La activitățile de desen cu subiect educatorul trebuie să-i învețe pe copii că unească într-un desen imaginile a câtorva obiecte, unindu-le printr-un conținut comun. El îi învață pe copii să distingă imaginile într-un anumit mod: într-un singur rând pe o fâșie sau pe întreaga foaie.

În dependență de faptul, ce evenimente se reflectă în desen, educatorul trebuie să-i învețe pe copii să îmbogățească imaginea obiectelor, să tindă tot odată spre redarea unei imagini expresive. Astfel, de exemplu, dacă copiii redau în desen impresiile produse de sărbătoare, ei pot folosi vopsele vii pentru redarea florilor, caselor împodobite cu luminițe. Copii își exprimă prin intermediul culorilor bucuria, atitudinea față de obiectul reprezentat. Desenele capătă expresivitate și-i impresionează nu numai pe copii, dar și pe maturi [4]. Astfel obținându-se compoziții plastice.

Compoziţia, la această vârstă, constă în modalitatea de organizare a elementelor de limbaj plastic într-un ansamblu omogen, echilibrat, unitar, capabil să transmită emoţia şi mesajul copilului.

Organizarea elementelor de limbaj plastic (punctul, linia, forma, pata etc.) şi valorificarea mijloacelor de expresie specifice (ritmul, armonia, centrul de interes,

paginaţia, proporţia etc.) duc la obţinerea unor forme totale diferite deoarece în această acţiune interacţionează mai mulţi factori: intelectuali (inteligenţă, experienţă etc.); nonintelectuali (sensibilitate, temperament, afectivitate etc.); motivaţionale (plăcerea de a picta, dorinţa de a descoperi etc.); de mediu (mediu familial, personalitatea educatorului etc.) [5].

Un alt aspect care se urmărește în grupa mijlocie este ***compunerea ornamentelor***. La activitățile de desen decorativ educatorul îi învață pe copii să facă pensulări, puncte, fâșii drepte, inele, cercuri. Le formează priceperea de a compune ornamente, aranjând elementele lui într-un anumit ritm pe o fâșie, pe un cerc ori pătrat.

În funcție de specificul formei foii de hârtie copiii se învață să aranjeze elementele ornamentului într-o anumită consecutivitate: la mijloc, în colțuri, pe întreaga foaie. Tot odată educatorul îi învață să creeze ornamente după model și din imaginație [4]. Astfel obținându-se compoziții decorative.

Compoziţia decorativă se deosebeşte de compoziţia plastică prin modul de organizare. Arta decorativă presupune ornamentarea unor suprafeţe sau obiecte cu ajutorul unor motive decorative, a unor elemente din natură, stilizate sau a unor elemente geometrice.

Stilizarea este procedeul prin care se simplifică formele din natură, păstrând caracterul ei esenţial. Elementul obţinut în urma stilizării se numeşte motiv decorativ.

Stilizarea, în artele plastice este mijlocul de a scoate în relief anumite trăsături ale imaginii atrăgând atenţia privitorului şi de a estompa altele, neesenţiale pentru transmiterea mesajului. Cere un mod unitar de organizare a ansamblului de care depind toate detaliile.

Principiile de bază ale compoziţiei decorative sunt: repetiţia, alternanţe, simetria, gradaţia etc.

Repetiţia este un procedeu de ornamentare care constă în repetarea unui element de limbaj plastic (punct, linie, formă) sau a unui motiv decorativ obţinut prin stilizare.

Alternanţa este o succesiune de cel puţin două elemente. Alternanţa poate fi: de culoare, de motiv sau de poziţie.

Simetria presupune existenţa unei axe ce are de o parte şi de alta aceleiaşi motive decorative sau elemente plastice [6].

Copiilor din grupa mijlocie vor realiza desene reușite datorită ***deprinderilor tehnice***. Copiii trebuie să însușească temeinic poziția corectă în timpul activităților: să țină picioarele pe podea, ambele mâini pe masă, să nu se sprijine cu pieptul de masă.

Educatorul trebuie să le elaboreze deprinderi trainice de a mânui corect creionul și pensula, priceperea de a schimba poziția mâinilor în timpul îndeplinirii diferitelor sarcini. Astfel, poziția mâinii în raport cu hârtia poate fi înclinată în timpul desenării liniilor late și aplicării pensulărilor, și verticală – în timpul

desenării liniilor subțiri și a punctelor. Educatorul trebuie să contribuie la însușirea de către copii a deprinderii de a mișca repede și ușor brațul, mai ales mâna; de a desena fără a se sprijini cu mâna de masă sau de a se sprijini cu brațul numai lângă cot, atingând hârtia cu vârful pensulei. Sub dirijarea pedagogului copii trebuie să-și însușească deprinderea de a apăsa moderat creionul, de a face amplitudinea arbitrară a mișcărilor în timpul colorării părților componente ale desenului, fără a depăși linia de contur, de a executa mișcări uniforme. El îi învață pe copii să schimbe arbitrar ritmul mișcării în timpul colorării: lângă linia de contur mișcarea poate fi încetinită, iar mijlocul obiectului se colorează mai repede. Copii trebuie să-și însușească procedeele de colorare a desenului cu creionul și cu pensula: hașurile se aplică într-o singură direcție în limitele conturului (de sus în jos, de la stânga spre dreapta sau oblic); mișcările creionului în timpul colorării se fac neîntrerupt: încolo-înapoi, iar pensula poate fi mișcată numai într-o parte, în direcția firelor (dacă se fac mișcări neîntrerupte, ea se defectează, iar desenul nu se colorează uniform. Copii se învață a reda mai precis forma dreptunghiului și triunghiului, precum și a ovalului (spre deosebire de cerc) [7].

Așadar, prin desen educatoarea formează copiilor din grupa mijlocie deprinderi de lucru, capacitați de exprimare, îl ajută pe copil să realizeze corespondențe între elementele de limbaj plastic și natură, stimulează expresivitatea și creativitatea și nu în ultimul rând, dezvoltă armonios și multilateral personalitatea copilului.

Este foarte important pentru copil să învețe să deseneze forme, întrucât acestea vor constitui adesea „baza” desenelor sale. Pentru început, să se consolideze deprinderea de a trasa contur peste conturul (deja desenat) al formelor respective. Să se continue cu trasarea contururilor formelor peste linii punctate și cu puncte (redând forma respectivă) trasate de educator, pe care copilul va trebui să le unească pentru a obține o anumită formă. Se poate opta și pentru urmărirea umbrei conturului unei forme, ce va fi trasat pentru a o desena complet [8].

Conținutul pentru desene educatorul trebuie să-l aleagă din realitatea înconjurătoare, care reprezintă principala sursă a dezvoltării creației plastice a copiilor. Anotimpurile, evenimentele sociale, sărbătorile, munca oamenilor, construcția caselor, mijloacele de transport – toate acestea sunt reflectate, deși parțial, în desenele copiilor de 4 ani.

Impresiile de pe urma citirii de către cei maturi a unor povești, povestiri, poezii, ghicitori influențează de asemenea asupra conținutului desenelor. Episoadele reprezentate de către copii nu sunt complicate, includ 1-2 personaje, un număr mic de obiecte.

Conținutul cu subiect copilul îl redă prin reprezentarea unor obiecte, personaje aparte, de aceea câteva flori desenate ca și cum ar forma o luncă înflorită, două-trei căsuțe – o stradă a orașului, satului etc.

Educatorul din grupa mijlocie trebuie să țină cont de faptul că copiii de această vârstă nu sunt în stare să redea raportul corect al obiectelor după mărime,

nu posedă priceperea de a exprima mişcarea fiinţelor. Cu toate acestea, trebuie să li se dea posibilitatea să reprezinte un conţinut dinamic interesant, ştiind că ei trebuie să exprime câte ceva prin cuvinte şi nu numai o parte a conţinutului – prin mijloacele desenului. Tot odată educatorul trebuie să stimeze independenţa în căutarea mijloacelor de exprimare a acţiunilor şi relaţiilor dintre personaje.

La această vârstă copii trebuie să posede priceperi plastice suficiente, pentru a putea exprima în desene diferite fenomene, pe care ei le observă în diferite anotimpuri (de exemplu, primăvara - sosirea păsărilor călătoare, flori de primăvară, soarele strălucitor şi cald, pârăiaşe etc.).

Copiilor li se va acorda o mai mare libertate în ceea ce priveşte căutarea procedeelor de exprimare a unui conţinut variat, amintindu-li-se procedeele de desenare însuşite mai înainte. Trebuie să li se sugereze copiilor, ce ar mai putea desena din cele observate în mediul înconjurător, din ceea ce li se citeşte şi li se povesteşte [4].

Curriculum prevede pentru vârsta preşcolară următoarele conţinuturi la desen: procedee de desenare a obiectelor de formă rotundă (mari şi mici); modalităţi de compunere a ozoarelor; împodobirea cu trăsături de penel, cerculeţe, dunguliţe, siluetele formelor tăiate din hârtie; procedee de utilizare a materialelor de lucru şi respectarea regulilor de protecţie a sănătăţii; modele de amplasare a obiectului în pagină; culori primare (roşu, galben, verde, albastru, alb, negru) şi nuanţele lor; fuziune de culori; elemente de ornamente caracteristice pentru înfrumuseţarea obiectelor din ceramică: pete colorate, puncte, linii drepte, cercuri, inele; procedee de alcătuire a ozoarelor pe forme ce redau obiecte uzuale, prin alternări de linii drepte, oblice, curbe, frânte, spiralate, întrerupte, puncte, pete; aşezarea ozorului în funcţie de forma hârtiei; reguli de plasare a ornamentului pe margini, în mijloc, pe la capete; elemente decorative asemănătoare care se repetă, alternarea amplasărilor simetrice, sensurile şi schimbarea inversă a acestora; tehnica aşezării ritmice a elementelor componente (la mijloc, prin părţi, în colţuri); elemente de limbaj artistic plastic. Culorile cromatice – deosebiri şi asemănări. Mesajul artistic şi culorile;utilizarea materialelor şi a instrumentelor de lucru în exprimarea gestului grafic. Caracteristicile şi transformările materialelor în timpul lucrului (şablon, amprentă, colaj, stropire, haşurare, lipire, îmbinare, amestec, frământare, decorare, fuziune de culori) Elemente de analiză a lucrărilor prin examinarea culorilor (primare, reci, calde), a formelor şi liniilor; Modalităţi de creare a imaginii plastice prin intermediul punctelor, liniilor, petelor Compoziţii tematice – plasarea elementelor compoziţionale [9].

În grupa mijlocie copii în activităţile artistico-plastice vor tinde să achiziţioneze aceste cunoştinţe, priceperi şi deprinderi în ritm propriu sub îndrumarea educatorului, astfel încât în următoarele grupe să le rămână perfecţionarea acestora.

Metodele didactice folosite la această vârstă, trebuie să asigure realizarea sarcinilor specifice instructive – formative ale educaţiei artistice – plastice; acestea fiind legate de dezvoltarea sensibilităţii, imaginaţiei, gândirii artistice.

În didactica modernă sunt promovate metode activ – participative prin care se pune accent pe atitudinea activa, izvorâtă din interiorul copilului. Astfel de motivaţii : curiozitatea de a cunoaşte, de a investiga şi a descoperi, de a observa, explica şi reda, de a inventa sunt prezente în viața preșcolarului, educatorul trebuie să se bizuie pe ele şi să le dezvolte.

Participarea la actul învăţării este o problema esenţială a dezvoltării şi se referă la talentul educatorului de a stimula participarea activa şi deplină, psihică şi fizică, individuală şi colectivă a preşcolarului. Astfel putem spune că metodele activ – participative au un caracter formativ – educativ, dezvoltă gândirea, memoria, imaginaţia, voinţa, potenţialul de cunoaştere şi creaţie al preşcolarului.

Metodele didactice nu trebuie să ducă la un dirijism excesiv, dirijarea învăţării, a executării unei lucrări plastice să fie îmbinată cu munca independentă a preşcolarului pentru ca acesta să-şi poată afirma spontaneitatea specifică vârstei, gândirea şi imaginaţia [5].

Pentru început vom preciza aspecte metodice de *instruire privind reprezentarea obiectelor*. Pentru ca preşcolarii să însușească metodele de reprezentare, este important ca ei să poată distinge forma principală a obiectului şi a părților lui componente. De aceea în procesul instruirii în domeniul desenului o mare atenție se acordă diferitelor ***procedee ale metodei informațional-receptivă: observației, examinării, demonstrării procedeelor de demonstrare***. În toate cazurile posibile mai întâi *observări asupra obiectului*, iar apoi se însușește *procedeul de reprezentare a lui,* şi în primul rând de redare a formei [4].

Observarea este o percepere planificată, premeditată cu un anumit scop. Ea formează în conștiința copilului pe baza senzațiilor, comunicațiilor nervoase şi verbale o imagine complexă, multilaterală, cu un conținut bogat al obiectului. La baza acestei imagini se situează cunoașterea particularităților exterioare ale obiectului cercetat şi ale posibilităților expresive. Studiere, cunoaștere, înțelegere – iată ce caracterizează observarea. Nu în zadar ea se numește percepție rațională.

Percepția-observare vizuală determină capacitatea de a vedea. Vederea obişnuită se mărginește la cunoașterea obiectului. Dar pentru ca copii să-l deseneze aceasta nu e suficient: el are nevoie de o studiere migăloasă (analiza), capacitatea de a evidenția particularitățile şi calitățile principale şi să poată „aduna” elementele imaginar despărțite ale obiectului, pentru a-l vedea în întregime, așa cum este el (sinteza). Capacitatea de a vedea presupune de asemenea capacitatea de a compara şi de a scoate în evidență raporturile dintre părțile şi semnele obiectului, dintre obiect şi mediul înconjurător [10].

Pregătindu-se pentru activitate, educatorul chibzuiește foarte minuțios ce anume, cum şi în ce consecutivitate *va demonstra părțile componente ale obiectului*, asupra căror detalii să atragă atenția copiilor, ce să-i întrebe. În această

grupă copii încep să se învețe nu numai să privească pur și simplu obiectul, ci și să-i cerceteze diferite însușiri. De la început educatorul însuși cercetează obiectul *adresând copiilor numai unele întrebări*, iar apoi le permite o independență din ce în ce mai mare [4].

Este important modul în care sunt formulate întrebările. Acestea trebuie să fie clare, concise, într-o terminologie adecvata vârstei copilului. Să se evite cele cu răspuns indus, cele stufoase, imprecise sau cele care presupun răspunsuri monosilabice („da” - „nu”).

Pentru a oferi valoare acestei metode, conversaţia trebuie minuţios pregătită, întrebările să fie formulate cu precizie şi să solicite gândirea iar răspunsurile să fie corecte şi originale.

A demonstra cu ajutorul materialelor intuitive (imagini artistice, planşe, materiale din natura) înseamnă a asigura un suport concret activităţii de învăţare. Copilul trebuie să vizualizeze formele din natura şi cele artistice, culorile din natura şi cele obţinute prin diferite tehnici de marii pictori etc.

Demonstraţia practică, la tablă sau pe un suport de lucru în ceea ce priveşte utilizarea elementelor de limbaj plastic sau modul în care se fluidizează sau se combina culorile, reprezintă o secvenţă importantă în desfăşurarea demersului didactic. Prin această metodă didactică, informaţiile se primesc atât prin văz cât şi prin auz, procentul lor de asimilare creşte şi astfel se evită înţelegerea greşită a problemelor plastice [5].

O mare însemnătate în ce privește instruirea în domeniul desenului are includerea *examinării obiectului cu ajutorul mâinii.* Înainte de desenare, educatorul le demonstrează procedeul de urmărire a conturului obiectului cu degetul. Apoi acest procedeu este executat de copii, privind obiectul de la distanță. Astfel de mișcări trebuie repetate de câteva ori, ca să se obișnuiască cu ele mâna prin participarea senzației motorie. Acest procedeu trebuie repetat până copii se vor deprinde să-l aplice ei înșiși de câteva ori vor avea nevoie de el.

Astfel, educatorul folosește concomitent procedeele: percepția vizuală, mișcarea mâinilor și explicația orală – în primul rând a denumirii acțiunii.

De exemplu, înainte de a desena un cărucior copii îi examinează forma. Educatorul conturează cu degetul obiectul, evidențiind mai întâi marginea de sus și de jos a caroseriei căruciorului (liniile orizontale de la stânga la dreapta). Apoi marchează liniile laterale (verticale de sus în jos). Copii repetă aceste mișcări, simțind ei înșiși, cum se intersectează sub un unghi liniile orizontale și cele verticale; cum se oprește mâna și conturează obiectul sub un unghi [4].

Exercițiul este o altă metodă prin care li se formează copiilor deprinderi de a desena. Acesta se consideră principala metodă în desfăşurarea activităţilor artistico – plastice şi se utilizează în scopul formării de priceperi şi deprinderi practice, dezvoltării unor capacităţi şi aptitudini şi stimulării potenţialului creativ al preşcolarilor.

Se realizează exerciţii: de familiarizare cu instrumentele şi materialele de lucru; de combinare a culorilor pentru a diversifica şi îmbogăţi paleta cromatică; de a prelua şi transforma forma spontana; de a transfigura formele inspirate din natură pentru a obţine forme noi, expresive şi sugestive; de a structura suprafaţa de lucru după scheme compoziţionale adecvate temei plastice şi subiectului; de a aplica principiile artei decorative în compoziţii structurate divers (friza, chenar, joc de fond).

S-a constatat că utilizând această metodă, copii capătă o siguranţă în realizarea lucrărilor, şi astfel se exprimă plastic cu uşurinţă şi satisfacţie [5].

Atunci când se repetă reprezentarea unui obiect, fără folosirea modelului, educatorul le amintește copiilor nu numai obiectul, forma lui, ci și procedeele de redare a unui astfel de forme, mișcările care pot fi aplicate la executarea lui.

De exemplu, copii au desenat vagoane de diferite culori, care formează un tren-jucărie. Era suficient ca educatorul să le spună, că ei trebuie să le deseneze la fel cum au desenat căruciorul, însă cu deosebirea că vagonul are geamuri și este mai înalt decât căruciorul, iar trenul are mai multe vagoane, care urmează unul după altul.

În cazurile când se examinează amănunțit obiectul, nu este nevoie să se demonstreze procedeul de reprezentare a lui; executarea în tocmai a procedeelor demonstrate suprimează activitatea de percepție și imaginația copiilor, îi împiedică să redea obiectul în mod independent.

Metodele de învățare a reprezentării obiectelor sunt diferite și trebuie aplicate, ținându-se cont de sarcina concretă. Sarcina principală a învățării copiilor din grupa mijlocie constă în dezvoltarea priceperii de a găsi de sine stătător procedee de reprezentare a obiectelor în desen, modelaj și aplicație, folosind cunoștințele și priceperile căpătate. Pentru a preciza reprezentările despre însușirile obiectelor și fenomenelor, pe care copiii nu pot să le observe în viața înconjurătoare, dar despre care ei află din cele povestite din cărți, se pot examina ilustrate, filmulețe. Astfel, pentru a desena o pasăre din povești, copii examinează ilustrate.

În unele cazuri, cu scopul de a explica prin metoda demonstrativă un procedeu de reprezentare, se folosește un model didactic – o imagine, în care se reliefează anume acele trăsături asupra cărora trebuie să se atragă atenția copiilor în cazul dat și sunt îndepărtate celelalte trăsături, care ar putea să-i sustragă de la cele principale. Deseori modelul poate fi executat într-o culoare neutră, fără a fi colorat. Copiii își vor alege singuri culorile. Modelul trebuie să fie executat corect și veridic. Copiii nu trebuie să-l copieze. Modelul servește pentru explicații: copii numesc părțile lui componente, determină mărimea relativă, locul acestora. În procesul desenării copilul poate include în reprezentare unele detalii pe baza impresiilor sale [4].

La fel de importante sunt aspectele metodice ale *instruirii privind desenul decorativ*. În continuare vom specifica unele din ele.

Educatorul trebuie să țină minte, că însușirea elementelor ornamentului – pensulări, puncte, fâșii, inele – constituie tot odată și însușirea unei anumite deprinderi tehnice. Fiecare element se repetă, de obicei, de câteva ori în ornament, de aceea copii au posibilitatea de a se antrena în executarea lui. Pensulările, punctele, fâșiile se repetă uniform în ornament. În timpul demonstrării educatorul menționează ritmicitatea mișcărilor și a specificului lor, spunând, de exemplu: „încă, încă”, „așa, așa”.

În cazurile când ornamentul se creează după un model, are o mare importanță percepția lui de către copii. În primul rând, educatorul le dă posibilitate copiilor să vadă ornamentul în întregime. Apoi el relevă elementele ornamentului, le numește, atrage atenția asupra repetării lor. Cu o pensulă uscată educatorul arată pe model pensulările, punctele care se repetă, făcând mișcări ce corespund reprezentării lor. Apoi precizează succesiunea executării imaginii.

Demonstrarea procedeelor de creare a ornamentului după astfel de explicații pe model este necesară numai în perioada și în cazurile când se însușește un procedeu tehnic nou, de exemplu, aplicarea vopselei prin apăsarea pensulei cu latul. Dacă se însușește numai așezarea ornamentului, iar elementele lui le sunt cunoscute copiilor, nu este nevoie să se facă numaidecât demonstrarea. În unele cazuri se poate propune la câțiva copii să deseneze pe șevalet anumite elemente ale ornamentului.

Când li se propune copiilor un ornament pentru prima dată, modelul este repetat fără modificări. La următoarea activitate, însă, ei pot schimba culorile în comparație cu modelul sau să completeze ornamentul cu noi elemente. În asemenea cazuri modelul servește numai ca schemă, după care se va alcătui ornamentul. Activitățile următoare se efectuează fără a demonstra modele.

Metoda explicaţiei trebuie să aibă o pondere mai mare în desfăşurarea activităţilor plastice deoarece capacitatea de concentrare este mai mică la această vârstă. Dacă explicaţia este prelungită, apare fenomenul de oboseală. De aceea educatorul trebuie să utilizeze alături de limbajul verbal şi limbajul nonverbal (gestică, expresia feţei) sau modularea vocii şi expresivitatea frazei.

Explicaţia întotdeauna este însoţită de planşe demonstrative adecvate şi de demonstraţii practice [5].

În continuare vom specifica ce este de reținut în *instruirea privind redarea unui conținut coerent*. Datorită deprinderilor și priceperilor însușite, copii de 4 ani pot să reprezinte un oarecare eveniment interesant, născocit de ei înșiși sau propus de educator.

Fiecare conținut poate fi exprimat în mod diferit. De aceea se vor aplica numai astfel de metode de instruire, care vor exclude monotonia proceselor de exprimare. Spre exemplu, procedeul de aplicație a unei imagini pe o fâșie îngustă nu poate fi unicul în toate cazurile.

Astfel, dacă copiii reprezintă mașini, care merg pe drum, compoziția pe fâșie la ajută să-și organizeze desenul, să-l redea clar și expresiv. În alt caz, când copiii

desenează puișori, care aleargă prin iarbă verde, ei pot să-i încadreze pe întreaga foaie. Dacă puișorii sunt reprezentați de către copil în diferite poziții, acest fapt nu va deranja compoziția, ci, dimpotrivă, îi va da o expresivitate mai mare [4].

Cuvântul joacă rolul hotărâtor în această formă de desenare, iar importanța metodei intuitive e mult mai mică, întrucât educatorul trebuie să orienteze principala atenție spre dezvoltarea imaginației, ideii, spre căutarea de către copii a mijloacelor independente pentru reprezentarea unui conținut cu subiect. Desenele copiilor de 4-5 ani, care exprimă un conținut coerent, vor fi mult mai primitive decât cele care reprezintă obiecte aparte, executate pe baza observațiilor. Acest fapt nu trebuie nu trebuie să-l îngrijoreze pe educator: copii folosesc în asemenea cazuri nu numai ceea ce i-au învățat, dar și ceea ce și-au imaginat ei înșiși.

Mai e de specificat aspecte ale instruirii privind deprinderile tehnice. Însușirea inițială a oricărei deprinderi tehnice cere demonstrarea procedeului de acțiune. Aceasta o face, în primul rând educatorul, apoi îi propune cuiva dintre copii să repete demonstrarea. Demonstrarea trebuie însoțită numaidecât de explicații. În grupa mijlocie, ca și în cele mici, mai întâi se numesc mișcările și acțiunile care se demonstrează. Acțiunea mai complicată, care include câteva mai simple, se împarte în aceste acțiuni simple și fiecare dintre ele se demonstrează și se numește.

De exemplu, demonstrând procedeele de desenare a obiectelor de formă triunghiulară (La reprezentarea acoperișului unei case), educatorul spune: *La început pun creionul iată așa (notează punctul, din care vor porni două linii înclinate). Acum trasez o inie într-o parte, apoi în alta în așa fel, ca ele să aibă o lungime egală. Pe urmă în partea de jos le unim în felul acesta (trasează o linie orizontală). A ieșit un acoperiș triunghiular. Un astfel de acoperiș îl puteți desena pentru o căsuță pentru păsări, pentru o căsuță ori o colibă în care va trăi păpușa, cățelușul etc*.

Educatorul poate repeta demonstrarea și explicația, acordând o deosebită atenție succesiunii acțiunilor. Astfel de cuvinte ca „*la început*”, „*apoi*”, „*pe urmă*”, „*după aceasta*” ajută la memorizarea de către copii a tuturor acțiunilor într-o anumită ordine.

Pentru demonstrarea repetată este rațional de a invita un oarecare copil la șevalet. Acest procedeu le educă copiilor atât inițiativă și independență, cât și îi învață să se orienteze în mediul condițiilor noi (să deseneze pe un plan înclinat, să mânuiască bine și cu încredere creionul, pensula).

Înainte de a desena cu vopselele o portocală sau o lămâie, în primul rând, trebuie să examineze aceste fructe, apoi până la începutul activității să li se dea posibilitate copiilor să le țină în mână, să le netezească. La activitate se va preciza forma fiecărui obiect, menționând deosebirile lor. E rațional ca copii să deseneze câteva lămâi și portocale.

La însușirea ulterioară a deprinderii, copiilor li se dă mai multă independență în demonstrarea și numirea acțiunilor, educatorul îi corectează, completează numai

cele scăpate din vedere, urmărește ca acțiunile să fie executate într-o succesiune corectă. Deprinderea poate fi considerată ca însușită, dacă copii o aplică de sine stătător, fără a li se aminti, și pot acționa liber. Este necesar ca educatorul să folosească cu pricepere diferite procedee, metode de instruire și să țină minte, că bazându-se pe experiența copilului, pe particularitățile lui individuale, va contribui la dezvoltarea activității lui creatoare în domeniul desenului [4].

Cunoașterea mijloacelor și procedeelor tehnice, priceperea de ale folosi dau posibilitatea de a reda în mod realist cele văzute, de a expune gândurile despre cele văzute în mod expresiv, grafic. De aceea tehnica mânuirii instrumentelor de desen trebuie învățată în grupa mijlocie la un așa nivel, încât să se obțină libertatea acțiunilor în rezolvarea celor mai complexe probleme , care trebuie realizate în procesul următoarelor etape pentru însușirea desenului.

Însușirea tehnicii dezvoltă mișcările mâinii, măsurarea din ochi, educă obiceiul de a face lucrul proiectat în mod planificat, deprinderea autocontrolului [10].

Un aspect important în activitatea de desen în grupa mijlocie este examinarea desenelor. Copii de 4 ani manifestă un interes tot mai mare pentru desenele copiilor de aceeași vârstă. Este foarte important ca educatorul să le provoace o reacție emoțională pozitivă față de succesele comune. Este foarte important să se susțină interesul copiilor pentru lucrările lor și dorința de a le examina și de a le aprecia de sine stătător. Copiii pot povesti despre lucrările lor, explica de ce le place lucrarea cutărui copil. Pe lângă examinarea generală pe grupă a desenelor după activități, educatorul în timpul liber începe o discuție cu copiii lângă peretele cu lucrări, îi întreabă cui și ce-i place, își exprimă părerea și explică de ce îi pace ornamentul, imaginea, dezvoltându-le priceperea de a alege și de a aprecia lucrările după valoarea lor estetică [4].

Activitățile plastice în grădiniță inițiază copiii în utilizarea unui limbaj specific, pentru ale dezvolta sensibilitatea și a le oferi posibilitatea de exprimare, de transmitere și receptare conștientizată a unor conținuturi emoționale, cu ajutorul desenului, picturii, modelajului. Aceste obiective pot fi realizate printr-o cunoaștere temeinică a diferitelor procedee tehnice în artele plastice. Pentru aceasta se va avea în vedere relația dintre instrument și material, dintre mijlocul tehnic și idee. Fiecare instrument interacționează asupra suportului într-un mod variat, creând impresii și posibilități de exprimare diferite [1].

Deosebit de importante sunt ***lucrările colective***, deoarece acestea au la bază relații de colaborare și ajutor reciproc între copii. O lucrare colectivă se execută pe suprafețe plane mari, facilitând cooperarea unui grup de 2-5 copii. Copii verbalizează și comunică colegilor conținutul, precum și ceea ce intenționează să includă în subiectul ales împreună. Oferă mai multe soluții.

Desenul colectiv pe foaie oferă posibilitatea unor mișcări ample, care dau o altă perspectivă copilului și apoi influențează și asupra dezvoltării motrice.

În grup este stimulată și motivația de a-și îmbogăți cunoștințele, trebuința de a gândi și a imagina. Activitatea în colectiv stimulează tendința de afirmare intelectuală și participare activă.

Activitatea în grup și mai ales activitatea de desen depinde de atmosfera grupului, (simpatie-antipatie), de eterogenitatea sau omogenitatea grupului. Mateescu Ana spune „mai ales activitatea de desen” [11], căci în cadrul acesteia copii sunt mai susceptibili, existând diferențe în lucrările lor determinate de aptitudini.

Greutăți întâmpină educatoarea în formarea grupului de trei-șase sau douăzeci (grupa întreagă). Într-adevăr, cunoștințele vehiculate în cel de-al doilea caz sunt mai multe (determinate fiind de numărul de membri), dar uneori comunicarea nu este maximă, așa cum poate fi când grupul este mic. Trebuie să se formeze grupul pentru activitatea de desen astfel încât să atingem maximum de stimulare cognitivă individuală și colectivă. Relațiile dintre membrii grupului trebuie să fie complementare sau de suplimentaritate cognitivă.

Dacă activitatea de desen se face cu un grup mai mare de copii, este bine c acțiunea propriu-zisă să fie precedată de o convorbire dirijată de educatoare. În felul acesta copiii își reactualizează cunoștințele, sarcinile pot fi împărțite, convorbirea permite realizarea atmosferei propice creației.

Alături de metode, materialele didactice şi mijloacele de învăţământ ajută la atingerea obiectivelor propuse în cadrul unei activităţi şi constituie strategia didactică a activităţii.

Materialul demonstrativ este integrat demersului didactic pentru a lămuri problemele cromatice (armonie, contrast, degrade, griuri colorate) schemele de organizare compoziţională (compoziţie închisă, deschisă) şi diferite tehnici de lucru.

Mijloacele de învăţământ sunt instrumente de acţiune purtătoare de informaţie care intervin în procesul de instruire, sprijinind educatorul în activitatea de predare şi copilul în efortul de învăţare.

Mijloacele de învăţământ pot fi grupate astfel: mijloace informativ – demonstrative (materiale intuitiv – naturale, obiecte confecţionate, ilustraţii, albume de arta, tablouri, desene la tabla, planşe demonstrative etc.); mijloace de exersare a deprinderilor.

În activitatea plastică sunt utilizate mai mult materiale şi mijloace informativ - demonstrative care reprezintă surse de informaţie, ajuta la transmiterea noilor cunoştinţe şi la exemplificarea unor noţiuni plastice.

Jetoane colorate se pot confecţiona din cartoane de diferite forme (cerc, pătrat, dreptunghi etc.) Cu aceste jetoane se pot explica şi demonstra: tipurile de culori (culori primare, binare, calde, reci etc.); degradeurile (tonuri închise şi deschise); monocromie (tonurile închise şi deschise ale unei culori); nuanţe (amestecul dintre două culori vecine); pata de culoare (picturală şi plată).

Preşcolarii vor fi puşi în situaţia de a denumi sau a recunoaşte cu ajutorul jetoanelor, diferite culori.

Alte materiale care pot fi folosite sunt materiale din natură – frunze, flori, insecte, crengi desfrunzite, vase, legume, fructe etc. Le vor observa culorile şi formele naturale, vor denumi culorile şi formele observate şi vor face comparaţii de mărime, formă, culoare etc. pentru ca pe baza acestora să se poată exprima plastic într-un mod cât mai personal.

Albume de artă vor ajuta copii să pătrundă în lumea muzeelor, a creaţiei plastice a marilor pictori. Utilizarea albumelor are şi un scop educativ prin faptul că preşcolarii vor învăţa să iubească, să preţuiască opera de artă şi cartea. Cu ajutorul albumelor de artă; aceştia pot cunoaşte reprezentanţii de seamă ai artei plastice.

Iar mijloace audio-vizuale vor imprima procesului de învăţământ un caracter modern racordat la evoluţia tehnică contemporană [5].

Sintetizând cele relatate, putem conchide că desenul este una din formele cele mai cunoscute și cele mai plăcute copiilor. Fie că sunt acasă, fie că sunt la grădiniță, alături de alți copii sau singuri, desenul este la îndemână și poate deveni un instrument extrem de util în cunoașterea copilului. Încă de la vârstele mici, desenul poate deveni o modalitate a copilului de a se exprima și de a ne oferi indicii asupra dezvoltării sale.

Strategiile folosite în această grupă vor dezvolta copiilor deprinderi de a desena. În dezvoltarea acestei deprinderi se organizează activități de a reprezenta un obiect, de a reprezenta un conținut coerent, de a decora și de lucra cu tot felul de materiale plastice (deprinderi tehnice). Pentru fiecare acest compartiment sunt prevăzute aspecte metodice care contribuie în dezvoltarea preșcolarului în cadrul activităților plastice.

Bibliografie:

1. Babiuc G. Cunoașterea elementelor de limbaj plastic în formarea deprinderilor de exprimare artistico-plastică la preșcolari. În: Grădinița modernă. Nr.1 (4), martie, 2013. p. 8-11.
2. Beșleagă F. Universul culorilor în lumea copiilor. În: Portrete de dascăl. Volumul VIII, Arad, 30 iunie 2016. p.16-19.
3. Philippi N. Tradus. Albu M. Desenul. Ghid practic. București: Copyrigt, 2003. 224 p.
4. Saculina N.P. Metodica instruirii în domeniul activității plastice și construirii. Chișinău: Lumina, 1983, p. 99-110;
5. Cristea M. Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Educația plastică și didactica educației plastice în învățământul primar și preșcolar. Brașov: Universitatea „Transilvania”, 2007. 91 p.
6. Nanu A. Artă, stil, costum. Ediția a II-a. București: Ed. Noi-Mediaprint, 2008.
7. Saculina N. P. Metodica studierii desenului, modelajului și aplicației în grădinița de copii. Chișinău: Lumina, 1967, 272 p.

8. http://www.qbebe.ro/coltul_cu_activitati/23_ani/10_activitati_simple_cu_ajutorul_carora_iti_poti_invata_copilul_sa_deseneze (18.03.17)
9. Coroi E. (coord.), Bolboceanu A. (coord.), ș.a. Curriculumul educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chişinău 2008.
10. Costerin N. Desenul. Chișinău: Lumina, 1988. 248 p.
11. Mateescu A. Desenul colectiv, modalitate de dezvoltare a imaginației și a gândirii creatoare. În: Grădinița modernă. Nr. 8, martie, 2014. p. 12-13.

THE FUNCTIONS OF FILM TITLES IN TRANSLATION

FUNCȚIILE TITLURILOR DE FILM ÎN TRADUCERE

Marianna FUCIJI, drd., lector superior univ.,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
fuciji@gmail.com

Abstract: *In the last few decades much attention was given to the study of fiction titles, newspaper headlines and very little attention was offered to the study of film titles. Film titles also regarded as paratexts or paratextual elements play a remarkable role in film promotion. The Romanian audience has been exposed to English-language films since the beginning of the XX-th century. Foreign films are mostly imported from the USA, France, Germany, England, Turkey etc. The main distributors of film titles in Romania are: internet resources such as http://blogcinema.ro; www.youtube.com, national TV channels, commercial advertisements, weekly TV magazine /TV Mania/ etc. When translating a film title, consideration is given to functions to be performed in another market and in another language culture. The focus of the present study is to describe the translation process of film titles and to highlight a number of functions the film titles carry out when transferring the message of the film title from the source language to the target language.*

Key Words*: film title translation process, functions, film distribution, paratextual message, etatext, interlingual transfer.*

Rezumat: *În ultimele decenii, o atenție deosebită a fost acordată studiului titlurilor literare, titlurilor din ziare și, foarte puțină atenție, a fost acordată studiului titlurilor de film. Titlurile de film, de asemenea, considerate ca paratext sau elemente paratextuale, joacă un rol remarcabil în promovarea filmului. Publicul românesc a fost expus filmelor de limbă engleză de la începutul secolului al XX-lea. Filmele străine sunt, în mare parte, importate din SUA, Franța, Germania, Anglia, Turcia etc. Principalii distribuitori de titluri de film din România sunt: resursele de internet precum http://blogcinema.ro; www.youtube.com, televiziunea, reclame comerciale, reviste TV săptămânal / TV Mania, etc. În cazul traducerii unui titlu de film, se acordă atenție funcțiilor ce trebuie îndeplinite pe o altă piață și într-o altă cultură si limbă. Obiectivul prezentului studiu este de a descrie procesul de traducere a titlurilor de film și de a evidenția numărul de funcții pe care le efectuează titlurile de filme atunci când se transferă mesajul titlului filmului din limba sursă în limba țintă.*

Cuvinte cheie*: proces de traducere a titlurilor de film, funcții, distribuția filmului, mesaj paratextual, metatext, transfer interlingual.*

Title translation maybe a complex process due to the fact that in translating titles we have to consider culture, prejudice, connotation, and collocation as the translator directs his choices to the text's area. The process of translation is a process of decision-making. The professional translator moves from the concrete source text, to the construction of the virtual translation, in order to produce the most appropriate target text.

Komissarov and Koralova (1990) state that from psychological point of view the translating process must include two mental processes: understanding and verbalization. That means that firstly, the translator understands the contents of ST (reduces the information it contains to his own mental programme) and then he develops this programme into TT [1, p. 30-33]. From above mentioned it is obvious that translation is a complex phenomenon: on the one hand it is the process of transferring information; on the other hand it is the result of this process (a new text created in translating). A speaker or writer makes a meaningful utterance called the text and addresses it to the listener, reader or receptor, who understands the meaning of the text and reacts to it. The source text is the text to be translated. The target text is the end-product, the translated text. For the translation to be adequate and effective, the target text should be equivalent to the source text.

Vanessa Leonardi (2011) considers that titles are texts in their own right and, as such, they are characterized by three important elements:1) sender(s), 2) function(s) and 3) addressees [2, p.132]. To this point Leonardi states the following: ”in the case of film titles, the sender is the distribution house, and more precisely, the marketing department of the distribution house who are in charge of dealing with the translation of the title. As far as the addressees are concerned, the cultural background of the target audience seems to deeply influence particular translation choices over others because the movie has to sell and has to be successful. Although it is true that virtually anybody can go to the cinema, in reality according to the title of the film people gain an idea of its content” [Ibidem.].

In Romania, the translation of foreign films to be displayed on Romanian cinema screens or home screens is the task of distribution houses. Taking into account the data (2012) provided in the annual report on Film Distribution Market in Romania the main film distribution houses (in our case regarded as senders) in Romania in 2012 were the following (see in *Raport privind piaţa distribuţiei de filme către cinematografe din România, 2012*) [4]:

- Clorofilm S.R.L.
- Forum Film România S.R.L.
- Independenţa Film ’97 S.R.L.
- Intercomfilm Distribution S.R.L.
- Mediapro Distribution S.R.L.
- Metropolis Film S.R.L.
- New Films International România S.R.L.

- Odeon Cineplex S.R.L.
- Ro Image 2000 S.R.L.
- Transilvania Film S.R.L.
- Voodoo Films S.R.L.

A more detailed information on film distribution houses in Romania reflecting statistic data from 2015 selected from the Report on the Activity of the National Cinema Center [5] is displayed in the tables below.

Table 1. Film Distribution in Romania: First-time Release According to the Country of Origin (2011-2015)

Film origin	**2011** **%**	**2012** **%**	**2013** **%**	**2014** **%**	**2015** **%**
National (Romanian) films	24 12,50	23 12,37	27 13,64	23 11,98	22 10,14
European films	49 25,52	48 25,81	38 19,19	47 24,48	80 36,87
American films	114 59,38	113 60,75	123 62,12	113 58,85	104 47,93
Others	5 2,60	2 1,08	10 5,05	9 4,69	11 5,07
Total	192	186	198	192	217

Table 2. The Main Film Distributors in Romania (2015)

Denumire/ Name of the distribution company	**Adresa**	**Director**	**Producători Distribuiţi**
ASOCIAȚIA CULTURALA MACONDO	Strada C. A. Rosetti Nr.25 Et.1, Ap.5, Sector 2, Bucureşti	Bacanu Daniela director	Europeni
BML MUSIC ENTERTAINMENT	Strada Câmpia Libertăţii Nr.29,Scara D,Et.2,Ap.127 Sector 3, Bucureşti	Boaje Sorin Administrator	Indiene
CLOROFILM	Strada I.C. Bratianu Nr.33 Ap. 13 , Judeţ Cluj, Cluj –Napoca	Jakabffy B. Samu administrator	Europeni, români şi alţii

FREEMAN ENTERTAINMENT	Strada Tokio Nr.11 Sector 1, Bucureşti	Anca SorinaTruta director general	Warner Bross,Sony Pictures
FORUM FILM ROMANIA	Bucureşti , Strada Ana Davila Nr. 13 , Et. 1, Ap. biroul Nr. 7 , Sector 5, Bucureşti	Elias Yaniv Zachl administrator	Walt Disney Company
INDEPENDENŢA FILM	Str. Logofat Luca Stroici Nr.47, Et.3, Ap.6 Sector 2, Bucureşti	Antoine Bagnaninchi director general	Europeni şi independenţi americani
INTERCOM FILM DISTRIBUTION	Strada Popa Rusu nr. 12, Et. 1 , Ap. 2, Sector 2, Bucureşti	Andreea Celesta Comanici director general	Twenty Century Fox, Warner Bross, Columbia Pictures
MEDIAPRO DISTRIBUTION	Str. Studioului , nr.1, Bl.Clădirea Centrală a Studiourilor MediaPro,et.1 căm.141Buftea, Jud. Ilfov	Vasiliu Mihnea Stefan administrator	Europeni, români , independenti americani
ODEON CINEPLEX	Strada Pictor G.D. Mirea Nr. 6 , Et. 2 , Sector 1, Bucureşti	Irina Crisan director general adjunct	Twentieth Century Fox International Corporation, Odeon
PARADA FILM	Str.Vasile Lascar Nr.30, et. 6, ap.6 Duplex Camera Nr.3,Sector 2 Bucureşti	Calin Peter Netzer administrator	Români
RO IMAGE 2000	Str.Torentului nr. 2-4, bl. Cladirea 3, ap.birou nr.4, sect.2, Bucureşti	Omer Oana Mihaela- director general	Paramount, Universal, Metro Golldwyn Mayer, Dreamworks
TRANSILVANIA	Str.G-ral Berthelot	Tudor Giurgiu/	Europeni,

FILM	Nr.27 Sc.A, Et.4, Ap.25 Sector 1, Bucureşti	Oana Giurgiu administrator	români şi alţii
VOODOO FILM	Str.Serdarului Nr.5, Et.Demisol, Sector 1, Bucureşti	Cristian Mungiu administrator	Români
ZAZU FILM	Srtada Turnu Magurele Nr.9,Sc.1,Et.8.Ap.35. Sector 4, Bucureşti	Iacob Ana Cristina administrator	Români
CINE EUROPA	Calea Borsului Nr.45, Oradea,Jud.Bihor	Akos Szelenyi administrator	Europeni
MANDRAGORA	Str.Feteşti Nr.4,Bloc F5, Parter,Sc.B,Ap.16,Sect.3 Bucureşti	Anamaria Puiu administrator	Români

Having studied the annual report (dated from 2015) concerning Film Distribution Market in Romania it is obvious that most of Hollywood films are being translated and distributed by *Intercomfilm Distribution S.R.L.* and *Odeon Cineplex S.R.L.* or to be more precise by the marketing department of the distribution house who is in charge of dealing with the translation of the film title. The Romanian audience is regarded as addressee (being the target audience) in our case. The cultural background of the Romanian audience influences in a way or another the translation choices of film titles from English into Romanian. According to the film title in reality people gain an idea of its content and decide on going to the cinema or not. Thus the function of the translated film title is very significant not only for the addressee but also from commercial perspective. The translated film title has the main goal to gain the attention of potential viewers followed by a short film description. In the following sections some of the film titles from the corpus are analysed from the functional point of view keeping in mind their functions in translation.

Titles could be classified from different point of views. The focus of the present study is the film title regarded by some scholars as *paratext* or *paratextual element*, or *paratextual message*. Javonovic (1990) considers that the main function of a title is "to improve and facilitate communication and, hopefully, prevent misunderstanding of the text" [6, p. 213]. In his opinion the title creator, in the process of communicating the meaning of the title, very often makes use of language as well as the reader's (receiver's) associations (it drives to "psycholinguistic phenomenon") even though the associations are often dreamed up by the title creators themselves, in the hopes that the receiver will understand the meaning.

On the basis of a study of titles and headings of fiction, nonfiction books, children’s books, short stories, poems, and journal articles Nord (1995) identifies six communicative functions of titles:

1) distinctive function – achieved by using a “unique name identifying the co-text (the content the title refers to)”;

2) metatextual function – achieved by using non-verbal means (i.e., locating the title at the book cover, over an article, etc.) as well as following formal, syntactic and stylistic entitling norms and conventions adopted (which varies among cultures) ;

3) phatic function – refers to the “length and mnemonic quality” of titles. Use of familiar title patterns or other forms of intertextuality is the essential way;

4) referential function – achieved by making use of certain referents known/shared by people of a particular culture;

5) expressive function – refers to the expressiveness of titles achieved by a variety of ways such as the use of superlatives, by means of positive/negative connotations, adjectives or adverbs, etc.;

6) appellative function – refers to the attractiveness of titles. This includes prompting title recipients to read or buy the co-text as well as guiding them to read or interpret it in a specific way [7, p. 270 – 274].

The above mentioned classification is very precise as it reveals all the possible title functions. To this point it is worth mentioning other existing classifications related to titles. Genette (1997) groups the title functions in the following way:

1) designating function (identifying);
2) descriptive function (thematic, rhematic, mixed or ambiguous);
3) connotative function (attached to descriptive);
4) temptation function (refers to efficacy and depends on connotative) [8, p.76- 78].

Book titles, film titles or newspaper headlines differ depending on their grammatical features, structures or functions. Since film titles play a remarkable role in film promotion when translating a title, consideration is given to functions to be performed in another market and in another language culture. In this regard, Viezzi (2013) quotes Malingret (1998), stating that the translated title is different because the conditions and intentions of its creation and reception are different. A significant research in the translation of titles from English into Italian carried out by Viezzi proves that whether across languages or within the same language, whether for a different market or for the same market, titles are changed or substituted with amazing ease with an inevitable impact on the way in which readers or viewers relate to a novel or a film [9, p. 374-384].

The above mentioned concept could be applied to the study of film titles where film titles are regarded as paratextual messages or elements carrying out various functions in relation to the film regarded as audiotext.

Translation theories could be grouped according to their relation to translation as *product*, to translation as *process* and to the position of the *translator*. Regarding translation as *product* theories about the possible relationships between a translation and its source text (ST), as well as theories about the translation in its new context and the function it fulfils there could be applied [10, p. 10]. One of these theories is ‘Skopos Theory’ (from the Greek word ‘Skopos’, meaning ‘aim’ or ‘purpose’) firstly mentioned by Katharina Reiss and Hans Vermeer (1984). They based their approach on Holz-Mänttäri’s study (1984), who suggested that ‘translatorial action’… is rather a process of cross-cultural communication in which an expert, i.e. the translator, encodes a message in a text which fulfils a particular function in the target culture [11, p. 52].

The purposes of translation encoded in the Skopos theory were grouped by Reiss and Vermeer (1984) into five principles. These principles give a valuable explanation of translation in another context [12, p. 119]:

1) the first principle states that it is the purpose of translation that determines the translation strategy and the shape it takes in the host culture (for Reiss and Vermeer, the terms ‘purpose’, ‘function’ and ‘Skopos’ are synonyms whereby they allowed for the possibility that the function of the translation might be different from the function of the ST);

2) the second principle states that translation is information in a target culture and language about information in a source culture and language (given that source language readers and target language readers belong to different linguistic and cultural communities a translator/interpreter conveys different information in a different way);

3) the third principle states that translation represents information in a way which is irreversible (translation is a ‘one-way street’, leading from a source text to a target text and back; translation will not reproduce the source text);

4) according to the fourth principle, ‘the coherence rule’, a translation must be coherent in itself (a translation must fit the situation in the target language and must be comprehensible and acceptable to target language readers);

5) the fifth principle, the ‘fidelity rule’, requires intertextual coherence (for intertextual coherence to take place, there must be coherence between the message encoded by the source text producer, the translator’s interpretation of that message and the message encoded by the translator for the recipient of the target text).

The translation purposes explained above are widely used in Audio Visual Translation. The Chinese scholar Zhongfang Mei (2010) takes into account the characteristics of a film and identifies the four functions of the film title translation: a) informative function; b) aesthetic function; c) commercial function; d) cultural function [13].

The functions of film titles in translation were also parsed by Dynel (2010),who states that the introduction of a title is the first step in the processes of film release (and reception), a step which may provoke social, marketing and

economic repercussions**.** Dynel underlines the fact that film titles perform a representative function and ought to be formally and semantically attractive and they may exploit various attention capturing linguistic mechanisms such as an idiom or any of the various types of wordplay and also she points out that thanks to semantic intricacy and brevity a title is meant to be not only conspicuous but also memorable to earn popularity among audiences [14, p.189]**.**

In the following, the functions of English film titles translated into Romanian will be displayed with the help of the examples from the corpus. The film titles were selected from http://blogcinema.ro and TVmania magazine (issued in 2012-2016). Next to previously mentioned sources where we can find English film titles one can find its Romanian translation and a brief description of the film itself. The English film titles translated into Romanian aim at capturing the attention of the viewers from another language culture. The film titles were grouped into descriptive and allusive titles according to Newmark's classification of titles (1988). The *descriptive titles* describe the topic of the film and the *allusive titles* have some kind of referential or figurative relationship to the film topic [15, p. 14]. The importance of genre in the translation of film titles is also very significant thus the genre category (Drama, Comedy, Thriller, Action, Romance etc.) follows after each film title.

Leonardi refers to Christiane Nord (1995) who carried out a deeper analysis of the functions of titles and claims that from a translation point of view it is vital to understand that the function of the ST is distinct from that of the TT. Nord identifies six significant functions which are divided into two main groups: 1) essential functions (distinctive, metatextual and phatic functions) and 2) optional functions (referential, expressive and appellative functions) [16, p. 132].

Regarding the functions of English film title translation, Xuedong Shi (2014) highlights a more practical classification of title functions. Shi distinguishes:

a) the informational function *(*the English film title reflects the film's theme and helps audience to understand the film and acts as straightforward form. For ex*., The Princess Diaries);*

b) the advertising function(the English film title has a commercial value. If English film titles can attract audience, then it can create additional market value. The translation with suspense and novelty can attract the audience for the first time, and produce their strong desire to watch the film*);*

c) the aesthetic function(the English film title is a kind of art. Good English film titles have obvious aesthetic quality and can give audience beautiful art enjoyment. The translation of the title of English film needs to catch the content of the film in an aesthetic way and the translators should express image, sensibility and language beauty of English film title in their native [17].

The two tables below display the division of film titles into descriptive and allusive titles indicating their functions:

Table 3. Descriptive Film Titles

Descriptive Film Titles		
English	**Romanian**	**Functions**
Sleeping with Other People (Comedy/2015)	Sexul,bată-l vina!	informative
Mommy (Drama/2014)	Mami	informative
Spy (Comedy/ 2015)	Spioana	informative
Big Eyes (Drama/ 2014)	Big Eyes. Ferestrele Sufletului	aesthetic
Louder Than Bombs (Drama/ 2015)	Louder Than Bombs	informative
Goosebumps (Adventure, Drama,Fantasy/2015)	Goosebumps: Îti facem părul măciucă	informative and advetising
Woman in Gold (Drama/2015)	Femeia în aur	aesthetic
12 Years a Slave (Drama/2013)	12 ani de sclăvie	informative
Bridge of Spies (Drama, History/ 2015)	Bridge of Spies	informative
Black Mass (Action, Drama/2015)	Afaceri murdare	informative

Table 4. Allusive Film Titles

Allusive Film Titles		
English	**Romanian**	**Functions**
Cake (Drama/2014)	Fericire cu orice preţ	aesthetic
The Two Faces of January (Thriller/ 2014)	Triunghiul dragostei şi al morţii	Informative and advertising
Wish I was Here (Comedy, Drama/2014)	Rolul vieţii mele	advertising
We are Your Friends (Drama/2015)	Vibrează cu mine	advertising
She’s Funny That Way (Comedy/2014)	Viaţa bate filmul	aesthetic

Trainwreck (Comedy/2015)	O tipă…dezastru	informative
The Cobbler (Comedy, Fantasy/ 2014)	O zi în pantofii altcuiva	aesthetic and informative

In conclusion it should be mentioned that most of the film title functions seem to be of the same value aimed to advertise the film and get a more numerous audience. Also introduction of a title is the first step in the processes of film release (and reception), a step which may provoke social, marketing and economic repercussions**.** Thus film titles perform a representative function and ought to be formally and semantically attractive and they may exploit various attention capturing linguistic mechanisms such as an idiom or any of the various types of wordplay. Thanks to its formal and semantic intricacy and brevity a title is meant to be not only conspicuous but also memorable to earn popularity among audiences.

Bibliografie:

1. Комиссаров В. Н., Кораллова А.Л. Практикум по переводу с английского языка на русский. Москва: “Высшая Школа”, 1990.
2. Leonardi V.. Translating Film Titles: Linguistic Skills, Cultural Awareness or Marketing Strategies?//Язык, коммуникация и социальнаясреда // in Language, Communication and Social Environment, 9, pp. 132–201. 2011,
3. Ibidem
4. Raport privind piaţa distribuţiei de filme către cinematografe din România, (din Ianuarie, 2012) <http://www.consiliulconcurentei.ro/uploads/docs/items/id8356/raport_distributie_film.pdf>
5. Raport asupra activității desfășurate de Centrul Național al Cinematografiei pe anul 2015, întocmit în conformitate cu prevederile art. 5 alin. (3) din Legea nr. 544/2001 privind liberul acces la informațiile de interes public <http://cnc.gov.ro/wp-content/uploads/2016/09/Raport-activitate-CNC-2015.pdf>
6. Javonovic M. On translating titles /Babel. 36 Vol. 4, 1990. p.213-222.
7. Nord Ch. Text-Functions in Translation: Titles and Headings as a Case in Point//Target 7, No.2 (1995). 261-284.
8. Genette G. Paratexts: Thresholds of Interpretation (English Translation), Cambridge University Press, 1997.
9. Viezzi M..“Titles and Translations” in Eronen, M. & M. Rodi Risberg. Haasteenanäkökulma, Perspektivetsomutmaning, Point of viewaschallenge, Perspektivitätals Herausforderung. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–

8.2.2013.VAKKI Publications 2. Vasa, (374–384), 2013. <http://www.vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Viezzi.pdf.>
10. Williams J. Theories of Translation. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
11. Ibidem., 2013, p.52
12. Reiss K. and Vermeer H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tubingen: Niemeyer, 1984.
13. Zhongfang M. On the Translation Strategies of English Film Title from the Perspective of Skopos Theory//Journal of Language Teaching and Research, Vol.1, No.1, January 2010, pp. 66 -68
14. Dynel M. First Things First: Problems and strategies in the translation of film titles/ eds. Bogucki L. and Kredens K. Perspectives on Audiovisual Translation. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, pp. 189-202.
15. Newmark P. A Textbook of Translation. Hertfordshire: Prentice Hall Ltd, 1988.
16. Leonardi V. Translating Film Titles: Linguistic Skills, Cultural Awareness or Marketing Strategies?//Язык, коммуникация и социальная среда // in Language, Communication and Social Environment, 9, 2011, pp. 180–201.
17. Shi X. The English Film Title Translation Strategies // Journal of Language Teaching and Research, Vol.5, No.3, pp.606-610, May, 2014.

MENTAL PROCESSING IN EFL TEACHING: DECODING HUMOROUS IMPLICATURE

PROCESARE MINTALĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ: DECODAREA IMPLICITĂRII UMORISTICE

Irina PUŞNEI,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat “B.P.Hasdeu” din Cahul
irina.pushney@gmail.com

Abstract : *Învățarea unei limbi moderne constituie un proces cognitiv care implică o activitate mintală de recunoaștere, stocare, descifrare, procesare, a unităților lingvistice și extralingvistice. Eficiența comunicării, rezultă din interpretarea corectă a mesajului care are menirea să transmită intenția interlocutorului. Implicația umoristică poate indica diverse intenții aplicabile atât în predarea limbilor moderne cât și pragmaticii umorului. Conform teoriilor cognitiviste, capacitatea de descifrare a implicației umoristice este un indice de stăpânire a limbii și poate fi un instrument de captare a atenției, de reducere a stresului, de îmbunătățire a relațiilor dintre professor și elevi. Acest articol are ca scop studiul mecanismului logic de descifrare a implicației convenționale și conversative umoristice în vederea confirmării ipotezei care presupune sporirea efortului procesării implicației umoristice în dependență de dimensiunea contextului, de prezența elementelor cultural specifice și de numărul implicațiilor.*

Cuvinte cheie: *implicație, umor verbal, efort de procesare, mechanism logic de descifrare, etc.*

Abstract: *Изучение иностранного языка является когнитивным процессом, который включает в себя распознавание, хранение, декодирование и обработку языковых и независимых от языка блоков. Эффективность общения является результатом правильной интерпретации сообщения, которое предназначается для передачи намерения собеседника или автора. Скрытый юмористический смысл может указывать на различные намерения применимы как в современном преподавании языка так и прагматика юмора. Согласно когнитивной теории, способность расшифровать юмористический подтекст является показателем владения языком и может быть инструментом привлечения и активизации внимания учащихся на уроке, снижение стресса, улучшение отношений между учителем и учениками. Эта статья призвана изучить механизм декодирования логического следования обычного и юмористический разговора, чтобы подтвердить гипотезу о том, что требует увеличений усилий обработки юмористических импликаций в зависимости от размера*

контекста, наличия специфических элементов культуры и количество скрытых смыслов.

Ключевые слова: *Подразумевать, словесный юмор, усилия обработки, логический механизм расшифровки и т.д.*

Introduction

In the course of teaching methodology development, foreign language learning was viewed as an active mental process which implied receiving, storing, and applying knowledge. The regard for learning involving active brain activity such as choosing, focus, reflection, decision making, decoding has covered sufficient ground for Cognitive Theories of Learning expansion. Apart from emphasizing the importance of memory in EFL learning, mental processing as a cognitive function contributes to the communication efficiency as it ensures the receptor’s decoding of implicature in the case of ambiguous and two-fold forms of language such as the joke, irony, pun, allusion etc. Since humour is a common phenomenon often present in the act of classroom communication, the art of “catching the joke” [1] and properly reacting to it is relative to the logical mechanism functioning and therefore determining the implicature relevance dimension. Cognitive aspects of EFL learning, verbal humour and pragmatic implicature [2, p.35] have one common feature: the brain logical mechanism which ensures fast and efficient information processing. Yet, information processing is somewhat individual, culture and context bound this being a reason for extending processing time and therefore decreasing the relevance of implicature and increasing the risk of miscomprehension. The importance of mental processing, its subjectivity, and extralinguistic value in implicature decoding –these are the issues to be highlighted in this study. Furthermore, it aims at measuring implicature relevance and proves that mental processing is longer when EFL learners are supposed to decode culture-specific elements or context-bound patterns.

Cognitive Theory in EFL Teaching

Among the numerous approaches to EFL teaching, the Cognitive theory regards learning as an intellectual exercise which results from incredible brain activity conditioned by such cognitive processes as choosing, focusing, ignoring, reflecting, decision making et al [3]. Moreover, the cognitive theorists such as Omrod, Bloom, Atherton et al [4]. relate learning to intellectual ability to comprehend, information processing and interpretation in the body as the students learn. Comprehension is the act of grasping the meaning as a result of message processing, which in its turn is a brain operation that deciphers information from external sources, then stores and retrieves it. Information processing has been illustrated as a rational and multistoried model where memory plays a central role in information storage (sensory memory), semantic and acoustic coding (long-term memory and short-term memory) and inference drawing. This occurs when new memories interfere with long term memory’s complicating thus the information

recovery. Acknowledging information processing benefits in EFL learning is essential since it proves its complexity, the importance of memory and the existence of different types of intelligence. Teachers thus, must learn how students think, determine and use their dominant intelligence in EFL learning. What is more, teachers must admit the role of “on- the- spot information processing” [5] in communication since the less it takes the receptor to decode the message and encode it back, the more effective the communication. Therefore, while developing communicative competences, the EFL learners must be trained to negotiate, clarify, decode and quickly respond to their interlocutors. Yet, measuring students’ mental processing is not that easy. Firstly, it is a very subjective phenomenon greatly dependent on environmental, genetic and cultural influences on the receptor. For instance, the receptor’s speed of information processing can be slowed down because of his having difficulties with building judgments, making inferences, matching earlier assumptions or memories against the new ones. The culture-specific elements constitute another difficulty since they take a longer time before being processed. This happens because the receptor needs additional time to get familiar with it before grasping the meaning of the entire message. Context-bound information is also hard to process because of its being too related to the general context that might provide the receptors with insufficient assumptions to be matched against the new memories or images. However, mental processing in EFL learning is worth considering as it contributes to cognitive, communicative, analysis, application, synthesis and evaluation competence development.

Implicature and Inference as the Cognitive, Communicative, Relevance and Schema Principles of Pragmatics

The basic aspects of communication within EFL teaching and beyond it, emphasize its cooperative function which is determined by the cooperative principle [6,7,8] and may be performed by means of “superficially uncooperative utterances such as implication on the part of the speaker and inference on the part of the hearer. Interactive social behaviour occurs by means of talk exchange which has been described by Grice [9] as keeping to the maxims of quantity, quality, and relation. Still, communication is not limited only to “encoding, transfer and decoding messages” [10], it also includes inferences and context which are drawn by means of intended meaning, intended implications, the speaker’s attitude towards what is said and implied, and by means of the intended context. Viewed from a pragmatic perspective, the human cognitive system works using mechanisms which help to grasp the most relevant messages and to process them in the most enhancing way. Grasping the relevance is the primary component of communication as it is based on the recognition of intentions through inference which occurs when matching speaker’s existing assumptions against the context-provided evidence. The role of the assumption is great; it contributes to cognitive and contextual effect achievement which is determinant to information relevance. Furthermore, such factors as knowledge of the language system, of the context

(situation and co-text), and background schematic knowledge (factual and socio-cultural) contribute to implicature decoding and therefore to relevance increase. Wilson and Sperber [10], Curco, Cobos [11], and Goatly [6] agree in their claims that information relevance is achieved by means of strengthening the existing assumptions in the context, contradicting and weakening it, combining new pieces of information with the existing assumptions and creating contextual implications, being inconsistent with and thereby eliminating existing assumptions. Their views likewise match when referring to processing effort as having to be minimal in cases of relevant information and therefore taking a shorter time to decode the utterance.

According to Attardo [12], deviations from the normal degrees of processing effort determine the degree of humorous effect when understanding humour, a fact that we agree with as it proves the applicability of Relevance Theory to humour analysis [9,11, 13, 6, 14]. According to this theory, the relevance increases with the increase of contextual effects and with the decrease of the processing effort. Goatly [6], illustrated this relation as such:

$$\text{Relevance} = \frac{\text{Contextual effects}}{\text{Processing effort}}$$

For example, when asked to decode the implicature of the phrase: “*Yesterday we went to the cinema. The beer was good*.”(ibid.), a group of students was asked to time the processing period in order to measure the processing effort of each of them relative to their individual knowledge of English as a foreign language, context interpretation, background of knowledge. The degree of relevance differs from one participant to another since their abilities to match their existing assumptions against the new context are individual as well. This can be proved by the fact that the participants could decode more than one implicature:

1. Yesterday we went to the cinema but didn't get there. On our way, we stopped in a bar for a drink before the film but the beer was so good that we stayed in that bar all night.

2. The movie was not interesting but the beer was good/ We didn't like the film.

3. We drank beer while watching the film.

4. We didn't go to see the movie but to a bar named "Cinema".

5. "Cinema" is a bar where you can drink beer.

Yet, some of the participants were inclined to the second implicature which seems to be more relevant than others because of the little processing effort.

Method and Research Data

The bulk of our analysis is built around an experiment conducted with a group of 25 EFL students of an intermediate level of English who were given 15 context-unbound jokes and 15 context bound jokes which are ironic at their core. Some of them contain culture-bound elements and require some knowledge of EFL culture in order to be decoded other are misleading because of ambiguity. This experiment aims at proving the hypotheses that joke relevance can vary according to the

processing effort participants make against time and that culture-specific and context-based jokes require a longer processing time with a probability of not decoding the implicature.

The tables below show the processing time and the variety of implicature:

Table 1. Context-unbound jokes

Number of Jokes	Total Processing time	Implicature variety
Joke 1.	571 sec.	2
Joke 2	815 sec.	1
Joke 3	627 sec.	3
Joke 4.	671 sec.	4
Joke 5	824 sec.	3
Joke 6	710 sec.	2
Joke 7	911 sec.	2
Joke 8 (culture)	779 sec.	3
Joke 9 (stereotype)	419 sec.	1
Joke 10	446 sec.	3
Joke 11 (culture)	907 sec.	4
Joke 12	682 sec.	2
Joke 13 (culture)	764 sec.	2
Joke 14 (culture)	1074 sec.	2
Joke 15	763 sec.	3

The research analysis provides evidence that processing time is generally longer in the case of culture-specific jokes. As it was expected, these jokes require some additional knowledge for building assumptions and further matching it against the contextual effect. However, some instances of this type of jokes showed similar processing time to the culture-unbound ones, which is an index of humour perception differing from person to person. The analysis also demonstrates that variety of decoded implicature in the case of culture-specific jokes does not differ much from the culture-unbound ones which demonstrates that the number of implied meanings is not directly related to the joke being culture-specific or not. Given this state of affairs, it may be concluded that context-unbound jokes processing is slower in the case of those containing culture specific items but this peculiarity does not influence the number of implicature.

Table 2. Context-bound jokes

Number of Jokes	Total Processing time	Number of implicatures
Joke 1.	1424 sec	2
Joke 2	1376 sec	1
Joke 3	1450 sec	3

Joke 4. (culture)	1473sec	4
Joke 5	1413 sec	3
Joke 6	1461 sec	2
Joke 7	1460 sec	1
Joke 8	1427 sec	1
Joke 9	1290 sec	1
Joke 10	1450 sec	2
Joke 11	1202 sec	1
Joke 12	1394 sec	1
Joke 13 (culture)	1450 sec	2
Joke 14 (culture)	1368 sec	2
Joke 15	731 sec	1

The observation of the context-bound corpus revealed that the processing effort in the case of culture-specific jokes is nearly as big as in those not containing culture specific items. This can be explained by the fact that being torn from the general context, the given jokes could not provide sufficient ground for receptors building assumptions. Thus, the students who have earlier read the whole novel from where the jokes were extracted, showed shorter processing time than those who read the jokes without knowing the plot and the author’s style. As for the amount of implicature, it is in a slight increase in the case of culture-specific jokes probably because of the growing ambiguity as a consequence of insufficient context.

Conclusions

The research analysis of the present paper was aimed at proving the hypothesis that relevant jokes are those which require little processing effort and provide the strong contextual effect. The experiment conducted on context-bound and context-unbound jokes proved that context- unbound jokes appeared to be more relevant due to the shorter processing time required in order to decode the implicature and due to the little context which turned out to be sufficient for making inferences for most of the participants, What is more, cultural jokes appeared to be less relevant and not so productive in inference building skill development because of the poorer possibility to build assumptions and match them against the strong contextual effects. Yet, jokes must be used as a tool raisin cognitive and cultural awareness among students since both: conventional and conversational implicature decoding increase comprehension in EFL learning in terms of implicature recognition and interpretation. The work also finds out that the amount of personal implicature is revealed differently by each individual due to his previous experience which is subjective to a certain extent. Yet, a coincidence of the joke writer’s intended meaning and receptor’s (is called implicature) interpretation occurs and is an index of relevance in humour.

References:

1. Raskin V. Semantic Mecanisms of Humour. Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 1979, 325-335.
2. Yule G. Pragmatics. Oxford University Press, 1996.
3. Woolfolk A. E. Educational Psychology, Allyn and Bacon, 1998.
4. Omrod J.E. Human Learning. Pearson Bloom, B.S., Krathwohl, D. R., Masia, B. B. (1984) Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Vol. 1, Longman, 2012.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching, Longman
6. Goatly A. Meaning and Humour. Cambridge University Press, 2015.
7. Blackwell S.E. Implicatures in Discourse.The Case of Spanish NP Anaphora. John Benjamins Publishing Company, 2003.
8. Hickey L. Pragmatics of Translation Topics in Translation. Multilingual Matters, 1998.
9. Grice H.P. Logic and Conversation, Syntax and Semantics. University College London, 2004.
10. Wilson D., Sperber D. Relevance Theory. 1995, p.249-287.
11. Curco C.M. The Pragmatics of Humorous Interpretations. University College Lodon, 1997.
12. Attardo S. Linguistic Theories of Humor. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
13. Ritchie G. Variants of Incongruity Resolution. Journal of Literary Theory, Vol. 3 No2, 2009, 313-332.
14. Díaz-Pérez F. From the Other Side of the Looking Glass: A Cognitive-Pragmatic Account of Translating Lewis Carroll, p.163-194 in Romero-Trillo, J. Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics, 2015.

CONDIȚIONAREA INTELIGENȚEI SOCIALE DIN PERSPECTIVA GENDER ÎN CONTEXTUL RELAȚIILOR INTERPERSONALE

CONDITIONING OF SOCIAL INTELLIGENCE FROM THE GENDER PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONS

Maxim ILICCIEV, lector univ.,
Catedra de Pedagogie şi Psihologie
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Inteligența socială și factorul gender, ghidează oamenii să devină mai conștienți de puterea și complexitatea societăților și a preocupărilor de gen în viața lor de zi cu zi. Inteligența noastră socială, suma totală a acestei înțelegeri, ne arată modul în care societățile și genul sunt legate de familii, credințe, clase sociale și culturi, precum și de modul în care putem schimba societățile și pe noi înșine. Creșterea nivelului inteligenței noastre sociale dezvoltă sensul și scopul în viața noastră, astfel încât să putem fi critici în ceea ce privește părerile noastre actuale despre lume. Pe măsură ce devenim mai inteligenți din punct de vedere social, suntem mai liberi și mai independenți de influențele sociale majore, dar și mai eficient în a contribui la binele comun și la justiția socială.*

Variabila de interes asupra căreia studiul s-a orientat, reprezintă o forţă predictivă a inteligenței sociale a adolescenților, este genul acestora. Sexul este un aspect important care trebuie luat în considerare în componența inteligenței sociale, în sensul că există o diferență semnificativă între bărbați și femei în ceea ce privește inteligența socială.

Bărbații sunt considerați că au un mod destul de sărac de a interacționa cu oamenii din jurul lor, datorită naturii lor ferme, ceea ce îi face agresivi față de cei care încalcă regulile. Pe de altă parte, femeile își îndeplinesc sarcinile și încă își restrâng agresiunea și furia față de ceilalți. Femeile sunt cunoscute ca fiind cultivatoare, delicate, sensibile și intuitive. Femeile sunt speriate de lucruri de care bărbații nu se tem și de multe ori, femeile sunt descrise prin compasiune, caritate, plăcere și amabilitate. Această diviziune de gen a inteligenței sociale a existat permanent între oameni. Astfel, există posibilitatea ca inteligența socială la bărbați și femei, să difere.

Summary: *Social Intelligence and Gender guides readers to become more aware of the power and complexities of societies and gender concerns in their everyday lives. Our social intelligence, the sum total of this understanding, shows us how societies and gender are related to families, beliefs, social classes, and cultures, as well as how we can change societies and ourselves. Increasing our social intelligence develops meaning and purpose in our lives, so that we can be critical about our ongoing world views. As we become more socially intelligent, we*

are freer and more independent from major social influences, as well as more effective in contributing to the common good and social justice.

The variable of interest in which the study examined its predictive power on social intelligence of adolescents is gender. Gender is an important aspect that must be considered in social intelligence, in the sense that there is a significant difference between men and women on social intelligence.

Men are seen to have a rather poor way of interacting with the people around them due to their firm nature which makes him aggressive towards those that transgress rules. On the other hand, women accomplish tasks and still restrain aggression and anger toward others. Women are known to be nurturing, tender, sensitive, and intuitive in nature. Women are scared of things that men do not fear and often times, women are described as compassionate, charitable, agreeable, and kind. This gender division of social intelligence exists between people. Thus, there is a possibility that social intelligence will however differ among male and female.

Pentru început, este binevenită analiza inteligenţei sociale în contextul comunicării dintre reprezentanţii ce aparţin sexelor opuse. Astfel de diferenţe pot fi evidenţiate în cazul comunicării de ordin formal. Pe parcursul multiplelor cercetări a fost posibilă constatarea conform căreia în comportamentul oamenilor pot fi diferenţiate unele particularităţi gender, precum şi faptul că comportamentul femeilor şi bărbaţilor se schimbă în dependenţă de tipul genului persoanei cu care comunică şi este foarte importantă poziția partenerului în procesul negocierii (lider sau condus). În acest context ne propunem să cercetăm anumiţi factori ce ne permit să evidenţiem anumite caracteristici în baza cărora pot fi determinate diferenţele gender, printre care se numără comportamentul verbal sau non verbal al persoanei în procesul negocierii [2].

Acestea din urmă, corelează atât cu aspectul de gen cât şi cu posesia puterii.

1. Timpul, pe parcursul căruia persoana comunică, este considerat drept indice al statutului persoanei – cel ce posedă mai multă putere, vorbeşte mai mult. Respectiv, situaţia inversă este şi ea logică – persoana cu statut mai scăzut, vorbeşte mai puţin. Totodată, unele cercetări, demonstrează faptul că bărbaţii comunică, temporal mai mult, indiferent de statutul şi funcţia posedată.

2. Întreruperea interlocutorului. Comportamentul dat este perceput ori ca o manifestare a tendinţelor de dominare ori ca o tendinţă spre cooperare sau interes faţă de comunicarea celuilalt. Autorii evidenţiază tipurile acestui comportament – pozitivă (cele ce întrerupe are tendinţa să-i comunice celuilalt despre acordul şi acceptarea poziţiei acestuia: „Sunt totalmente de acord cu dumneavoastră!”); negativă (Vorbim despre dezacord: „Nu aveţi dreptate!”); neutră (Întreruperea apare în lipsa unor motive evidente sau nu durează mult timp); de succes (Drept consecinţă interlocutorul cedează dreptul de a vorbi celui ce l-a întrerupt); nereuşită (interlocutorul continuă să comunice). Este evident faptul că atât întreruperea de

succes cât şi cea nereuşită, pot fi manifestate în diferite forme, pozitivă, neutră şi negativă. În acest context, a fost determinat faptul că bărbaţii îşi întrerup interlocutorul, mult mai des în cazul negocierilor de afacere. Subalternii recurg la întreruperea pozitivă a interlocutorului în comparaţie cu superiorii.

3. Dublare (Implicarea în discurs în acelaşi timp cu partenerul). Fenomen mai des întâlnit la bărbaţi decât la femei.

4. Selecţia temei pentru discuţie corelează direct cu gradul de posesie a puterii (liderilor le aparţine mai mult iniţiativa).

5. Fondul sonor se caracterizează prin exprimare, din partea interlocutorului, a cuvintelor sau sunetelor ce mărturisesc de spre ascultarea activă a celuilalt şi-i transmit emoţiile. Astfel de fond este strâns legat de indicele puterii – caracteristic subordonaţilor şi nici într-un caz liderilor. Totodată, a fost determinat că în cadrul comunicării de afacere, atât femeile cât şi bărbaţii subalterni, aplică acest pattern în comparaţie cu liderii. Date similare sunt determinate şi în cazul comunicării intime: aici la fel este decisivă poziţia de putere şi nu cea de gen.

6. Ascultare activă şi exprimarea suportului celeilalte persoane – în cazul de faţă, indiferent de oficialitatea comunicării, femeile oferă mai multe întrebări în comparaţie cu bărbaţii.

7. Repetare – partenerul repetă ori întrebarea personală ori replica personală ori ultimele cuvinte ale interlocutorului. Metodă ce poate fi percepută atât ca procedeu de ascultare activă cât şi ca o manifestare neîncrederii în sine şi a dubiilor. Femeile aplică mai des şi mai iscusit metoda dată.

8. Neîncredere şi negare – emiţătorul nu este sigur vizând ideea sau poziţia enunţată sau neagă existenţa acestora imediat după emiterea sau pronunţarea. Situaţie caracteristică persoanelor ce nu au putere. Femeile recurg la această metodă pentru a mai scădea din insistenţa impunerii ideilor personale exprimând astfel măcar un mic suport faţă de partener.

9. Cuvintele introductive au menirea de a reduce din categorismul exprimării. Acestea se aplică mai des de către cei subordonaţi, reprezentând în sine nişte indicatori a comportamentului nondirectiv. Frecvenţa utilizării acestora nu depinde de gen.

10. Zâmbetul şi râsul. Sunt aplicate mai des de către partea feminină luând forma unui comportament non-verbal [1].

Toate aceste forme de comportament pot fi divizate în cele ce preiau forma manifestărilor stilului de comportament directiv, de presare a partenerului şi cel pe care obişnuim să-l numim comportament suportiv. Din categoria comportamentelor directive fac parte, discursul lung, întreruperea de succes al discursului partenerului, dublarea şi selecţia temei de discuţie. Din categoria comportamentelor suportive fac parte: discursul scurt, întreruperea pozitivă sau negativă al discursului partenerului, fondul sonor, consecutivitatea întrebărilor, repetarea, neîncrederea şi negarea, cuvintele introductive, zâmbetele, râsul şi atingerile. Rezumativ în cadrul negocierilor, bărbaţii apelează la patternuri de comunicare directive iar femeile

aplică patternurile suportive. Desigur, este necesar de a ţine cont şi de componenţa gender a grupului ţintă. Fapt care scoate în evidenţă următoarele legităţi: comunicarea cu reprezentanţii de acelaşi gen, atât în cazul femeilor cât şi în cazul bărbaţilor, este condiţionată de caracteristicile de gen – astfel, reprezentanţii de gen feminin, recurg la a-şi susţine semenii şi la comportament expresiv, reprezentanţii genului masculin în comunicarea cu semenii, practic nu manifestă comportamente feminine de suport şi expresivitate. Prin astfel de comportamente, reprezentanţii ambelor genuri, emit semnale de apartenenţă, care permit oamenilor să se asocieze cu grupul corespunzător genului posedat. Apariţia în cadrul grupului de acelaşi gen, a unui reprezentant de alt gen schimbă neapărat comportamentul tuturor membrilor: atât femeile cât şi bărbaţii încep să demonstreze paterrnuri lingvistice caracteristice genului opus – cei de gen feminin se comportă directiv iar cei de gen masculin oferă suport [6].

Totodată, este foarte important de a evidenţia relaţia dintre inteligenţa socială şi cultură. Drept exemplu, ne vom referi la una din părerile social recunoscute şi acceptate – reprezentanţii genului feminin sunt mai empatici şi mult mai conformişti în comparaţie cu cei de genul masculin cărora le este caracteristică agresivitatea. Majoritatea cercetătorilor din domeniu explică starea respectivă a lucrurilor făcând apel asupra componentelor culturale în structura cărora sunt implicate şi rolurile sociale, perturbarea cărora va duce neapărat la scăderea nivelului de popularitate socială [3].

Asimetria, la nivelul socializării gender, ca parte componentă a structurii inteligenţei sociale, contribuie la apariţia diferenţelor la nivelul complexului de trăsături intelectuale, personale, comunicative şi comportamentale. Educaţia copiilor de gen masculin în conformitate cu rolul de gen tradiţional va împiedica formarea competenţei sociale efective. Aici ne vom referi la impactul negativ al următorilor factori: „restricţii la nivelul vieţii emoţionale, greutăţi în stabilirea relaţiilor cu ceilalţi oameni, frica de a pierde controlul personal, supra-încărcarea la serviciu; şi drept rezultat, creşterea nivelului agresivităţii, alcoolizării, narcomaniei, suicidului, etc.”. În cazul impactului negativ al rolurilor de gen tradiţionale, implicate în educaţia viitoarelor femei, vom atrage atenţie: „cedării, pasivităţii, dependenţei, orientare spre recompensă,formarea fricii faţă de succes, păstrarea relaţiei în pofida productivităţii acesteia, criza existenţială în perioada despărţirii psihologice a copiilor maturizaţi” [7].

Aceste particularităţi nu sunt caracteristice unei personalităţi mature. În contextul societăţii contemporane poate fi observat fenomenul funcţionării rolurilor sociale, formate şi implementate timpuriu în cultură. Astăzi există multiple dileme a problemei în cauză, pe care le vom încerca să enumerăm.

La nivel ocupaţional, femeile deseori deţin statute mai inferioare decât bărbaţii. Majoritatea celor mai prestigioase profesii în societatea noastră sunt practic invadate, ocupate de reprezentanţii de gen masculin – cercetători de ştiinţă, medicii, funcţionarii de stat şi managerii de top. Există multiple dovezi a nivelului

scăzut de posesie a puterii în cazul reprezentanţilor de gen feminin. Femeile, mult mai rar ocupă funcţii, ce presupun control al resurselor şi determinarea scopurilor şi mijloacelor de realizare a acestora la nivel organizaţional. Parţial, aceste realităţi sunt datorate stereotipurilor de gen masculin, care implică posesia mai multor calităţi şi trăsături, considerate utile în căpătarea şi menţinerea puterii. Din acest motiv, bărbaţii par să corespundă mai mult funcţiilor de conducere.

Femeile, care încearcă să construiască o carieră, se confruntă cu fenomenul de „pod din sticlă”. Aceasta reprezentând nu altceva decât o metaforă, care exprimă faptul conform căruia în unele organizaţii există un oarecare prag invizibil, pe care lucrătorii de gen feminin, nu vor fi în stare să-l parcurgă niciodată. Existenţa acestei metafore este datorată parţial stereotipului conform căruia bărbaţii sunt mai buni lideri decât femeile [5].

Încă o problemă a femeilor muncitoare, se rezumă la încărcătura mai mare a lucrului casnic, fapt care duce la apariţia rupturilor la nivelul etapelor de odihnă.

Femeile gospodine se confruntă cu un set de probleme caracteristice. Majoritatea acestora nu-s în stare să-şi satisfacă necesităţile sociale. Respectiv, cercetările demonstrează, că femeile angajate sau implicate în câmpul muncii, deţinătoare de salariu, pretinde şi deţine mai multă putere şi autoritate în casă/familie.

Totodată, şi la bărbaţi există unele bariere, corelate cu procesul de realizare a rolurilor sociale, spre exemplu norma „duritătii/fermităţii”, existentă sub diferite forme (fizică, intelectuală şi emoţională).

Norma fermităţii fizice – se rezumă la aşteptările faţă de bărbaţi, orientate spre demonstrarea forţei fizice şi bărbăţiei. Uneori această normă poate duce spre apariţia violenţei, mai ales în cazul când situaţia socială presupune că nedemonstrarea fermităţii fizice va fi apreciată drept ca un comportament ne caracterisitc unui bărbat adevărat sau când bărbatul simte că bărbăţia sa este pusă sub semnul întrebării sau în pericol.

Datele ştiinţifice, conform cărora bărbaţii agresivi sunt deseori posesorii unui nivel scăzut atât al stimei de sine cât şi al statutului socioeconomic, încă odată confirmă faptul conform căruia cauza agresării femeilor reprezintă nu altceva decât o bărbăţie compensatorie.

Norma fermităţii intelectuale include în sine aşteptarea faptului conform căruia bărbatul va părea competent şi informat, deştept, etc. Persoane care va încerca să corespundă acestui model al supracompetenţei, începe să-şi facă griji, devin instabil, atunci când conştientizează că nu cunoaşte ceva. Problema majoră, apare în cazul când un bărbat ce se conduce după această normă, în momentul când încearcă să stabilească relaţii interpersonale, deseori îi jigneşte pe ceilalţi, prin faptul că refuză să accepte că nu are dreptate în faţa interlocutorului sau să accepte că altcineva ştie mai multe decât el însuşi.

Norma fermităţii emoţionale, presupune faptul că bărbatul este obligat să fie ferm emoțional – să resimtă cât mai puţine emoţii şi să fie mereu în stare să-şi

regleze problemele emoţionale în lipsa ajutorului din exterior. Ceea ce face dintr-un bărbat un bărbat adevărat, contribuie la însărăcirea relaţiilor acestuia cu copiii săi şi cu ceilalţi oameni [7].

Reprezentanţii genului masculin obţin un suport emoţional foarte sărac din exterior, ceea ce duce la scăderea numărului relaţiilor apropiate/intime adevărate.

Relaţiile între bărbaţi sunt caracterizate printr-un grad ridicat al conflictualităţii şi rivalităţii, totodată, se constată o inter-destăinuire foarte săracă şi practic lipsa situaţiilor de reproducere şi analiză a sentimentelor şi emoţiilor personale, în prezenţa altor reprezentanţi de gen masculin. Montajul masculin orientat spre rivalitate nu-i permite bărbaţilor de ai lua în seamă pe ceilalţi.

Unii bărbaţi consideră că exprimarea sentimentelor şi destăinuirea, sunt caracteristice şi aparţin preponderent reprezentanţilor genului feminin, în caz contrar bărbaţii a părea în lumina lipsită de bărbăţie când vor încerca să-şi exprime emoţiile. Una din cele mai importante părţi a vieţii fiecărei persoane, se referă la statutul şi funcţia de părinte în obligaţiunile căruia intră – blândeţea, grija, suportul emoţional permanent, necesitatea de a-şi îmbrăţişa odrasla şi de a-i spune că-i iubit. Majorităţii bărbaţilor le este greu să-şi îndeplinească această parte a rolului de părinte, deoarece a recurge la astfel de comportamente înseamnă a părea mult mai feminin, drept rezultat copii devenind maturi nu pot afirma cu fermitate că au fost iubiţi în calitate de copil.

În cazul când bărbaţii sunt puşi în situaţie în care li se cere sau ei sunt obligaţi să prezinte comportamente necaracteristice genului masculin, adică practic absente în sistemul său de valori şi comportamente, are loc naşterea şi manifestarea aşa numitu-lui stres gen-rol [8].

Cât de mare este totuşi diferenţa dintre bărbaţi şi femei. Din toate cele prezentate anterior, putem emite concluzia conform căreia diferenţele de gen în realitate, nu posedă o valoare într-atât de mare, întru-cât se pretinde a fi considerată. Există puţine posibilităţi de a demonstra că diferenţele gender pot fi cauzate şi explicate din punct de vedere biologic. Deci, se constată un impact multi-factorial asupra rolului de gen.

Aşa cum a fost menţionat anterior, există multe restricţii ce se suprapun genurilor feminin şi masculin. Problemele feminine se referă la - deţinerea unui salariu mai mic, deţinerea unui statut mai mic în comparaţie cu bărbaţii şi a posibilităţilor mai reduse de manifestare a puterii, la fel şi încărcarea cu treburile casnice.

Paralel, problemele caracteristice genului masculin se referă la - privarea de relaţii consistente, lipsa unui suport social, problemele fizice cauzate de supra-solicitarea la serviciu şi de comportamente riscante. Aceste limite indică faptul că rolurile urmează a fi schimbate. Desigur că nu este cazul să ne orientăm sau să tindem spre o egalitate deplină din punct de vedere gender. În unele cazuri, totuşi este binevenit să oferim prerogativa de a fi puternici şi plini de bărbăţie, reprezentanţilor de gen masculin iar celor de gen feminin să manifeste gingăşie,

slăbiciune, emotivitate, etc. Este necesar doar, să minimizăm consecinţele negative, ce ni-se impun de rolul nostru de gen, fapt posibil numai în cazul aderării spre ideea echităţii de gen.

Scopul cercetării s-a axat asupra studiului condiţionării inteligenţei sociale din perspectiva gender în contextul relaţiilor interpersonale, având la bază un sistem metric standardizat.

Baza experimentală a fost constituită din 170 de persoane, selectaţi în mod aleatoriu în baza dorinţei proprii de participare în experiment. Principalul criteriu de selecţia a fost totuşi cel de natură gender astfel, am obţinut două subgrupe constituite din 85 de bărbaţi şi 85 de femei, vârsta cuprinsă în limitele dintre 18-50 de ani.

Prima constatare la care am ajuns se referă la faptul că respondenţii de gen feminin au fost mai activi şi interesaţi să participe în cercetarea noastră decât cei de gen masculin. În momentul în care subgrupa feminină a fost deja constituită, cea a bărbaţilor nu era completă nici pe jumătate. Aceste informaţii ne pot servi drept indiciu al activismului social mai ridicat, comunicabilităţii şi curiozităţii mai mari a reprezentanţilor de gen feminin. Totodată, pe parcursul cercetării a fost stabilită o legitate, cu cât vârsta respondenţilor era mai mare cu atât dorinţa de a participa în cercetare era mai mică. Pragul minim al începutului de refuzuri a constituit vârsta de 30 de ani, motivele enunţate referindu-se la – prejudecăţi, motive banale şi nesemnificative, scepticismul, etc. Este cazul să menţionăm şi faptul implicării de către subiecţii eşantionului în completarea materialului stimulativ, la un nivel foarte înalt, conştient, serios şi detaliat. Putem explica fenomenul dat axându-ne pe teoriile reprezentanţilor psihologiei sociale, constatând astfel, cu cât respondentul este mai înaintat în vârstă cu atât el este mai conservativ în acţiuni şi atitudini. La nivel ocupaţional, au fost depistate mai multe orientări profesionale ale respondenţilor. Nu am avut vre-un scop de a selecta reprezentanţii doar din anumite sfere profesionale, astfel avem reprezentanţi din diferite categorii profesionale – preponderent sfera de servicii şi mai puţin din cei din sfera de producţie.

Pentru realizarea scopului cercetării în calitate de instrumente de cercetare au fost selectate:

- Testul de cercetare a nivelului de inteligenţă socială după Guilford şi O`Sullivan;
- Chestionarul de cercetare a relaţiilor interpersonale (OMO) [2].

În baza rezultatelor obţinute de subiecţii cercetării, la primul subtest “Povestirile de încheiat”, reprezentanţii genului masculine au demonstrate rezultate de nivel mediu, practice ca şi în cazul grupului de gen feminine, totuşi rezultatele bărbaţilor au o tendinţă de orientare spre polul pozitiv adică spre creştere. Acest fapt poate fi explicată prin abilitatea mai mare a bărbaţilor, de a prevedea consecinţele posibile ale comportamentelor personale şi celorlalţi oameni. Astfel de persoane sunt în stare să construiască traseul strategic al comportamentului

personal în scopul atingerii scopurilor propuse. Realizarea cu succes a sarcinilor subtestului dat, presupune posesia abilităţilor de orientare în contextual reacţiilor non-verbale al persoanelor implicate în interacţiune şi cunoaşterea modelelor normative şi de rol, care reglează comportamentul oamenilor. În cazul grupului de femei se observă tendinţa inversă a factorului.

Realizarea cu succes a subtestului dat, corelează pozitiv cu următoarele particularităţi psihologice:

- capacitatea de a descrie complet personalitatea unei persoane necunoscute în baza imaginii foto;
- capacitatea de a descifra mesajele non-verbale;
- diferenţierea conceptului Eu, saturaţia imagine de Sine cu unele înţelesuri intelectuale, caracteristici morale, descrierea particularităţilor organizării spirituale a personalităţii [3].

O situaţie analogică se poate observa şi în cazul subtestului nr.2 „Grupurile de expresii”. La fel, au fost constatate unele diferenţe la nivelul unor caracteristici, demonstrând valori diferite în cazul ambelor subgrupe cercetate. Subgrupa masculină ocupă poziţia de mijloc iar cea feminină se plasează pe nivelele mai mici. Persoanele ce au obţinut scoruri mai mici la acest subtest, posedă slab limbajul trupului. În procesul de comunicare astfel de persoane se orientează, într-o măsură mai mare, după

Conţinutul verbal al mesajului. Aceştia, pot greşi deseori în descifrarea conţinutului mesajului interlocutorului, deoarece nu iau în considerare, reacţiile nonverbale asociate mesajului verbal.

Realizarea cu succes a subtestului dat, corelează pozitiv cu:

- exactitate, complexitate şi plasticitate în descrierea personalităţii unui om necunoscut doar în baza unei fotografii;
- reactivitate faţă de stările emoţionale ale interlocutorului în cazul comunicării de afacere;
- diversitatea repertoriului expresivităţii în comunicare;
- stabilitate emoţională;
- reactivitate faţă de feedback în comunicare, perceptivitate faţă de critică, ruşine;
- nivel ridicat al atitudinii faţă de sine şi al auto-acceptării;
- îmbogăţirea imaginei de sine, descrierea caracteristicilor volitive a personalităţii;
- profunzimea reflexiei;
- exactitatea înţelegerii, modului în care starea emoţională personală este percepută de partenerul comunicării, componentele care scot în evidenţă nivelul de congruenţă a comportamentului comunicativ, un bun indicator al unei potenţiale auto-prezentări;
- empatie şi reactivitate nonverbală [6].

O situaţi mai diferită a stării variabilelor se atestă în cazul subtestului nr.3 „Expresiile verbale”. Acesta, diferă considerabil de celelalte două prin faptul că în subtestele precedente se opera cu imagini iar aici, baza de lucru este constituită din

propoziţii. La nivelul rezultatelor demonstrate de ambele subgrupuri cercetate, o reuşită mai mare au obţinut reprezentanţii de gen feminin (posedă un nivel mediu al abilităţilor de recunoaştere a comportamentului) în comparaţie cu bărbaţii (posedă un nivel scăzut de recunoaştere a comportamentului). Acest fapt, ne mărturiseşte despre capacitatea redusă a bărbaţilor de a recunoaşte diferite sensuri, pe care le pot lua unele şi aceleaşi mesaje verbale în dependenţă de caracterul relaţiilor oamenilor şi de contextul situaţiei de comunicare. Astfel de oameni, deseori ajung să pălăvrăgească sau să vorbească în afara temei şi să greşească în interpretarea mesajului interlocutorului.

Obţinerea de rezultate înalte la subtestul dat, corelează pozitiv cu:

- exactitatea descrierii personalităţii omului doar în baza unei fotografii;
- complexitate imaginei de sine în baza descrierii valorilor spirituale şi scalei empatiei [1].

În baza rezultatelor demonstrate la finele subtestului nr.4 „Povestirile de completat”, atât respondenții de gen feminin cât şi cei de gen masculin au demonstrat rezultate relativ identice (de nivel mediu). Faptul dat ne mărturiseşte despre cea că oamenii întâmpină greutăţi în procesul de analiza situaţiilor interacţiunii interpersonale şi drept rezultat, se adaptează cu greu situaţiilor de interacţiune cu ceilalți oameni (în familie, în afaceri, de prietenie, etc.).

Subtestul dat este cel mai complex şi informativ la nivelul factorului general în componenţa structurală a inteligenţei sociale.

Rezultatul înalt obţinut la nivelul subtestului dat, corelează direct cu:

- exactitate, complexitate, flexibilitate şi diferenţiere în descrierea persoanelor necunoscute în baza imaginei foto;
- diferenţiere a conceptului de Sine; - interes faţă de problemele sociale
- adâncimea reflexiei; - respect faţă de sine; - activism social;
- acceptarea de sine [7].

În afară de cele patru subteste se calculează nota compozită în baza căruia se cercetează (factorul integrativ al cunoaşterii comportamentale). Nivelul general al dezvoltării inteligenţei sociale, reprezintă în sine un sistem de aptitudini intelectuale care permit determinarea adecvării înţelegerii comportamentului oamenilor. Conform opiniei autorilor metodei de studiere a nivelului inteligenţei sociale, aptitudinile determinate în baza notei compozite, probabil întrec limitele accepţiunilor tradiţionale vizând sensibilitatea socială, empatia, percepţia celuilalt şi a tot ce poate fi numit ca intuiţie socială. Îndeplinind funcţia reglatorie a comunicării interpersonale, inteligenţa socială asigură adaptarea socială a personalităţii „fineţe în relaţiile cu ceilalţi”.

În cazul cercetării noastre, la nivel de notă compozită a fost determinată preponderenţa nivelului mai jos de mediu al inteligenţei sociale. Oamenii cu nivelul respectiv al inteligenţei sociale, pot resimţi greutăţi la nivelul înţelegerii şi prognozării comportamentului oamenilor, fapt care agravează şi complică inter-relațiile, chiar micşorând posibilitatea adaptării sociale de succes.

Nivelul dat al inteligenţei sociale, poate fi compensat, parţial prin intermediul altor caracteristici sociale (ca exemplu, printr-un nivel mai dezvoltat al empatiei, prin unele trăsături de caracter, prin stilul de comunicare sau prin intermediul abilităţilor comunicative), sau care mai poate fi corectat în contextul procesului de studiu psiho-social [2].

Generalizând cele exprimate anterior, putem concluziona, în general, că diferenţele dintre inteligenţa socială feminină şi cea masculină sunt practic neconsiderabile şi practic echivalente. Din rezultatele testării rezultă, că bărbaţilor le reuşeşte mai bine să aprecieze stările, sentimentele şi intenţiile oamenilor după manifestările nonverbale ale acestora. Ei atrag mai multă atenţie comunicării nonverbale, sunt atenţi la reacţiile comportamentale ale oamenilor implicaţi în comunicare. Sensibilitate mai mare faţă de expresiile nonverbale pot considerabil, ridica capacitatea de înţelegere a celorlalţi. Capacitatea de a citi reacţiile nonverbale ale altora, conştientizarea acestora şi compararea conţinuturilor date cu cele de origine verbală, conform opiniei Peass A., stă la baza celui de-al şase-lea simţ (intuiţie) [6].

Genului feminin îi este caracteristic, sensibilitatea faţă de caracter şi de multiple aspecte ale relaţiilor interpersonale, fapt care le permite, mult mai rapid, să înţeleagă tot ceea ce îşi comunică oamenii (expresivitatea lingvistică), în cadrul unui anumit context situaţional sau al interacţiunilor concrete. Astfel de oameni sunt apţi să găsească tonul corespunzător al comunicării, cu oameni diferiţi şi în situaţii diferite. Totodată sunt posesorii a unui repertoriu destul de bogat al comportamentului de rol (adică manifestă flexibilitate de rol) [5].

Una din variabilele cercetării noastre se referă la *relaţiile interpersonale,* reprezentând una din laturile interacţiunii individului şi una din laturile inteligenţei sociale. În scopul cercetării acestor componente ale inteligenţei sociale, a fost aplicată metoda de cercetare a relaţiilor interpersonale (OMO). La baza testului sunt plasate ideile conform cărora omul posedă trei nevoi interpersonale, necesare pentru a prezice şi explica fenomenele interpersonale. Una din părţile componente este *Conexiunea.* Această componentă se rezumă la următoarele elemente – interrelaţiile dintre oameni, atenţia, recunoaşterea, acceptarea, individualitatea şi interesul. Conexiunea, diferă de starea de afect prin faptul că nu include în sine, ataşamentele emoţionale puternice faţă de unii oameni în pofida etapei de control.

Nevoia de *conexiune,* nu este altceva decât nevoia de a crea şi menţine relaţii satisfăcătoare, cu alţi oameni, în baza cărora apare ca efect interacţiunea şi cooperarea.

Relaţiile satisfăcătoare, înseamnă pentru individ existenţa interacţiunilor psihologic satisfăcătoare, cu alţi oameni, care decurg în două direcţii:

1). De la individ spre ceilalţi – în acest diapazon intră ipostazele de la „stabileşte contacte cu toţi oamenii” până la „nu stabileşte contacte cu nimeni”.

2). De la ceilalţi oameni spre individ – în acest diapazon intră ipostazele de la „cu el întotdeauna se stabilesc contactele” până la „niciodată cu el nu se stabilesc contacte” [8].

O altă caracteristică, destul de importantă, se referă la nevoia de *control*. Aceasta, fiind condiţionată de necesitatea creării şi menţinerii/păstrării unor interacţiuni satisfăcătoare cu ceilalţi oameni, axându-se pe *control şi putere.*

Relaţiile satisfăcătoare, includ în sine interacţiunile psihologic optime, cu oamenii, orientate în direcţiile similare, ca şi în cazul *Conexiunii.*

Comportamentul, provocat de nevoia de control, face parte din cadrul procesului de luare a deciziilor de către indivizi, implicând şi sfera puterii, influenţei şi autorităţii. Nevoia de control, variază de la tendinţa spre putere, autoritate şi control al celorlalţi (poate chiar şi a viitorului cuiva) până la necesitatea de a fi sub control adică de a fi lipsit de responsabilitate.

Nevoia interpersonală în starea de afect. Definită ca nevoia de creare şi menţinere a relaţiilor satisfăcătoare cu ceilalţi oameni în baza dragostei şi relaţiilor emoţionale. Nevoile tipului dat, se referă în primul rând la relaţii în perechi.

Faţă de interacţiunile interpersonale, conexiunea este considerată a fi, drept formator al relaţiilor în timp ce controlul şi afecţiunea se referă la relaţiile care deja s-au format. Afecţiunea – este implicată întotdeauna în relaţiile de pereche. Conexiunea – se referă la atitudinile individului faţă de majoritatea oamenilor. Controlul – poate fi caracteristic atât relaţiilor de pereche cât şi atitudinilor faţă de majoritatea oamenilor [7].

Formulările anterioare confirmă caracterul interpersonal al nevoilor descrise anterior. Pentru funcţionarea normală a individului este necesară existenţa echilibrului la nivelul nevoilor interpersonale şi între acestea din urmă şi oamenii din mediul înconjurător.

Testul în sine, este compus din 4 baterii de întrebări. Drept răspuns la fiecare din aceste întrebări sunt propuse, la alegere, 6 variante potenţiale. Structura testului este bazată pe trei orientări de bază care permit în viitor, determinarea trăsăturilor centrale de caracter şi a diferenţelor dintre ambele sexe.

Prima orientare – „conectarea”. În urma rezultatelor obţinute la nivelul orientării date, am constatat că reprezentanţii ambelor sexe, sunt predispuşi să se simtă bine în preajma oamenilor, demonstrând tendinţa de căutare a celor din urmă.

Totodată, este posibilă tendinţa în direcţia preferinţei de comunicare doar cu un anumit contingent de oameni.

O tendinţă, de un pic altă natură, poate fi observată în cadrul orientării de tip „control”. Subgrupul masculin, a demonstrat un ansamblu de calităţi destinate eschivării de la responsabilitate, de la procesul de luare a deciziilor şi de la auto-control personal. În cadrul subgrupului feminin, a fost evidenţiată necesitatea în starea de dependenţă şi oscilaţie în cadrul procesului de luare a deciziei, la fel şi frica înainte de a lua o decizie şi asumarea responsabilităţii personale [2].

În cazul orientării „afect” – are loc diferenţierea caracteristicilor afective mai ales a celor asemănătoare. Preferinţele respondenţilor de gen masculin, vis-a-vis de orientarea dată, poate fi percepută prin demonstrarea precauţiei în stabilirea relaţiilor intime şi o mai mare precauţie în stabilirea relaţiilor emoţionale. Reprezentanţii eşantionului de gen feminin a demonstrat tendinţa stabilirii unor relaţii apropiate sensibile, la fel şi tendinţa de a stabili relaţii necondiţionate, emoţionale cu oricine. În general nici într-una din orientările menţionate, nu au fost stabilite rezultate de extremă, fapt care semnifică, că necătând la evidenţierea tendinţei de orientare a ambelor sexe, situaţional sau accidental este posibilă apariţia orientărilor contrar inverse.

Rezumând principalele idei în contextul cercetării date, putem evidenţia trăsăturile caracteristice de bază, determinate în cadrul ambelor eşantioane de subiecţi.

Astfel, în cadrul cercetării a fost stabilit faptul lipsei unei diferenţe principiale dintre inteligenţa socială masculină şi cea feminină. Însă în acelaşi timp, a fost stabilit faptul că abilităţile comunicării nonverbale la bărbaţi sunt mai evidenţiate de cât la femei. În cazul eşantionului feminin, sunt mai evidenţiate abilităţile comunicării verbale, fapt care confirmă teoria despre comunicabilitatea mai dezvoltată a femeilor în comparaţie cu cea a bărbaţilor. La nivelul relaţiilor interpersonale, ambele eşantioane, au demonstra un nivel identic al necesităţii de stabilire şi menţinere a relaţiilor satisfăcătoare cu ceilalţi oameni, în baza cărora apare interacţiunea şi colaborarea. Vorbind despre, necesitatea creării şi menţinerii relaţiilor satisfăcătoare cu ceilalţi oameni în baza nevoii de control şi putere, nici unul din eşantioane nu a demonstrat lipsa satisfacerii acestor nevoi. Mai mult de cât atât, reprezentanţii de gen masculin au demonstrat un nivel de îngrijorare faţă de procedeul de asumare a responsabilităţilor. Eşantionul feminin, au evidenţiat nevoia de dependenţă şi indecizie în momente importante. Nevoile afective, de a crea şi menţine relaţii satisfăcătoare cu ceilalţi oameni, bazându-se pe dragoste şi relaţii afective, preponderent cu reprezentanţii de sex opus, au fost mai pronunţate la reprezentanţii genului feminin, deoarece anume femeile au exprimat un nivel mai mare a necesităţii de stabilire a contactului emoţional, intim cu reprezentanţii de alt gen. Reprezentanţii eşantionului masculin a exprimat unele temeri faţă de construirea relaţiilor afective în general şi intime cu reprezentanţii de gen feminin.

În final, putem afirma că inteligenţa socială reprezintă produsul interacţiunii mediului social şi reprezintă o componentă inseparabilă a personalităţii. Inteligenţa socială, reprezintă un aliaj dintre trăsăturile de personalitate, aptitudini, cunoştinţe şi abilităţi, dobândite la nivel de personalitate în contextul social, fapt care şi reprezintă una din formele cunoaşterii şi al intelectului în general. Inteligenţa socială este deseori asociată cu abilităţile de comunicare, empatie, interacţiune eficientă cu mediul înconjurător, înţelegere reciprocă şi de adaptare socială. Una din componentele inteligenţei sociale nu este altceva decât comportamentul social, respectiv este imposibil de a omite diferenţele considerabile la nivelul

comportamentelor sociale din perspectiva gender. Analiza literaturii ne indică orientarea spre problema absenţei de colaborare dintre reprezentanţii ambelor genuri, care poate fi explicată în baza teoriilor de rol.

Bibliografie:

1. Kumar V. Gender differences among adolescents on social intelligence. International Journal of Research, 1 (1),1-3, 2014.
2. Lacanlale E.P. Development and validation of a social intelligence inventory international. Journal of Information and Education Technology, 3 (2), 263-267, 2013.
3. Mohammadyari G. The relationship between parental style and emotional intelligence among students of Payame Noor University. Proceeding of the global summit on education (GSE2013), 2011.
4. Money J. Hopkins pioneer in gender identity. Baltimore sun. Chicago: University of Chicago press, 1995.
5. Santrock J.W. Introduction to child and adolescent practice in professional psychology. USA: Oxford University Press, 2009.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс, 1996.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд. МГУ, 1984.
8. Петрова, Р.Г. Гендорология и феминология. Учебное пособие. М.: Изд-во «Дашков и Ко», 4 изд., 2008.

LA POLYSEMIE DES MOTS FRANÇAIS

POLISEMIA CUVINTELOR FRANCEZE

Ecaterina MORARU, lector univ.,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat « Bogdan Petriceicu Hasdeu » din Cahul
RebecaLaura1960@gmail.com

Abstract : *Polisemia, ca și mulți alți termeni lingvistici (omonimie, neosimie, sinonimie, antonimie – între care există o relație oarecare, dar care se definesc diferit și au funcții diferite) este o noțiune care se lasă foarte ușor însușită în mod intuitiv.*

Cu ușurință putem să ne convingem de realitatea și importanța acestui fenomen, aducînd numeroase exemple și descriind principalele trăsături. În acest articol se vor determina unele criterii definitorii, construind un cadru teoretic global care par a fi o complexitate nemăsurată în raport cu subiectul studiat. Importanța studierii polisemiei este majoră deoarece cînd folosim un cuvînt polisemantic trebuie mai întîi să-l introducem într-un conținut pentru a sesiza care este sensul reprezentat de acest cuvînt. Folosim deseori cuvinte polisemantice în conversații cu interlocutorii noștri care încearcă să înțeleagă sensul adevărat în contextul introdus pentru a înțelege mesajul.

Résumé: *La polysémie, comme beaucoup d'autres termes linguistiques (homonymie, néosémie, synonymie, antonymie - entre lesquelles il y a une relation quelconque mais qui se définissent diféremment et ont des fonctions diférentes) est une notion qui se laisse très facilement appréhender de manière intuitive, mais qui se révèle beaucoup plus rétive à une définition rigoureuse.*

On peut aisément se convaincre de la réalité et de l'importance de ce phénomène, en donnant de nombreux exemples, et en décrivant les principaux traits. Mais ces descriptions restent informelles, et dès que l'on cherche à dépasser ce niveau superficiel, pour tenter de caractériser exactement cette notion, d'en déterminer les limites précises, d'en donner des critères définitoires, on se heurte à la nécessité de construire un cadre théorique global, avec son lot de définitions axiomatiques et de postulats toujours discutables, qui nous éloignent de la relation immédiate que nous entretenons avec la langue, et qui peuvent sembler d'une complexité démesurée par rapport à l'objet étudié.

Il faut premièrement comprendre la notion de polysémie pour la définir. L'importance est majeure parce qu'au moment quand on prend un mot polysémique, il faut d'abord l'introduire dans un sens pour saisir quel est le sens représenté par ce mot.

Pour Paul Ricœur, la polysémie est le phénomène central de la sémantique lexicale. Dans la sémantique lexicale récente, la polysémie est devenue le sujet de maintes investigations, autant du point de vue diachronique (Evans & Wilkins 2000), que synchronique (Tyler & Evans 2001, François 2007; Rémi-Giraud & Panier 2003; Riemer 2005; Vanhove 2008), ou computationnel (Durkin & Manning 1989, Pustejovsky 1995). En parcourant toute cette littérature, on constate avec une certaine surprise le manque d’accord parmi les chercheurs sur les critères selon lesquels il est légitime de postuler la polysémie. Il est difficile d’éviter l’impression que si une analyse en syntaxe ou en phonologie a intérêt à postuler la polysémie d’un mot, il y aura toujours une théorie de la polysémie qui lui donnera raison. Pour de nombreux chercheurs, cette situation n’est aucunement souhaitable : selon eux, dans le but d'une théorie rigoureuse, il faut bien des critères de la polysémie.

Le thème qu’on va aborder est actuel. C'est à dire les gens utilisent des mots polysémiques chaque jour, dans chaque conversation qu'ils portent avec les interlocuteurs. Le destinataire à son tour écoute et analyse chaque mot et si ce dernier est polysémique il tâche de comprendre quel est son sens dans le contexte introduit par le locuteur et puis il communique son message. L'*actualité* de cet article peut être saisi sans doute dans une conversation simple, même si on ne sait pas théoriquement que le mot est polyémique mais on sait pratiquement quel sens il porte.

Si le locuteur communique le nom "*théâtre*" l'interlcuteur peut comprendre les sens suivants:

- *théâtre* comme *art ("Ce que j'aime le plus d'entre tous les genres littéraires c'est le théâtre.")*

- *théâtre* comme *lieu ("J'emmene mes enfants au théâtre. Il y aura lieu un spéctacle pour eux.")*

- *théâtre* comme *production littéraire ("On sait que Ionesco a écrit quelques pièces de théâtre.")*

Ainsi au moment quand le locuteur introduit le mot « *théâtre »* dans un des sens ci-dessus mentionnés, l'interlocuteur comprendra le sens du mot sans recourir au fait de questionner le locuteur.

On va présenter les principales méthodes qui ont été utilisées pour décrire la polysémie des unités linguistiques. La classification proposée (unités lexicales, unités grammaticales et constructions syntaxiques) n'est qu'un moyen de structurer la présentation : comme on va le voir, il n'y a pas en fait de coupure nette entre unités lexicales et grammaticales, même si certaines méthodes semblent mieux appropriées au traitement des unes ou des autres. Quant aux éléments de la troisième classe, les constructions syntaxiques, ils ne sont pas traditionnellement inclus parmi les éléments d'un énoncé susceptible d'une description en terme de polysémie: on verra cependant qu'ils posent des problèmes assez proches de

certaines unités grammaticales, et que l'on peut avoir intérêt à les traiter de la même manière.

Par unités lexicales, on entend habituellement les unités qui font partie d'inventaires illimités, au sens où elles peuvent commuter avec un très grand nombre d'autres unités, et où de nouvelles unités de ces classes sont créées régulièrement, par opposition aux unités dites grammaticales qui forment des inventaires beaucoup plus restreints et fermés. Unité de sens et de son figée dans une langue, comme un mot, un groupe de mots, ou un proverbe, y compris toutes les formes flexionnelles. Au plan sémantique, les unités lexicales se caractérisent par leur plus grande capacité dénotative autonome (ainsi un nom comme *lampadaire*, un verbe comme *escalader*, un adjectif comme *rouge*, évoquent, hors contexte, l'un un objet, l'autre une action, le troisième une qualité sensible), alors que les unités grammaticales semblent jouer un rôle plus fonctionnel, sans être capable d'évoquer à eux seuls un élément spécifique d'une scène (c'est en tout cas vrai pour une préposition comme *par*, un suffixe comme *-ation*, etc.). Mais s'il est facile de décrire ainsi les cas extrêmes, il faut avouer que ce type de critère n'est pas très opératoire pour effectuer une classification dichotomique : une foule d'unités linguistiques, de toutes catégories syntaxiques, se situent entre ces deux pôles (ainsi un verbe comme *surplomber*, au même titre d'ailleurs que la préposition *au-dessus de*), et, qui plus est, la même unité peut souvent donner le sentiment de faire partie de l'une ou l'autre "classe" suivant les énoncés dans lesquels elle se trouve : ainsi un verbe comme *porter* a un contenu lexical "plein" dans *Paul porte une valise*, et au contraire n'est plus qu'un verbe "opérateur" dans *Paul porte secours à Pierre*, ou dans *Paul porte toute son attention sur ce problème*.

La polysémie des unités lexicales "pleines" a été décrite à l'aide de deux grands types de techniques, qui participent de deux cadres théoriques distincts : la *décomposition en traits sémantiques* et la *dérivation à partir d'un sens "premier"*. La décomposition en traits sémantiques consiste à associer à une unité lexicale un ensemble de traits, appelés *sèmes*, qui caractérisent cette unité. Cette technique de description est pratiquée dans le cadre théorique dit de la *sémantique componentielle*. Rappelons simplement que l'idée de base est d'associer à une unité lexicale un ensemble, appelé *sémème*, de traits distinctifs, appelés donc sèmes, obtenus en comparant cette unité avec d'autres, appartenant à un même *champ sémantique*.

Si l'on fait l'intersection des sémèmes associés à toutes les unités de la série, on obtient l'*archisémème* associé à la série, qui se réduit dans l'exemple au sème 'transport de personnes'. Il est important de noter le caractère relatif de telles descriptions. Les sèmes sont définis ici par rapport à la série considérée. Comme le fait remarquer Pottier lui-même, la description est d'ailleurs incomplète dans l'exemple ci-dessus : il faudrait rajouter au moins un sème de plus, pour pouvoir

distinguer *moto* et *bicyclette* [1]. Plus généralement, F. Rastier considère que les sèmes sont fonctions du système sémantique mis en oeuvre:

« L'existence des sèmes en tant que traits pertinents dépend du système qui définit les classes de sémèmes. Si plusieurs systèmes sémantiques sont à l'oeuvre dans tout texte, voire dans tout énoncé, et si le système fonctionnel de la langue n'est qu'un de ceux-là, on pourra définir alors plusieurs types de sèmes, produits par différents types de systématicité » [2]

Dans ce cadre, on définit classiquement la polysémie comme la propriété pour une unité lexicale d'être associée à plusieurs sémèmes, possédant au moins un sème commun (par opposition à l'homonymie, dans laquelle les sens sont radicalement différents, au sens où les sémèmes correspondants ont une intersection vide). C'est ainsi que R. Martin distingue une *polysémie d'acceptions*, dans laquelle un sémème est obtenu à partir d'un autre par une seule opération d'addition ou d'effacement de sèmes, et une *polysémie de sens*, dans laquelle il y a un changement plus important, composé à la fois d'addition *et* d'effacement de sèmes. Pour la polysémie nominale (Martin 1972), il distingue quatre types de polysémie d'acceptions et deux types de polysémie de sens, suivant que les modifications portent sur l'archisémème ou seulement sur des sèmes spécifiques. On a ainsi, pour la polysémie d'acceptions [3].

• l'addition de sèmes spécifiques, avec conservation de l'archisémème, qui conduit à la relation dite de « restriction de sens » ; ex. : *femme* : personne du sexe féminin —>*femme* : personne du sexe féminin *qui est ou a été mariée* ;

• l'effacement de sèmes spécifiques, avec conservation de l'archisémème, qui conduit à la relation dite d"extension de sens' ; ex. : *minute* : espace de temps *égal à la soixantième partie d'une heure* >*minute* : court espace de temps ;

• la réapparition, sous forme de sème spécifique, de la conjonction des sèmes caractéristiques d'une première acception, avec changement d'archisémème, qui conduit à la relation dite de « métonymie » ; ex. : *blaireau* : mammifère carnivore bas sur pattes, plantigrade, de pelage clair sur le dos, foncé sous le ventre, qui se creuse un terrier —>*blaireau* : pinceau fait de poils de *blaireau* dont se servent les peintres, les doreurs,... ;

• l'identité d'au moins un des sèmes spécifiques, avec changement d'archisémème, qui conduit à la relation dite de « métaphore » ; ex. : *impasse* : rue *sans issue* —>*impasse* : situation *sans issue* favorable ; Et, pour la polysémie de sens :

• la substitution de sèmes spécifiques (effacement de certains sèmes spécifiques et addition d'autres sèmes spécifiques) avec conservation de l'archisémème, qui conduit à la relation dite de 'polysémie étroite' ; ex. : *rayon* : ligne qui *part* d'un centre *lumineux* —>*rayon* : ligne qui *relie* le centre *d'un cercle à un point quelconque de la circonférence* ;

• et enfin la substitution de sèmes spécifiques, avec changement d'archisémème, qui conduit à la relation dite de « polysémie lâche » ; ex. : *plateau* :

support *plat servant à poser et à transporter des objets* —> plateau : étendue de pays *assez plate et dominant les environs*.

L'autre mode de description le plus couramment utilisé consiste à partir d'un des sens de l'unité, dans l'un de ses emplois, qui est considéré comme le *sens de base* de l'unité, et de d'analyser comment l'on peut organiser les différents sens en un déploiement à partir de ce sens premier dans diverses directions. D'une certaine manière, c'est ce que faisaient les premiers sémanticiens, M. Bréal et A. Darmesteter (cf. Bréal 1897 et Darmesteter 1887), quand ils décrivaient en termes diachroniques l'évolution des sens d'un mot, montrant comment il avait pu historiquement passer d'un premier sens au suivant. C'est aussi généralement le cas de ce qui se fait dans le cadre de ce que G. Kleiber (1990) a regroupé sous l'appellation de « sémantique du prototype ». Celui-ci note d'ailleurs (ibidem, pp. 180-181) qu'il y a une certaine parenté entre la sémantique des philologues pré-structuraux et les tenants d'une sémantique du prototype, dans sa version la mieux à même de traiter la polysémie, qu'il appelle « la version étendue » (fondée sur la notion wittgensteinienne « de ressemblance de famille », plutôt que sur l'existence d'un prototype proprement dit), et dont font partie les grammaires cognitives nord-américaines (cf. en particulier Lakoff 1987 et Langacker 1986) [4].

Pour illustrer ce type de démarche, on a choisi une approche encore différente, celle de J. Picoche (1986), qui se situe plutôt dans une perspective théorique proche de celle de la psycho-mécanique guillaumienne (cf. Guillaume 1964). Pour analyser une unité polysémique, elle part d'un sens de l'unité, qu'elle appelle la « saisie plénière », et elle montre comment l'on peut en déduire les autres emplois par des « mouvements de pensée » qu'elle appelle « cinétismes ».

Il existe de très nombreuses études de ce type pour des unités grammaticales, qui sont bien plus facilement appréhendées comme des marqueurs d'une *opération abstraite*, pouvant aboutir à différents sens suivant les éléments co-textuels sur lesquels s'applique cette opération. Mais pour les unités lexicales, cela est visiblement plus difficile. En effet, on associe spontanément à ces unités des représentations de type référentiel (des objets, des actions, des qualités sensibles). Or, pour rendre compte par un mécanisme unique de tous les sens d'un mot comme *table* ou comme *arbre*, y compris les sens dits "figurés" (par exemple dans *table de multiplication*, ou dans *arbre généalogique*), il faut se dégager complètement de cette vision référencialiste et procéder en sens inverse de ce que font habituellement les dictionnaires. Au lieu de partir d'une description des propriétés de l'objet que le mot catégorise (un type de meuble pour *table*, un type de végétal pour *arbre*) pour expliquer comment on peut dériver les autres sens du mot, il faut au contraire tenter de cerner les propriétés du mot lui-même, qui expliquent à la fois qu'il puisse prendre suivant les énoncés ses différents sens, et en même temps qu'il évoque aussi puissamment, à lui tout seul, la classe d'objets à laquelle on l'associe spontanément.

C'est un travail de ce genre qu'a mené P. Cadiot sur le mot boîte. A partir d'une étude détaillée des différents emplois de ce mot, incluant les composés tels que boîte aux lettres, boîte à musique, boîte de vitesses, boîte de nuit, boîte à bac, etc., il en déduit qu'une description en termes « fonctionnels » permet de mieux rendre compte de l'ensemble de ces emplois, que la définition classique, en termes de traits physiques, d'une classe d'objets matériels [5].

Citons aussi les travaux, dans le cadre de la théorie d'A. Culioli, d'une équipe de chercheurs autour de J.-J. Franckel et D. Paillard, qui relèvent d'une approche semblable à bien des égards (cf. Franckel, Paillard et Saunier 1994, et De Voguë et Paillard 1996 ; les idées essentielles de cette équipe étaient déjà présentes dans des travaux précédents tels que Franckel et Lebaud 1990 et Franckel et Lebaud 1992) [4]. Pour ces chercheurs, on peut caractériser chaque unité linguistique (aussi bien lexicale que grammaticale) par une « forme schématique » qui spécifie l'apport de cette unité dans les interactions qu'elle entretient avec son co-texte, cet apport étant soumis à différentes formes de variation : des « variations internes », qui touchent la forme schématique elle-même, et des « variations externes », provenant d'une part des diverses constructions syntaxiques associée à cette unité et d'autre part des éléments co-textuels qui conditionnent la mise en oeuvre de l'unité sur le plan sémantique et énonciatif. Prenons l'exemple de leur analyse du verbe *passer* (Franckel, Paillard et Saunier 1994), dont il faut souligner la diversité des emplois : *passer le cap*, *passer le sel*, *passer un marché*, *passer son chemin*, *passer son tour*, *passer général*, *passer pour un imbécile*, *passer par une phase difficile*, *passer par les armes*, *passer sur les détails*, *se passerde pain,* etc. La forme schématique associée peut se formuler de la manière suivante : « Etant donné une discontinuité sur une continuité première, *passer* reformule cette discontinuité comme continuité ». Ainsi, dans *passer le cap*, un itinéraire (continuité première) susceptible d'être remis en cause par un obstacle (discontinuité potentielle marquée par *le cap*) n'est pas remis en cause (reformulation de la continuité). De même, dans *passer général*, c'est la carrière (continuité première) qui se poursuit en dépit des discontinuités introduites par les échelons à gravir [6]. La variation interne, dans le cas de *passer*, joue sur une pondération qui se porte plus sur la continuité ou la discontinuité, suivant leur position respective. La discontinuité peut être un point extérieur d'où l'on observe la continuité (ex. : *le temps passe vite* ; cf. aussi le nominal *un passant*) ; elle peut être un point distingué de la continuité, qui risque de la remettre en cause (ex. : *ça passe ou ça casse*) ; enfin elle peut être plus centrale, *passer* indiquant alors que la continuité se rétablit malgré une coupure effective (ex. : *la douleur passe* ; cf. aussi l'adjectif *passager* dans *une absence passagère*). Les variations externes proviennent, comme nous l'avons dit, de la diversité des constructions syntaxiques et des éléments lexicaux co-textuels, qui viennent « informer » le schéma abstrait en spécifiant le type de continuité première (état de référence, mouvement, homogénéité, etc.) et le type de discontinuité (rupture, obstacle, hétérogénéité, etc.). En particulier, c'est la combinaison de la forme

schématique associée au verbe et de la forme schématique associée à la préposition qui explique le fonctionnement de constructions telles que *passer pour*, ou *passer par*. [7]

Ces analyses sont séduisantes parce que, contrairement aux méthodes plus classiques exposées plus haut, elles mettent l'accent sur ce qui fait l'unicité, l'originalité et la productivité d'une unité polysémique ; elles semblent mieux saisir le "génie" de chaque mot, mieux expliquer les capacités créatrices qui lui sont attachées, et qui lui permettent de produire en permanence de nouvelles acceptions. Elles sont cependant encore assez rares et pas toujours convaincantes : on a parfois l'impression que ce "noyau de sens" (ou comme on voudra bien le nommer) est trop général pour ne s'appliquer qu'à l'unité lexicale qu'elle est censée caractériser, et trop puissant pour n'expliquer que les sens réellement observés.

Pour l'instant, contentons-nous de constater que les différents modes de description d'unités lexicales que nous venons d'exposer ont chacun leurs qualités et leurs défauts. Ils semblent chacun ne capter qu'une partie de la réalité du phénomène. Une théorie complète de la polysémie doit donc pouvoir englober ces diverses approches en proposant un cadre général dans lequel les relations entre les différents sens d'une unité polysémique puissent s'interpréter, selon les besoins, en termes de l'une ou l'autre méthode d'analyse. [8]

Si l'on se tourne maintenant vers les unités grammaticales, on trouve là aussi une grande diversité d'approches. On peut remarquer cependant que la décomposition en traits sémantiques est beaucoup moins pertinente, ce qui n'est pas étonnant, puisque ces unités possèdent à un moindre degré, comme nous l'avons dit, une capacité dénotative autonome, sur laquelle s'appuie habituellement l'analyse sémique.

La plupart des auteurs s'accordent à recenser, pour chaque unité grammaticale, un ensemble structuré de valeurs qu'elle peut prendre dans différents énoncés, les divergences portant sur la manière de décrire cette structure sous-jacente. En effet, on peut observer, de manière plus systématique que pour les unités lexicales, un double phénomène : d'une part des valeurs qui s'opposent, au point de pouvoir produire de véritables ambiguïtés dans certains énoncés, et d'autre part des séries de valeurs intermédiaires, qui empêchent toute analyse dichotomique, et qui posent donc le problème de découvrir ce qui unit cette diversité.

Prenons quelques exemples. Soit le verbe modal *pouvoir*. En contexte, il est susceptible de prendre une diversité de valeurs (voir, par exemple, Fuchs éd. 1989) : « capacité » (*Je peux soulever cette valise* = j'en suis capable, j'en ai la force), « permission » (*Les élèves internes peuvent sortir le mercredi jusqu'à 8 heures* = ils en ont le droit, la permission), « possibilité » (*Jean pourra être à son rendez-vous ce soir, puisqu'il n'a pas raté l'avion* = il sera en mesure d'y être), 'éventualité épistémique' (*Je peux m'être trompé* = il se peut que je me sois trompé), 'sporadique référentiel' (*Les Alsaciens peuvent être obèses* = certains le sont),

'sporadique temporel' (*Jean peut être odieux* = il l'est à certains moments), 'haut degré' (*C'est fou ce que Marie peut avoir changé !* = elle a beaucoup changé), 'concession' (*Tu peux toujours me supplier, je ne reviendrai pas* = tu as beau me supplier), etc. Dans certains énoncés, il arrive que le modal soit ambigu, c'est-à-dire donne lieu à deux interprétations mutuellement exclusives ; ex. : *Le président de la République peut dissoudre l'Assemblée Nationale* (est en mesure de, a le pouvoir de, le droit de ? ou bien va peut-être le faire ?). Mais de telles ambiguïtés sont relativement rares. Par contre, dans nombre de cas, il n'est pas possible d'isoler une seule valeur : plusieurs valeurs semblent être simultanément à l'oeuvre, sans s'exclure mutuellement. Ainsi dans les énoncés suivants : *L'enfant a une imagination prodigieuse : il peut déformer la réalité* (il en est capable + ça lui arrive), *Tout le monde peut se tromper* (tout le monde a le droit à l'erreur + est capable de se tromper + il arrive à tout le monde dans certaines occasions de se tromper), *L'abus du tabac peut avoir provoqué ce cancer* (est de nature à avoir provoqué + a peut-être provoqué).

Dernier exemple : *comme*. Le marqueur *comme* est susceptible de prendre un grand nombre de valeurs en contexte (cf. Le Goffic 1991) : 'identité de manière' (ex. : *Les événements se déroulent comme j'avais prévu* ; paraphrase : *de la manière dont*), 'analogie' (ex. : *Comme il sonna la charge, il sonne la victoire* ; paraphrase : *de même que*), 'conformité' (ex. : *C'est un "cassement de tête", comme disent les bonnes gens* ; paraphrase : *ainsi que*), 'concomitance temporelle' (ex. : *Nous sommes remontés dans la barque comme la lune se levait* ; paraphrase : *au moment où*), 'causalité' (ex. : *Comme vous n'avez pas répondu, j'ai cru que vous étiez fâché ;* paraphrase : *du fait que*), 'similitude avec un type' (ex. : *Je m'en méfiais comme de la peste ;* paraphrase : *à l'égal de*), 'conformité à une occurrence' (ex. : *Elle avait eu, comme une autre, son histoire d'amour* ; paraphrase : *au même titre que*), 'exemplification' (ex. : *Quelques-uns, comme Jacques, collaboraient à des journaux* ; paraphrase : *tel*), 'qualification' (ex. : *Il a agi comme roi* ; paraphrase : *en tant que*), 'similitude' (ex. : *La nuit a une grande influence sur les peines morales comme sur les douleurs physiques* ; paraphrase : *de même que*), 'approximation' (ex. : *Ils ont tous comme un air de famille ;* paraphrase : *une sorte de*), 'exclamation intensive' (ex. : *Comme c'est triste, ce pays !*) ; paraphrase : *que ;combien*), etc. Rares sont les cas d'ambiguïté-alternative entre deux valeurs ; exemples : *Ce qu'il nous faudrait, c'est un homme comme lui !* ('similitude' = *un (autre) homme, comparable à lui* ou 'qualification' = *l'homme qu'il est, c'est-à-dire lui-même*) ; *Tu es comme mon fils* ('similitude' : *tu es comparable à mon fils* ou 'approximation' : *je te considère pour ainsi dire mon fils*). Mais nombreux sont les cas d'indétermination, de glissements de sens, de valeurs brouillées ou cumulées ; exemples : *je pensais qu'on devait être empêché de bien voir par les autres spectateurs comme on l'est au milieu d'une foule* ('identité de manière' : *de la façon dont on l'est dans la foule* + 'analogie de situation' : *de même qu'on l'est dans la foule*) ; *Comme Cécile attendait, le jeune homme poursuivit...*('concomitance

temporelle' : *tandis qu'elle attendait* + 'cause' : *du fait qu'elle attendait*) ; *Aucune n'a jamais été aimée comme moi !* ('similitude' : *de la manière dont je l'ai été* + 'intensité' : *au degré où je l'ai été*).

La question qui se pose est donc d'organiser ce système de valeurs en faisant apparaître le principe structurant qui explique ce déploiement de sens différents, et qui correspond précisément à *l'apport propre* de l'unité. Cet apport propre ne semble pas pouvoir se réduire à un sous-ensemble de sèmes invariant auquel viendraient s'ajouter, selon les énoncés, d'autres sèmes spécifiques. Il semble aussi difficile de l'assimiler à un sens premier dont dériverait tous les autres. Il s'agit plutôt d'une entité plus abstraite, que divers auteurs ont essayé de caractériser de différentes façons.

Mentionnons une approche : celle de A. Culioli qui, dans la perspective d'une linguistique des opérations énonciatives, s'attache à décrire derrière chaque marqueur grammatical la série d'opérations sous-jacentes qui lui correspond et à caractériser la diversité des valeurs auxquelles ces opérations peuvent se prêter, selon le type de contexte dans lequel le marqueur se trouve employé. Nous ne ferons ici qu'évoquer, à titre d'exemple, l'analyse proposée par Culioli du marqueur *bien*. Pour le détail —très complexe— de l'analyse, nous renvoyons le lecteur aux deux articles que Culioli a consacrés à ce marqueur [9]. Disons très schématiquement que *bien* est défini comme un connecteur qui réalise trois opérations enchaînées :

• la construction d'une classe d'occurrences équivalentes à partir d'une première occurrence,

• le parcours de cette classe,

• et la sélection d'une seconde occurrence appartenant au voisinage de la première.

A partir de cette série d'opérations de base, et en fonction d'un certain nombre de paramètres contextuels, en particulier selon la nature des occurrences considérées, il est alors possible de décrire la diversité des valeurs du marqueur, telle qu'elle se manifeste dans des énoncés comme : *Il chante bien* ; *Tu lis bien des romans policiers, toi !* ; *Oui, il a bien expédié une lettre* ; *Il a bien la cinquantaine* ; *Tu penses bien !* ; *Bien des gens le croient*, *Il a bien essayé de lui parler, mais...*; *Vous prendrez bien un petit quelque chose* ; etc. [9].

Il existe aussi un grand nombre d'analyses très fines et très complètes, menées sur tel ou tel marqueur grammatical, qui sont difficilement classables, parce qu'elles ne se réclament pas de telle ou telle théorie sémantique générale : en fait, elles établissent d'une certaine manière leur propre cadre théorique, en le mettant en oeuvre dans l'étude du marqueur considéré. On pense ici à des études comme celle que p. Cadiot a consacrée à la préposition *pour* (Cadiot 1991), et aux autres exemples.

Ainsi l'étude des unités grammaticales conforte la conclusion à laquelle nous avait déjà conduit la polysémie lexicale : un modèle complet de la polysémie doit prendre en compte la diversité des descriptions, qui semblent plutôt complémentaires qu'en opposition. Mais avant de nous lancer dans ce travail de modélisation, nous allons étendre quelque peu la définition d'unité linguistique que nous avons adoptée, de manière à pouvoir englober dans le même cadre les constructions syntaxiques, qui sont, comme nous allons le voir, elles aussi susceptibles de polysémie, même si cela rompt avec la vision traditionnelle de cette notion [1].

Les unités grammaticales qui paraissent a priori les plus "lexicalement vides", comme les prépositions dites "incolores" *à* et *de*, contribuent elles aussi au sens des énoncés, comme le montre par exemple la différence de sens des expressions *apprendre une nouvelle à quelqu'un* et *apprendre une nouvelle de quelqu'un*. Mais c'est parce que ces unités sont alors la marque d'une *construction syntaxique* bien précise plutôt qu'en raison de leur contenu sémantique propre, même si ce n'est bien sûr pas par hasard si telle préposition s'est imposée pour marquer telle relation syntaxique. On peut alors penser à étendre cette notion de sens d'une construction syntaxique aux cas où la construction n'est pas marquée par un terme linguistique, mais simplement par l'ordre des mots. Ainsi les expressions suivantes : *croire quelqu'un* et *croire en quelqu'un*, seront analysées de la même manière, comme le résultat de l'interaction de trois éléments dans les deux cas : l'apport sémantique de *croire*, l'apport sémantique de *quelqu'un*, et l'apport sémantique d'une construction syntaxique, celle de complément direct dans un cas et celle de complément indirect introduit par *en*dans l'autre. Cela revient à dire que ces expressions sont composées de trois unités linguistiques, en conférant ainsi le statut d'unité linguistique à toute construction syntaxique, qu'elle soit ou non marquée par une unité grammaticale.

Ces unités, que nous appellerons désormais *unités syntaxiques*, peuvent alors être étudiées, au même titre que les autres, dans le cadre théorique que nous avons exposé au chapitre précédent. En particulier, on peut analyser leur sens dans un énoncé à partir de leur comportement paraphrastique, et caractériser ainsi leur polysémie. Par exemple, la polysémie de la construction complément direct, qui peut prendre, entre autres, les valeurs 'complément d'objet' et 'complément de mesure', peut être mise en évidence dans les deux énoncés:

Marie pèse les colis

Marie pèse cinquante kilos

en observant que cette construction n'admet pas les mêmes paraphrases dans les deux cas : le premier énoncé peut être paraphrasé par exemple par *Les colis sont pesés par Marie*, paraphrase inacceptable pour le deuxième énoncé, qui quant à lui peut être paraphrasé par *Le poids de Marie est cinquante kilos*, contrairement au premier. Autre exemple, plus subtil, qui montre que la "valeur" 'complément d'objet' doit elle-même être affinée : les expressions de la forme *apprendre quelque*

chose à quelqu'un sont susceptibles d'être paraphrasées soit par *apprendre à quelqu'un à faire quelque chose*, soit par *apprendre à quelqu'un que quelque chose a eu lieu*, comme le montrent les exemples [10]:

J'ai appris la danse à Marie(=*j'ai appris à Marie à danser*)

J'ai appris la mort du Pape à Marie(=*j'ai appris à Marie que le Pape était mort*).

D'où d'ailleursl'ambiguïté d'un énoncé tel que *Jean a appris le mensonge à Marie*.

A titre d'exemple d'une analyse plus complète de la polysémie d'une unité syntaxique, prenons la construction relative. Classiquement, on oppose une valeur 'descriptive' et une valeur 'restrictive' qui peuvent conduire à des ambiguïtés telle que celle de l'énoncé:

Les élèves qui ont chahuté seront punis.

que l'on peut paraphraser de deux manières différentes:

Les élèves, étant donné qu'ils ont chahuté, seront punis.

Ceux des élèves qui ont chahuté seront punis.

Mais, ici encore, bien des cas intermédiaires existent. En réalité, cette opposition binaire (et les ambiguïtés qu'elle peut entraîner) ne s'applique que dans des conditions contextuelles très particulières : lorsque l'on peut opposer deux sous-ensembles complémentaires d'individus, tels que seul le premier ensemble vérifie le prédicat de la relative ; d'où une affinité particulière avec les constructions où l'antécédent est déterminé par l'article défini pluriel *les* et où le prédicat de la relative renvoie à une propriété ou à un procès pouvant fonctionner comme une caractéristique de l'antécédent. Dès lors que l'on s'éloigne de ces conditions contextuelles privilégiées, l'opposition s'estompe et l'on tombe sur des cas de valeurs mixtes, ou indéterminées —et en particulier on rencontre de nombreux cas où la relative, pour n'être pas descriptive (détachée), n'en est pas moins pour autant non restrictive, c'est-à-dire non oppositive (pour une présentation détaillée de ces cas, voir Fuchs 1987). Ainsi dans les exemples suivants:

Il n'est pas parvenu à faire endosser par Damas le compromis ambigu qu'il a imposé au terme d'une navette ardue de 14 jours entre Damas et Jérusalem (= *le compromis qu'il a imposé* —non restrictif, car ne s'opposant à aucun autre compromis— + *ce compromis est ambigu*).

L'association met à la disposition de ses adhérents une carte qui indique l'accord pour le prélèvement chirurgical après la mort de certains organes (pas d'opposition entre *une carte, et celle-ci...* et *une carte de tel type*).

Il faut noter que cette construction relative, marquée obligatoirement en français par un terme, le pronom relatif (contrairement à l'anglais, par exemple, où le pronom relatif peut être omis dans certains cas), se comporte de manière similaire à une construction "non marquée", la construction de l'adjectif postposé,

pour lequel on peut relever des oppositions de valeurs analogues, comme dans l'énoncé:

Les élèves turbulents seront punis

à ceci près qu'en général, la valeur descriptive est marquée explicitement par une virgule (ou une pause à l'oral), trace de l'autonomie et de la mobilité de l'adjectif ; l'énoncé ci-dessus, dans son interprétation descriptive, est en effet équivalent à *Turbulents, les élèves seront punis* où l'adjectif détaché occupe la position initiale.

A noter aussi, les différences de sens entre les constructions postposées et antéposées de l'adjectif, comme le montrent les oppositions bien connues : *un grand homme* versus *un homme grand*, *un vieux copain* versus *un copain vieux*, *un petit geste* versus *un geste petit*, etc. L'intérêt de traiter les constructions syntaxiques comme des unités à part entière, qui interagissent avec les unités lexicales pour produire le sens global de l'expression, apparaît clairement sur ces exemples.

Un autre avantage de ce traitement homogène concerne les relations assez complexes qu'entretiennent la polysémie de certaines unités lexicales et les différentes constructions syntaxiques auxquelles ces unités se prêtent. Ainsi les différents sens d'un verbe (c'est tout aussi vrai pour certaines classes de noms et d'adjectifs) se présentent le plus souvent, dans les dictionnaires en particulier, suivant les diverses constructions qu'il permet. Or il n'y a pas pour autant une correspondance parfaite entre sens et constructions. Prenons l'exemple du verbe *monter*. La même construction transitive peut donner aussi bien *Jean monte la valise* que *Jean monte l'escalier*, dont le sens est beaucoup plus proche de la construction intransitive *Jean monte à l'arbre*. La complexité de la relation entre sens et constructions devient plus compréhensible si l'on considère qu'il s'agit d'un cas particulier de la relation générale entre une expression linguistique et les unités qui la composent. En effet, parler d'un verbe dans une construction donnée revient, si l'on accepte notre point de vue, à parler d'une expression linguistique formée de deux unités (généralement) polysémiques : l'unité lexicale constituée par le verbe lui-même, et l'unité syntaxique constituée par la construction syntaxique. Comme on l'a vu au chapitre précédent, la polysémie des expressions diminuent au fur et à mesure qu'augmente la taille de ces expressions. Rien d'étonnant alors que l'expression constituée d'un verbe et d'une construction soit moins polysémique que le verbe seul, et donc que ce puisse être un bon moyen de classer les sens possibles du verbe. Mais par ailleurs en ajoutant les constructions, on ajoute des éléments eux-mêmes polysémiques, ce qui explique que les interactions soient complexes et ne conduisent pas toujours à des classes bien séparées des sens du verbe. Dans le cas de *monter* en particulier, il est clair que c'est plus la polysémie de la construction transitive qui explique la différence de sens entre *monter une valise* et *monter un escalier*. Dans d'autres cas, c'est plus nettement la polysémie lexicale du

verbe qui produit un effet, comme par exemple *battre* dans *battre les cartes* et *battre les tapis*.

Ainsi ce tour d'horizon de la polysémie des divers types d'unités linguistiques (lexicales, grammaticales, et syntaxiques), nous a montré deux choses essentielles :

• D'une part, il existe une grande diversité dans les modes de description de la polysémie des unités linguistiques. Cette diversité recoupe en partie les différences de nature de ces unités, mais en partie seulement : en fait, toute unité polysémique, quelle que soit sa place sur l'axe qui va des unités "les plus lexicales" aux unités "les plus syntaxiques", est susceptible de plusieurs modes de description, plus ou moins bien adaptés à cette unité, mais dont chacune capte un aspect différent de la polysémie de cette unité.

• D'autre part, il y a une grande homogénéité dans le fonctionnement de la polysémie en tant que mécanisme général, s'appliquant aux unités de toute nature. En intégrant les unités syntaxiques dans le même cadre que les autres, on se donne en effet les moyens d'analyser le sens des expressions composées, du syntagme le plus simple à l'énoncé le plus complexe, en termes d'interactions entre des éléments qui sont tous soit des unités linguistiques soit eux-mêmes le résultat d'interactions entre unités linguistiques.

Ainsi, un modèle de la polysémie qui serait assez souple pour intégrer différents types de représentation du sens pourrait être suffisamment général pour modéliser la polysémie de toutes les unités linguistiques, et donc pourrait servir de base à un modèle de construction du sens capable de prendre en compte les données aussi bien de la sémantique lexicale que de la sémantique grammaticale et de la "sémantique de la syntaxe". C'est cette tâche que nous allons maintenant aborder [4].

En faisant des recherches sur le premier chapitre on a tâché de donner une information générale en ce qui concerne *la polysémie*. Premièrement de conceptualiser la notion de polysémie, puis les origines et l’etymologie. On peut affirmer qu’en ce qui concerne la polysémie c’est sûr que toutes les langues y participent, ça veut dire que toutes les langues possèdent un grand nombre de termes polysémiques (polysèmes). Effectivement c’est un des éléments principaux qui fait la langue riche. Relatif aux mots polysémiques, il est nécessaire de les inclure dans un contexte, situation comme on a illustré dans les exemples de plus haut, pour qu’ils soient compris par l’interlocuteur. Quand même il y a la possibilité de rencontrer quelques rares exceptions dans le cas de l’impératif quand les termes polysémiques peuvent être utilisés seuls. Bien sûr, le polysème employé seul porte un sens quelconque mais ce dernier ne peut pas être compris par l’interlocuteur, notamment dans quel endroit est-il renfermé par le locuteur. Un autre élément important concernant la polysémie c’est qu’une langue, ayant plus de mots polysémique, c’est qu’elle est plus riche. C’est comme a dit Frédéric II que « les

mots à sens multiples étaient la preuve d’une culture plus avancée... » ça veut dire qu’il s’agit d’un vocabulaire et d’une culture riche.

Ensuite on a saisi qu’on permet de faire rimer un mot avec lui même si les sens sont assez éloignés. Ce fait est caractéristique dans le cas des poèmes, comme on a exemplifié en haut. Ce qui est spécifique pour les polysèmes est encore le fait qu’ils portent des sens « de base » et « secondaires » . On a mentionné un exemple avec le mot « *mine* » . Subséquement les mots qui portent un sens secondaire peuvent être métaphoriques ou des sens figurés. Parfois on peut rencontrer des termes dont le sens premier a été oublié depuis longtemps, mais la graphie a été gardé et ce dernier a gagné un autre sens. Il s'agit de l'évolution de la langue que les mots changent, soit leur graphie, leur sens, traduction ou transcription. Les années qui passent, les gens qui changent et qui émigrent sont inévitablement la cause de cette évolution. L'exemple avec "*danger*" nous prouve ça.

On a assisté à l'organisation des sens du verbe *toucher*; ce qui nous prouve que le mot se présente assez polysémique l'affluence des sens étant exposés sous la forme de "saisies". Puis on s'est rendu compte de la polysémie des unités grammaticales qu'il y en a beacoup de locutions, detérminatifs, prépositions, et verbes modales (l'exemple de *pouvoir*). Le marqueur *comme* - toutes les valeurs qu'il possède et bien sûr les paraphrases pour que le sens du marqueur soit compréhensible.

Les linguistes on taché de montrer des experimentations informatiques sur les marqueur *encore* et on déduit les valeur et la multitude de sens qu'il peut porter. Ceci est la preuve d'un dévouement assidu pour démontrer les resultats obtenus et nous convaincre d'une polysémie ample pour certain termes. On peut noter un rapport entre le caractère plus ou moins polysémique d'un mot et sa fréquence: les mots les plus fréquents sont polysémiques, les mots les moins fréquents monosémiques. C'est à dire on constate que plus un mot est utilisé, plus il tend à être polysémique, et inversement [10].

Un autre chose important que le raisonne N. Riemer, c'est le critère intuitif de la polysémie. Pour certain chercheur, on peut résoudre les questions de polysémie tout simplement, en consultant les intuitions des locuteurs natifs. Quant le chercheur est lui-même locuteur natif de la langue en question. On trouve donc assez souvent des affirmations selon lesquelles une certaine analyse de la sémantique d’un mot se voit confirmée par les considérations intuitives du chercheur, locuteur natif de la langue. C’est avec les données intuitives qu’on aborde un problème pour la première fois, et qu’on commence à élaborer une analyse théorique, et les intuitions sur la compatibilité ou incompatibilité sémantiques des expressions restent pertinentes pendant tout le travail. En conséquence si on met un cas d'ambiguïté, il est nécessaire de faire appel à l'intuition pour pouvoir élaborer une théorie sémantique d'un mot inconnu. [11]

Enfin, les termes polysémiques sont la richesse de l'expression langagière qui aident a former une langue prospère et en même temps très intéressante.

Références bibliographiques :

1. Pottier B. Linguistique Générale, théorie et description, Paris, Klincksieck, 1974.
2. Rastier F. Sémantique interprétative. PUF, 1987, 2e éd. 1996-1987a, p. 39-40.
3. Martin R. Pour une logique du sens. Paris, PUF. p. 112, 1983.
4. Darmesteter Arsène "La Vie des mots étudiée dans leurs significations" (1887) (rééd. éditions Champ libre, 1979), p. 218.
5. Picoche J. Structures sémantiques du lexique français. Paris-Nathan, 1986, p. 59-63.
6. Cadiot P. Représentations d'objets et sémantique lexicale : Qu'est-ce qu'une boîte ?", French Language Studies, 4, pp 1-23, 1994.
7. Franckel J.J., Paillard D., et Saunier E. Modes de régulation de la variation sémantique d'une unité lexicale. Le cas du verbe passer, Colloque sur la locution, ENS St Cloud, déc. 1994.
8. Culioli A. Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations.Ophrys, 1990. p. 198.
9. Martin Robert, "La polysémie verbale, Esquisse d'une typologie formelle", Travaux de Linguistique et de Littérature, 17, 1979. p. 251-161.
10. Mounin G. Dictionnaire de la linguistique. P.U.F. 1975 p. 265.
11. Chiss J.L., Filliolet J., Maingneneau D. Introduction à la linguistique française. tome I: notions fondamentales phonétique. Lexique p. 126

IMAGINEA MAMEI DIN CLASA DE SUS ÎN *THE FRIGHT* DE ELLEN PICKERING

THE IMAGE OF THE UPPER-CLASS MOTHER IN *THE FRIGHT* BY ELLEN PICKERING

Alina PINTILLII, asistent univ.,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul,
rewola66@yahoo.com

Rezumat: *Exaltarea imaginii mamei ideale a atins punctul culminant în prima jumătate a secolului XIX. Însă în această perioadă idealul matern definit de către ideologia domestică victoriană nu era susținut de către clasele de sus ale societății engleze și în pofida faptului că idealul matern era atât de atotpătrunzător încât standardele acestuia erau deseori atribuite și reprezentantelor păturilor superioare, așteptările de la femeile claselor privilegiate erau diferite față de cele de la femeile claselor de mijloc. Pe când celor din urmă li se cerea să se dedice complet copiilor și soților lor și să le fie modele de virtute, celor dintâi nu li se impuneau aceste lucruri. Conform obiceiurilor tradiționale ale claselor de sus, creșterea și educarea copiilor era încredințată unui personal specializat, femeile fiind astfel disponibile de a-și îndeplini obligațiile pe care le aveau față de locuitorii moșiilor soților lor. Luând în considerație aceste așteptări, nu este de mirare faptul că mamele claselor privilegiate erau în general puțin preocupate de copiii lor și că întreținerea relațiilor puternice între mamă și copil nu le era caracteristică. Însă acest construct socio-istoric al mamei victoriene nu este reprodus cu fidelitate în romanul The Fright de Ellen Pickering, ce descrie imaginea unei mame care își răsfață copiii proprii, dar care maltratează copilul luat în plasament. Comparând reprezentarea literară a mamei din clasele priveligiate și prototipul ei real, antropologic, articolul dat intenționează să demonstreze că realismul secolului XIX nu avea ca scop să reflecte cu exacticitate paradigma socio-istorică a societății victoriene în crearea personajelor lui fictive, după cum se asuma adesea.*

Cuvinte cheie: *imaginea maternă, relația mamă-copil, dragoste maternă oarbă, stereotipul mamei substitut, clasele superioare ale societății victoriene.*

Abstract: *The exaltation of the ideal mother image reached its peak during the first half of the nineteenth century. Nonetheless, during this period of time, the maternal ideal defined by Victorian domestic ideology was not endorsed by the upper classes of English society, and in spite of the fact that the maternal ideal was so pervasive as its standards were often attributed to upper-class female members as well, expectations for upper-class women were different from those for middle-*

class women. Unlike the latter, the former were not required to fully dedicate themselves to their children and husbands and to be paragons of virtue. According to upper-class, traditional customs, the children's rearing and education were entrusted to specialized staff, thus women being able to perform their responsibilities towards the inhabitants of their husbands' estates. Taking into consideration these expectations, it is no wonder that upper-class mothers were generally little involved with their children and that strong mother-child relationships were not common among them. But this socio-historical construct of the upper-class Victorian mother is not faithfully reproduced in Ellen Pickering's The Fright, which describes the image of a mother who dotes on her own children but who mistreats her foster child. By comparing the fictional representation of the early Victorian upper-class mother with its real, anthropologic prototype, the present paper intends to prove that the nineteenth-century realism did not aim at accurately reflecting the socio-historical paradigm of Victorian society in the creation of its fictional characters, as it was widely assumed.

Keywords: *maternal image, mother-child relationship, blind maternal love, stereotypical substitute mother, Victorian upper classes*

The Fright by Ellen Pickering presents different maternal figures. Some of them are the incarnation of the ideal mother, as Mrs Trevyllian, the main character Grace's biological mother, and Mrs Parker, who fosters Grace for several years in her mid-to-late teens. Others, like Mrs Gunning, the woman that takes care of Julia, Grace's sister, are less than good mothers, not because they do not love their children, but, conversely, because they spoil them with too much affection and through lack of discipline. The common element of all these minor or episodic characters, whose parenting is only briefly described, is that they are not placed in the situation of raising their own children and their foster children at the same time. However, this is the case for the character of Mrs Bradley. Besides her two sons Henry and Stephen and two daughters Harriet and Eliza, she has to bring up Grace, her husband's cousin, after the girl's parents depart for India. The novel focuses upon this woman's parenting practices and upon their negative influence on the offspring she is responsible for, on the fostered child in particular, depicting Mrs Bradley as a doting mother for her own children and as a stereotypical substitute mother for Grace. Being thus depicted, this maternal image disrupts the socio-historical paradigm, a particularity which seemingly demonstrates that nineteenth-century realist writers did not aim at creating characters in one-to-one correspondence with real-anthropological templates of Victorian society [1, p. 5].

An insight into Mrs Bradley's personality would clarify what determines her to be such a mother. The external narrator-focalizer sheds light on her character, by making straightforward statements about her:

> She was one of that very numerous class of persons who 'Strain at a gnat and swallow a camel.' An act unfitting a lady would have shocked her – a feeling

> unfitting a christian was as a mote in her eye, unperceived, unfelt; or if felt or perceived, unheeded, as long as it attracted not the notice of others. The approval and disapproval of her own conscience was nothing to her; - she lived only in the opinion of the public; a polished selfishness was her distinguishing characteristic, though that polish was not always as perfect as she desired, owing to a naturally bad taste and worse temper [2, vol.1, p. 138].

The employment of various verbs denoting mental reactions (shocked and desired) and adjectives derived from verbs of feeling and perception (felt/unfelt, perceived/unperceived, unheeded) indicate that the passage describes the character's perceptual processes, that is, her emotions, attitudes and motivations [3, p. 1]. Mrs Bradley's attitude towards the standards of gentility and that towards moral principles dictate her behaviour and the motivations behind all her actions. In fact, preoccupation with good manners and appearances and indifference to Christian precepts of morality were both typical of early Victorian privileged classes [4, p. 68; 5, p. 109-110; 6, p. 273; 7, p. 202]. But in the case of this lady they are exaggerated to such an extent that every aspect of her life reflects her obsession with upper-class formalities, acting only as she is expected to by society and disregarding true values.

The motherhood of Mrs Bradley is also affected by her desire to please the public opinion. The external narrator reveals that, although Mrs Bradley fulfils her parental role better than all other assigned roles, her maternal involvement with children arises more from her self-conceit, from the wish to be admired by other people, rather than from sincere concern for the well-being of her offspring. But the content of this disclosure seems to be in conflict with the character's words addressed to one of her daughters: “rely on me; your hopes are mine – your happiness my first concern” [2, vol. 2, p. 47]. The apparent contradiction can be explained by the difference between the ideology of the external narrator-focalizer, which is the prevailing norm in the novel, and that of the character. The way Mrs Bradley perceives happiness and life satisfaction, influenced by her attitudes towards gentility and moral values, deviates from the narrator's ideological position, which derives from the theory of Victorian domesticity. The two positions are markedly contrasted through detailed statements about what goals Mrs Bradley pursues (richness and admiration) and what important aspects she overlooks (development of moral principles, repression of vicious desires, etc.) in the education of her children, rendering the narratorial criticism of the character's ceremoniousness and lack of virtue explicit. Thus, it becomes clear that Mrs Bradley is depicted in opposition to the model of a self-sacrificing and virtuous woman and mother promoted by domestic ideology. While they are from the upper classes, Mrs Bradley's and most of the other characters' narratorial evaluation according to middle-class domestic ideology represents a strategy of proving bourgeois values superior to upper-class social codes. This reflects one of the societal tendencies characteristic of the early Victorian era. At the time, the ideal of

domesticity, including its standards attributed to the figure of the perfect mother, was basically middle-class and upper-class women did not emulate or admire it. Nonetheless, it seems that upper-class women were often expected (apparently by people from outside their social class) to meet the requirements ascribed to middle-class women [8, p. 49; 9, p. 4-5].

Besides the fact that Mrs Bradley’s image as a character is described in contrast with the precepts of Victorian domestic ideology, it also departs from the typical historical construct of the early Victorian upper-class mother, since Mrs Bradley is portrayed as a doting mother who idolizes her children, her daughters in particular. If, in keeping with the actual evidence of nineteenth-century mothering, affectionate mothers among the privileged were uncommon [10, p. 48; 11, p. 237; 12, p. 118], still more so were those whose fondness for their offspring was excessive. This last type of mother is illustrated by the main maternal image constructed in the novel. Mrs Bradley rarely displays her affection openly, probably because of her obsession with decorousness, which discourages one’s overt physical expression of emotions and feelings, or on account of the fact that self-regard and a desire for praise characterize her more than genuine parental love. Nonetheless, she is an indulgent mother who spoils her children by catering to their every whim, by never scolding them for their misbehaviour and by constantly praising them (especially the eldest daughter, who is her favourite) for their tiny accomplishments.

These parental practices reveal the mother’s blind admiration for her children, which also is evidenced by a variety of “explicit” and “implicit qualifications” [13, p. 131-132]. Despite Mrs Bradley’s concern with her family’s gentility and honour, exhibited mainly through her words and actions, she refuses to acknowledge that her sons’ manners lack the elegance suitable to their rank, particularities which are easily visible to other characters, including her husband, and clearly indicated by the external narrator. Similarly, she considers her daughters very beautiful, well-bred and having all the necessary characteristics for making great marital matches, but her conviction about their perfection and their future success is proved erroneous by means of the other characters’ critical evaluations of the young ladies’ real value, such as these ones: “Harriet and Eliza are rather fine looking girls; but they want the style – the *tournure* – the something indescribable that gives even a London fright such a vast superiority over a country beauty” [2, vol. 2, p. 329, original emphasis] and “their small fortunes would make such a match imprudent, if not impracticable, were they perfection”[2, vol. 2, p. 82]. Moreover, the way the plot unfolds at the end ultimately shatters Mrs Bradley’s confident expectations about her daughters’ brilliant marriages. While Eliza marries without her mother’s approbation, Harriet, her older sister, is ironically disfigured in an accident, and because her chances to attract a prospective husband are seriously reduced, she refuses to seek one and remains unmarried, thus failing to achieve the major goal of an upper-class girl [14, p. 79].

However mistaken Mrs Bradley is in idolizing her children, her depiction as a doting mother – a purposeful deviation from the prototypical upper-class maternal figure – acts only as a vehicle to foreground her description as being a wicked substitute mother in relation to the fostered child. Her attitude towards Grace is utterly opposed to the one she has towards her own children. While she over-admires the latter, she despises and mistreats the former on the grounds of her poverty, and of the fact that her fostering brings them no advantage. According to Mrs Bradley, it is in conflict with all their family's interests. Mrs Bradley fully discloses these reasons to her husband, who is wise enough to perceive the selfishness behind them and to command his wife to treat Grace in the same way as their own children are treated. Despite this, Mrs Bradley's vanity does not allow her to obey such orders, but because she is overly concerned with the opinion of others and does not want to be considered an undutiful wife or a bad mother, she is constrained to hide her tyranny over the foster child. This leads her into a sort of a double life: "she was the resolute foe of Grace Trevyllian; openly so when she dared – secretly so when prudence, or we should say selfish policy, required a kind exterior" [2, vol. 1, p. 163]. In addition to such direct statements made by the external narrator, the character's duality is also discerned in the incongruity between her real motives for discriminating against the poor girl and the declared ones:

> the bringing up a girl without a sixpence, or the probability of possessing one, the same as our own children, who have fortunes and connections, with every chance of making brilliant matches, would be injurious to her as injudicious in us. A plain education – one to fit her hereafter for undertaking the situation of companion or nursery governess, is the course best calculated to promote her happiness [2, vol.1, p. 160].

Mrs Bradley utters these words during a discussion about Grace's education with Miss Heywood, the governess. Although the sentential themes and subjects of the two sentences coincide, neither of them has an agentive participant or a doer, because it is the process ("the bringing up" and "a plain education") that is brought to the forefront while the semantic agent is deleted. By structuring her discourse in this way, Mrs Bradley effaces herself and the governess as responsible for the children's upbringing, instead focusing on the manner in which Grace should be educated. These sentences also serve as an indicator of Mrs Bradley's polished speech and ability to state her own opinion as a principle of action. The latter is especially noticeable in the last line of the quote, where the adjective "calculated" implies that an agentive participant, whose identity is purposely omitted, suggests the plain education. Thus, Mrs Bradley easily persuades the governess that Grace cannot be treated as well as her own children, as her husband requires, skilfully hiding her egotism, love for money and lack of generosity under the veil of pretended equity. Although she artfully defends her partiality towards her own

offspring at the expense of the fostered one, she does not hide that the criterion for differentiating between her children is the presence or lack of money.

Poverty is the main but not the sole reason determining Mrs Bradley's contempt for Grace and encouraging her to act as a stereotypical substitute mother for the child. Grace's unpleasant facial appearance and unmannered behaviour is another factor. Then, Mr Bradley's genuine concern and care for his little cousin, to whom he grows more and more attached, intensifies her hatred. And later, when Grace returns considerably improved in appearance and manners after some years spent with a kind guardian, Mrs Bradley is driven by the fear that Grace might rival her own daughters to act against her so that she would not compete with Harriet and Eliza for marriage partners. Although her reasons for mistreating Grace change, her attitude of a stereotypical substitute mother remains the same.

When the phrase "stereotypical substitute mother" is used, reference is made to the stereotypical stepmother, because the most powerful negative stereotype revolving around the non-traditional mother is that of the wicked stepmother, whose figure is illustrated in the character of Mrs Bradley in terms of her parent-child relationships. The similarity between Mrs Bradley and the evil stepmother resides in the fact that both are cruel to the child who is not theirs and lavish their attention and affection on their own children. Moreover, the similarity becomes more obvious when the overall context is examined and Mr Bradley's genuine paternal love for Grace is considered. The resemblance is also explicitly indicated through the declaration Mr Dudley, one of the novel's minor characters, makes when he discusses with his son about the inhuman way in which the fostered child is treated: "I knew something of this in my own young days, for I was only a step son; and that threw me upon study, making me what some consider cold" [2, vol 1, p. 310-311]. As implied from Mr Dudley's words, a stepchild is found in an object position (signalled by the objective pronoun "me"). Grace is placed in this position in relation to Mrs Bradley, who is the agentive participant or the "subject-actant", according to the classes of actors proposed by Greimas (1966).

In her role as subject, Mrs Bradley aspires to two goals: the happiness of her own children and the ruination of the young relative under her care. These aims are closely interrelated, as the accomplishment of the first one depends, in the character's opinion, on the achievement of the second one. Although they naturally oppose one another and require from the subject a dual behaviour, they have one common main beneficiary that is the subject herself. This particularity becomes evident when taking into account once again that Mrs Bradley does not seek the genuine happiness of her sons and daughters, but instead the fulfilment of class-specific expectations for children, which will ensure her admiration by all people. Despite Mrs Bradley's determination and enormous efforts, she fails to attain both of these goals. Nonetheless, the novel meticulously describes the process of pursuing them, as it reveals the character in her role as mother.

The relation existing between Mrs Bradley as a subject and Grace as an

object is the main instrument in the former’s construction as a stereotypical substitute mother. The lady’s negative attitude towards the fostered child, which determines the type of relationship exiting between them, is easily deduced from her words and actions, but it is also directly stated by the external narrator-focalizer, who, in a way, summarizes her harsh behaviour:

> “[Grace was] talked at and punished by Mrs. Bradley” [2, vol. 1, p. 184]; “never but when alone was she quite safe from sneers and harsh rebukes” [2, vol. 1, p. 192]; “[t]he woman was doomed to endure the same pangs and insults as the child” [2, vol. 1, p. 337]; “as a woman she hoped to be spared those contemptuous looks and galling sneers which had crushed her spirit as a child” [2, vol. 1, p. 331]; “Grace had to endure all those petty vexations which gall and fret the spirit, turning its gladness into gloom” [2, vol. 2, p. 29]; “Grace had so long been used to incessant chiding, that she had lost all ease and confidence of manner; and really looked as sullen and stupid as her foes said she was” [2, vol. 1, p. 233].

Because the common grammatical and, with some exceptions, semantic subject in all these examples is Grace, and not Mrs Bradley, they emphasize not who mistreats the girl, but that the girl is mistreated. The passivization of the first sentence and the manner in which the rest are formed point to the numerous methods Mrs Bradley employs to tease Grace (punishment, chiding, rebukes, sneers, insults and vexations), without mentioning Mrs Bradley as their performer, but only Grace as the affected character. This particularity is ascribable to the fact that the novel’s focus is on Grace, who, being the protagonist, is the most frequently focalized character and the one with whom the external narrator sympathizes. But although the victim, and not the oppressor, is foregrounded, Mrs Bradley’s means of humiliating Grace are not distortedly presented, as these narratorial statements are consistent with other characterizations of Mrs Bradley and can serve as a reliable indicator of her unfair treatment of the fostered girl.

Moreover, the harmful consequences the mother’s cruel behaviour has on her fostered child’s development and well-being, displayed in the last three examples, point to Mrs Bradley’s determination and perseverance in achieving her aim of destroying Grace’s life. The traumatic effect of her tyranny is produced through multiple schemes of tormenting the girl, which are skilfully planned in accordance with particular circumstances. For instance, when, after an absence of some years, Grace returns a graceful woman, Mrs Bradley cannot exhibit overt harshness towards her as she does when her foster daughter is just a little child. Therefore she changes her strategies of abusing her, acting less directly than before, not punishing or commanding anymore, but adding to previous galling insults “injurious hints and taunting innuendoes” [2, vol. 2, p. 29] and conceiving new plans of isolating her and keeping her in the background. Mrs Bradley does everything she can to minimize Grace and does not become less persistent over time. The continuity of Mrs Bradley’s mistreatment of the girl, which is signalled

in the last of the above examples by the use of the adjectives “long” and “incessant”, is another factor that makes the foster mother’s influence so destructive to Grace, completely breaking her spirit.

In addition to building Mrs Bradley’s portrayal as a stereotypical substitute mother through her interactions with Grace, repetition is another important means that also contributes to its construction. The word ‘tyranny’ is consistently reiterated with regard to Mrs Bradley throughout the novel. It is used not only by the external narrator-focalizer, but also by other characters when referring to the way Mrs Bradley treats Grace. Furthermore, numerous words, such as: *harshness*, *hatred*, *iron rule*, *command*, *enmity*, *foe*, *anger*, *wrath*, *and malice*, that belong to the same semantic field as ‘tyranny’ are employed to describe Mrs Bradley relationship with Grace. Similarly, phrases and words from other parts of speech like *dreadful voice*, *cruel words*, *ill temper*, *cried sharply*, *torment*, *and spiteful* are used for the same purpose. Besides these lexical features, the external narrator uses repetition to emphasize the uneasiness Grace feels in Mrs Bradley’s presence: “ready to go anywhere, or do anything that would take her from the presence of Mrs. Bradley” [2, vol. 1, p. 159]; “to be out of Mrs. Bradley’s sight and hearing” [2, vol. 1, p. 163]; “Grace never felt at ease in the presence of Mrs. Bradley” [2, vol. 1, p. 191]. Repetition is also employed to indicate the kind of treatment Grace expects from her foster mother: “expecting nothing less than scolding from Mrs. Bradley” [2, vol. 1, p. 200]; “Expecting only some cold command from Mrs. Bradley” [2, vol. 1, p. 321]; “must expect no kindness” [2, vol. 2, p. 13]. Thus the depiction of the troubled relationship between Mrs Bradley and Grace is reinforced.

All these tools work together to create Mrs Bradley’s image as a wicked foster mother, an image which departs from the real-anthropological type of the upper-class mother that was most common during the early Victorian period. Non-traditional families, including fostering families, were fewer among the elite than among other social classes. But even in the cases when upper-class parents brought the children of their relatives or other children into their families, the fostered ones were more often from the same social class, because of Victorian society’s excessive preoccupation with social distinction. For the same reason, the children fostered by parents with a higher socioeconomic status than that of their birthparents were frequently regarded as inferior [15, p. 25; 16]. Nevertheless, even taking into account these considerations and the typical remoteness of upper-class mothers, Mrs Bradley’s tyranny and wickedness towards her foster daughter, described as being absolute and without any trace of humanity and change, are unlikely to reflect actual mother-child relationships of the privileged classes during that time period.

The main maternal figure of *The Fright* is a complex one, as it is related to two different parent-child relationships, neither of which is ideal, nor typical of the upper classes. Mrs Bradley’s image as a doting mother for her own children departs

from the standards of Victorian domesticity, as her upbringing of her children is not based on moral principles, and from the most common type of early Victorian upper-class mothers on account of her excessive fondness and pride for her offspring. Similarly, her description as being an evil foster mother to Grace is obviously not in consonance with domestic ideals, but it is also not a reproduction of the socio-historical prototype of upper-class Victorian mothers. Instead, it is a clear illustration of the stereotypical substitute mother, through the exaggerated way in which Mrs Bradley's cruel behaviour towards her foster daughter is depicted. Based on the fact that the maternal image is thus constructed, this novel seems to prove that nineteenth-century realist writers did not seek to create characters consistent with socio-historical prototypes.

References:

1. Morris P. Realism. London and New York: Routledge, 2003.
2. Pickering E. The Fright. London: T. & W. Boone, 1839, 3 volumes.
3. Wang Y. On the Cognitive Processes of Human Perception with Emotions, Motivations, and Attitudes. International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence, 1 (4), 2007, 1-13.
4. Roberts D. 'The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes'. in The Victorian Family: Structures and Stresses. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 1978/2016, 59-81.
5. Seymour J. An 'Uncontrollable' Child: A Case Study in Children's and Parents' Rights. in Children, Rights, and the Law. ed. by Alston, P., Parker, S. Seymour, J. Oxford: Clarendon Paperbacks, 1992, 98-118.
6. Mitchell S. (ed.) Victorian Britain: An Encyclopedia. Oxon and New York: Routledge Revivals, 1988/2011.
7. McLeod H. Class and Religion in the Late Victorian City. Oxon and New York: Routledge, 1974/2016.
8. Anderson N. F. 'The Experience of Motherhood in Early-Victorian England'. in Essays in European History: Selected from the Annual Meetings of the Southern Historical Association, 1986-1987. ed. by Burton, J. K. Lanham, New York, London: University Press of America, 1989, 49-60.
9. Reynolds K. D. Aristocratic Women and Political Society in Victorian Britain. Oxford: Oxford University Press, 1998.
10. McBride T. ''As the Twig is Bent': the Victorian Nanny'. in The Victorian Family: Structures and Stresses. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 1978, 44-58.
11. Burnett J. (ed.) Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s. London and New York: Routledge, 1982/1994.
12. Newman G. (ed.) Britain in the Hanoverian Age, 1714-1837: An Encyclopedia. New York and London: Garland Publishing, 1997.

13. Bal M. Narratology: Introduction to the Theory of Narrative. 3rd edn. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2009.
14. Nelson C. Family Ties in the Victorian England. London: Praeger, 2007.
15. Choi J. Orphans and Class Anxiety in Nineteenth-century English Novels. Unpublished dissertation. Stony Brook, NY: Stony Brook University, 2008.
16. Nelson C. ‘Adoption and Class in Victorian England’. 2nd International Conference on Adoption and Culture: Encountering New Worlds of Adoption. held 11-14 October 2007 at University of Pittsburgh.

CARTEA NEAMULUI

LE LIVRE DE LA NATION

Alexandru TECUCI,
Universitatea de Stat„B. P. Hasdeu” din Cahul

Résumé: *L'auteur apprécie le métier du journaliste A. Manoil, ensuite il s'arrête au contenu du livre 88&333 de terriens.*

Une grande importance on donne a l'observation directe, laquelle est spécifique au journalisme et dont l'auteur l'emploie.

On fait un parallèle avec le travail de M. Costin sur l'oeuvre „ De la nation des Moldaves". On évidentie les personnalités du sud de la Moldova.

Le livre a six chapitres et on a tenu compte de presque tous les genres : des monologues, des dialogues, des reportages etc.

En conclusion, l'auteur mentionne: „Nous ne croyons pas dans la disparition des livres, néanmoins la majorité du publique sollicite l'audiovisuel, l'internet etc., quand même le livre restera un pivot de l'existence de la nation.

(Meditații despre lucrarea „ 88 333 copământeni„ de A. Manoil)

„ Vremea trece și ne trecem,
Cum trec toate pe pământ
Și pe lângă multe trecem,
Observându-le trecând.
Totuși fie spus în treacăt
Relele ce s-au trecut
Nici prin cap să nu ne treacă,
Să le trecem la trecut” [1 p. 159]
(Petru Zadnipru)

Ce ar fi pentru noi, trăitori ai secolului al douăzeci și unulea „Cartea neamului”? Aceasta e o comoară de milioane de pagini, lăsate de condeerii timpului. După cum atestă documentele, paralel cu cultura populară de circulație orală, viața oamenilor din țara noastră a fost oglindită din cele mai vechi începuturi și în scris. Scrisul românesc începe cu „ Scrisoarea lui Neacșu”, cu „ Cazania sau carte românească de învățătură” a mitropolitului Varlaam, cu tipăriturile lui Coresi, care au răspândit plăcerea lecturii, cu „ Biblia de la București”, care e apreciată drept momentul biruinței depline a limbii române „scrise, ca limbă de cult creștin. N-aș dori să lungesc introducerea , căci vrem mai repede să ajungem la Alexandru Manoil, jurnalist al zilelor noastre, care contribuie și el la înfrumusețarea „ Cărții neamului” cu o părticică mare a pajistei românești. De vreo 30 de ani ară cu condeiul pe câmpia minunată a plaiului moldav. Și pornește de la fiorul dureros al

lui Miron Costin, care zice: „ A lăsa iarăș nescris, cu mare ocară înfundat neamul acesta de o seamă de scriitori, ieste a inimii durere. Biruit-au gândul să mă apucu de această trudă, să scot lumii la vedere felul neamului, din ce izvor și seminție sunt locuitorii țării noastre” [2 p. 241].

Condeiul lui A. Manoil vine din satul Lingura, în care și frații și surorile au lucrat „ la minele de aur ale graiului matern”, cum recunoaște sora lui mai mică, Agripina Manoil, reporter la Radio – Moldova. A făcut studiile medii la Ciobalaccia, continuă desăvârșirea științifică la Institutul Pedagogic de Stat „ I. Creangă” din Chișinău, apoi încearcă să fie și pedagog. După serviciul militar îmbrățișează scrisul, lucrând la ziarul raional „ Calea luminoasă” din Cantemir, apoi corespondent titular al cotidianului „ Moldova socialistă” (Moldova suverană) în raioanele Cahul, Cantemir, Comrat, Ceadâr - Lunga, Taraclia și Vulcănești. Scriitorul Serafim Belicov spune, că Alexandru Manoil ar fi putut să devină „ un prozator care ar completa fericit rândul romancierilor sau nuveliștilor noștri de seamă”. Acest gând se confirmă și prin paginile fermecate de pana harnică al jurnalistului „ Liceul Teoretic Ioan Vodă”, „Cahul: vertical noilor aspirații”, „Teatrul Muzical – Dramatic B. P. Hasdeu”, „ Liceul Teoretic „ Mihai Eminescu” din Cahul”, „ Ascensiuni”, „ Sub sceptrul lui Asclepios”, „ Colegiul de Medicină din Cahul”, „ Cahul la răscruci de vremi”, „ O stagiune de un sfert de secol”, „ State Dragomir. Dramaturgie și publicistică” și ultima carte „ 88 & 333 copământeni”. Dacă am aduna paginile scrise de mâna neobosită a laureatului al multor concursuri republicane de creație, dar și cetățean de Onoare al orașului Cahul apoi ele vor fi peste trei mii de pagini, î n afară de articolele din publicațiile zilnice la care trudit de-a lungul activității sale prodigioase.

Sudul Republicii Moldova, bătrânul Bugeac este leagănul multor talente. Președintele raionului Cahul domnul Ion Groza, în postfață „ Nasc și la Cahul oameni” spune: „ 88 & 333 de copământeni” confirmă un vechi adevăr: este important să ne cunoaștem și oamenii de valoare care au dat sau mai dau un suflu nou Cahulului, care au muncit și au luptat pentru ca noi să fim cei care suntem astăzi”. Cartea aceasta despre pământenii cahuleni e o lucrare de mare valoare. O colegă de la școala – internat, care își cumpărase trei exemplare zicea: „ Cartea aceasta despre cei din sudul republicii e foarte grea, eu de-abia am ajuns acasă cu ea, am transpirat”. Păi, doamnă, e grea că are gânduri grele, probleme actuale din viața noastră de toate zilele. Autorul ne lămurește noțiunea de copământeni chiar la începutul cărții: „ De ce copământeni” și nu „personalități”, bunăoară? Pentru că, invocând ultima din noțiunile menționate, avem în vedere în primul, ba și în ultimul rând, nu ceea ce-i inerent oricărei persoane, distingându-i astfel individualitatea, ci o persoană cu capacități elevate, care s-a remarcat peremptoriu într-un domeniu sau altul de activitate. Copământeni însă – oameni pe care cei de până la noi, precum și noi astăzi, i-au avut sau îi avem în preajmă, oameni care s-au născut ori au lucrat pe aceste meleaguri, inclusiv în localitățile din componența județului Cahul de până la 1947 [3 p. 4].

Lucrarea „ 88 & 333 copământeni” sau cum i-am zis noi „ Cartea neamului” e alcătuită după o pricepere ingenioasă; ținându-se cont de specificul jurnalisticii, adică monologuri, dialoguri, reportaje, crochiuri și alte specii. Are șase capitole: „ Insule”, „ Un pământ. Ție ți-i drag, mie mi-i drag”, „ 8 întrebări pentru 8 interlocutori”, „ 8 dialoguri”, „ 8 crochiuri” și „ Mic dicționar al figurilor cahulene”. La fiecare capitol autorul alege câte 3 – 4 citate, cu scopul de a întări, a mărturisi și a ilustra ideea capitolului. La capitolul „ „ Insule” se potrivește de minune cuvintele lui Cicero: „ Viața celor morți se păstrează în memoria celor vii”. Pentru a găsi, a le alege un titlu se cere o lectură profundă și asiduă, dar rezultatul e cel scontat. Iată ce mărturisește același cititor Ion Groza: „Mi s-a părut semnificativ titlul celui de–al patrulea capitol „ Un pământ. Ție ți-i drag, mie mi-i drag”, el constituind numitorul comun al unei frumoase poezii de I. Vatamanu. E semnificativ, pentru că prin dragostea de baştină se remarcă și cei 32 de protagoniști ai acestuia, contemporani pe diverse tărâmuri: învățământ, medicină, cultură, economie, antreprenoriat, administrație publică. E un sentiment pe care, în ansamblu, îl împărtășim toți deopotrivă, datorită acestui sentiment mai curând nativ noi, și considerându-ne copământeni. E un sentiment ce-l determină pe altul: cel al datoriei pentru meleagurile noastre sudice. [3 p. 637] Deschide-ți cartea lui A. Manoil la pagina 360 și vă veți convinge de spusele cititorului, dar noi nu putem să trecem cu vederea minunata poezie a lui I. Vatamanu, fără a vă argumenta ideea patriotică a poetului, care la Marile Adunări Naționale vocifera: „ Unire moldoveni”, ce își avea izvorul în versurile:

„ Tu un bulgăr,
Eu un bulgăre,
Iar doi bulgări
De țărână,
Când se-adună,
Știi ce sunt?
Un pământ.
Ție ți-i drag,
Mie mi-i drag…”[3 p.360]

Autorul începe a-și depăna gândurile de la tema „ Cahulul, subiect al reformelor administrativ – teritoriale” și ajunge până în zilele noastre. Aflăm, că la 18 decembrie 1835, „Administrația județului Leova și Judecătoria Județeană au fost transferate în târgul Formoza, denumindu-l pe acesta drept orașul Cahul, iar însuși județul, în loc de Leova, să fie numit Cahul” [1] Schimbările, pe care le aduc pașii vremii, sunt concepute de A. Manoil după principiul: „ Memoria este oglinda în care îi privim pe cei absenți” și el îi privește cu ochi scânteietori pe „ cei de la

[1] Fotocopia decretului se află la muzeul Cahul

codru, Tigheci şi Greceni”, „ Cei din judeţul Cahul”, cei care au trăit între anii 1857–1878, 1878- 1917, 1918-1940, cât şi pe cei din perioada sovietică. Mai atent, cu mai multă curiozitate este privit Pavel Fiodorov, guvernator al Basarabiei, proprietar al oraşului Cahul, care a cumpărat pentru soția sa Ecaterina moșiile oraşului Cahul. Datorită lui se aprobă planuri urbanistice ale oraşului Cahul, grație înțelepciunii lui s-a admis folosirea graiului matern în instituțiile statului.

Capitolul „ Insule”. „De ce insule”? Insula e o întindere mică de pământ, înconjurată din toate părțile de apă. La autorul nostru insulele sunt niște oameni vii, care au fost cândva pământeni. B. P. Hasdeu la 8 martie 1858 e numit judecător „ al ocolului Cahul ce cuprindea pe lângă oraş, satele: Cartal, Satul Nou, Balta, Caragaci, Necrasoviți, Hadji – Abdul, Curci, Împuțita și Bulboaca” [4 p.52]. Importanța observării directe a fenomenelor istorice este subliniată de condeiul jurnalistului prin simțurile omului. M. Costin zice: „ Deci din cinci simțuri ce are omul şi anume: vederea, auzul, mirosul, gustul şi pipăitul, mai adevăratu din toate simțirile este vederea. Că prin audzu, câte aude omul, nu se poate aşedza deplin gândul, este aşeia ce să aude, că nu este, căci nu toate sîntu adevărate, câte vin prin audzul nostru. Aşa şi mirosul de multe ori înşală, fiindu multe mirodenii dentâiu grele, iar apoi mare şi iscusit miros facu. Gustul încă este aşa, că multe ne paru că sîntu dulci. Pipăitul, iarăş multe pipăim în chip de unde şi sîntu altele şi nu le putem a le cunoaşte cu singur pipăitul, fără vedere. Iară vederea singură din toate aşadză în adevăr gândul nostru şi ce se vede cu ochii, nu încape să fie îndoială în cunoştință” [2 p. 318]. Gazetăria cere să vezi cu ochii şi faptele, şi oamenii despre care scrii.

„Insule” sunt niște ape plutitoare care păstrează în rădăcinile lor istorice trecutul nostru glorios şi pe care îl cercetează cu minuțiozitate în arhivele timpului. A. Manoil e un mare cercetător științific, evidențiind adevărul vremii prin citate alese cu multă precizie. Despre misiunea iluministă a preotului Vladimir Pranițchi în raionul Cahul el găseşte în ascunzişurile arhivistice următoarele: „ Având doar câteva şcoli ministeriale, până nu demult, adică până la dezvoltarea celor parohiale, părea a fi pe harta imperiului rus o pată de ignoranță. Fără îndoială, trebuie să se acorde cea mai serioasă atenție acestei anormalități a vieții poporului pentru a pune cauza instrucțiunii publice pe o bază mai solidă şi mai rațională. Să spui aceste cuvinte împotriva „ Imperiului Rus” la 1893 era o mare îndrăzneală, un mare curaj.

Nicolae Dabija confirmă, că prima sa poezie de dragoste a scris-o cu pană de înger. Noi credem, că toți cei care scriu şi lasă o urmă veşnică în „ Cartea Neamului” sunt mânuitori ai penei de înger. În cartea „ 88&333 de copământeni” sunt mulți trăitori care au îndrăgit această muncă grea, adică i-a învrednicit „ puternicul Dumnezeu cu iscusita oglindă a minții omeneşti – scrisoarea” [2 p. 242] În capitolul „ Insule” cititorul va găsi scriitori, savanți, pedagogi, actori, medici, dar care au şi harul scrisului. Jurnalistul nostru alege cuvântul cu mare dibăcie. În materialele despre scriitori recurge la procedee literare, la imaginație. Poetul Theodor Şerbănescu, care e născut pe 28 decembrie 1839, la Tecuci, în 1876 este

numit prefect al județului Cahul, însă Domnul Manoil găsește un amănunt curios în caracterul poetului: „ Cât despre mine, veți ști că dacă n-aș avea mult de lucru, ar fi trebuit să crap de urât…” [3 p. 60]
Acest procedeu literar urmărește scopul de a apropia cititorii de personajul descris și de a-i înțelege mai bine natura lui omenească. După lectură toți vor exclama: „ Va fi un prefect bun!”. Scriitorul Victor Hovin va fi un egofuturist de la Cahul, poetul Gheorghe Vodă va rămâne în memoria noastră cu versurile:

„ Brazdele pe care le scriu
Îs drepte și lungi
Ca razele privirii mele”

Andrei Ciurunga va fi un talent răstignit pentru Basarabia, Leonid Șeptițchi rămâne neclintit un pământean care a avut o viață „ca frunza scuturată”, prorocul din Văleni Teodor Nencev, care a trăit în casa noastră părintească îl vom ține minte pentru versurile din poezia „ „Origine” :

„ Eu sunt din Basarabia de jos,
De unde purcede Răsăritul
Zorile sărută fruntea mea
Și-m flutură în suflet infinitul

Copilăria mea începe lângă Prut,
Aici am învățat ca să citesc.
Visurile mele au înflorit pe rând
Toate pe pământul românesc.

Eu sunt poetul noii generații,
Pornită să despice istoria în două.
Eu sunt poetul unei lumi ce naște
Vulcanică, tulburătoare, nouă” [5 p. 11]

Teodor Nencev e cuvântul lui Dumnezeu și el a pornit în căutarea lui. Și n-aș vrea să mă despart de Dumneavoastră dragi cititori, ca să nu vă spun câteva cuvinte despre Iurie Grecov alături de care am lucrat la redacția gazetei „ Calea spre comunism”. Era un om deosebit de închis la suflet, și de ce ne spune A. Manoil: „ Pe 26 iunie 1941, tatăl său, inginer cu studiile superioare realizate în capitala Cehoslovaciei, Praga, a fost arestat de autoritățile bolșevice instalate în Basarabia după reanexarea ei în 1940, incriminându-i o pretinsă propagandă și agitație antisovietică [3 p.253]. Am avut și noi la redacție niște discuții de creativitate. Era o neîntreruptă gălăgie, cine scrie mai bine în redacție? Și atunci, noi, cei de limba română am pus problema să avem în statele redacției și traducător din limba

română. Toţi ruşii din redacţie s-au bosumflat, s-au supărat încât supărarea a ajuns până la Comitetul Central a partidului comunist. În timpurile celea așa era, partidul îi împăca și îi punea la punct pe toți. A venit la redacție un împăciuitor de sus și cei de limba română au câștigat polemica. Eu cred, că această biruință s-a obținut datorită votului lui Iurie Grecov, născut la Cahul pe 16 aprilie 1938.

Un alt scriitor din părțile sudice ale Republicii Moldova este Gheorghe Gheorghiu. Eu țin la el ca pământean, căci am multe cărți cu autografe în biblioteca casei mele, dar despre aceasta voi scrie aparte despre Măria Domniei sale. A trăit în orașul Reni. O localitate frumoasă pe malul Dunării, o insulă românească. De aici porneam în fiecare an la Chișinău, la studii. Doamne ce amintiri frumoase de pe malul Dunării. Și i-aș întreba fără pretenții mari, de ce ucrainenii care au înmormântat peste zece mii de oameni și cer insistent Crimeea să nu ne dea și nouă măcar Reniul atât de drag tuturor, unde a copilărit Gheorghe Gheorghiu și unde îndrăgise „ străzile pavate și cântecul ostașilor ce se duceau la baie”[3 p. 243]. Gheorghe Gheorghiu a fost un condei foarte roditor. El a înțeles, că a scrie nu e numai o meserie, dar e și o vocație, e și o predestinare, e și o pacoste, e și o osândă grea, el a ascultat sfatul lui Teodor Nencev care spunea: „ Mă numesc Cuvântul. De vrei, lasă totul și pornește în căutarea mea” [5 p. 120]. Și a plecat de la Chișinău la București, de la Bolgrad la Ismail, de la Tulcea la Galați, de la Cahul la Tabacu, de la Văleni la Slobozia – Mare și alte localități, ca să scoată la lumină din hăul uitării cartea „ Predestinare” de Teodor Nencev. El a fost fructuos în jurnalistică și în alte genuri literare. Despre aceasta ne mărturisește A. Manoil: „ A participat, ca poet, la prima întrunire, din 1947, a tinerilor scriitori din Moldova: publicase, începând cu anul 1945, versuri în ziarele republicane „ Moldova socialistă”, „ Țăranul sovietic”, „ Tinerimea Moldovei„ în revista „ Scânteia leninistă” și chiar în cea a Uniunii Scriitorilor „ Octombrie”[3 p. 246]. În anul 1960, în colaborare cu un alt poet talentat din sudul Basarabiei Pavel Boțu publică cartea de schițe, reportaje și notițe de drum „ Pe drumurile Bugeacului”. Cuvântul fixat în carte e ca o sămânță bună, e proiectul mintal scriitoricesc ce trebuie să înflorească și să dea roade bogate. Iată de ce autorii modești spun: „ Vom rămâne recunoscători, în primul rând, băștinașilor din Bugeac, pământului acesta binecuvântat și însorit” [6 p. 5] Pana magică a lui G. Gheorghiu a mai lăsat pentru posteritate lucrările: „ Căldura pământului”, „ Ninsori în primăvară”, „ Poartă spre lume”, „ Ursa mare”, „ Poiana Ciutei”, „ Căpitanii fulgerului”, „ Pasărea albă” și altele. Aș dori să luăm în seamă și cugetările sale „Destine literare”, despre care autorul confirmă: „ Volumul de față este rodul unor investigații întreprinse timp de zece ani în bibliotecile din Chișinău și București, precum și rezultatul întâlnirilor emoționante cu un grup de scriitori ai plaiului nostru, ținuți în anonimat pe parcursul a cinci decenii, ca și cum ar fi fost condamnați la veșnica tăcere, la detențiune spirituală, mai ales, pe pământul Basarabiei leagăn al copilăriei lor, izvor nesecat de inspirație” [7 p. 5].

Despre paginile lăsate de pământeanul nostru au scris criticii literari cât și colegii de breaslă, prețuind munca sa vastă.

Domnul A. Manoil, lucrând peste trei decenii pe tărâmul cuvintelor, s-a aflat în permanență printre cei ce caută și prețuiesc cartea. Am văzut multe cărți citite și necitite, cu zecile, cu sutele și pot să afirm că lectura lor e în fond un omagiu adus creatorilor lor, adică mântuitorilor de condei. Cărțile se pot citi în toate felurile: de la început până la sfârșit sau pe sărite, pe nerăsuflate sau pe îndelete și mai credem noi în orice stare sufletească. Eu le spuneam elevilor de la școala – internat din Cahul: vă plac ori nu vă plac cărțile lui S. Șleahu, ele sunt în programă și trebuie să le citiți. Cartea „ 88 & 333 copământeni” se dă ușor la citit. M-am uitat la cuprins și am hotărât să studiez persoanele ce s-au ocupat cu problemele învățământului. M-a fascinat faptul că *Galina Dreșel* a fost la cârma Școlii de Medicină un sfert de secol, că *Dumitru Stefoglu* a fost un pedagog savant, că *Constantin Reabțov* a fost un om cu o nesfârșită dragoste față de munca pedagogică, că *Alexandru Bălănescu* făcea lecțiile cu mare bucurie, că *Ala Gaidar* a visat mereu o școală performantă, că *Vasile Curjos* este chimistul cu poezia în suflet, că *Vasile Coteț* își face meseria cu cinste și devotament, că *Veronica Popa* e îngropată în cărți, că *Margareta Gârneț* e un profesor contemporan care cunoaște profund obiectul limba și literatura română, că *Silvia Strelciuc* cere ca anticul Arhimede: Dați-mi un punct de sprijin și eu voi răsturna lumea”. Da, pedagogii pot „ răsturna lumea”, pentru că ei cresc cetățenii de mâine ai țării. Și Sergiu Cornea ar putea să răstoarne lumea, căci e fiu de pedagogi, părinții căruia au activat în școlile din Vadul lui Isac, Văleni și Giurgiulești. El este prorector pentru activitatea de cercetare și relații internaționale a Universității de Stat „ B. P. Hasdeu” din Cahul și are niște pârghii educative, care i-ar aduce succese. Adevărata iscusință a omului e cea adusă de încercările vieții, dar ele sunt multe și întortocheate.

Domnul A. Manoil în carte recurge la monologuri și dialoguri. Cu ajutorul lor autorul redă observația directă și adevărată a evenimentelor, potențează obiectivitatea artistică din viață, face ca imaginea lucrurilor să fie mai clară și mai sensibilă, iar acestea la rândul lor să acționeze mai puternic asupra facultăților noastre de percepere și prin asta să mărească forța emotivă a jurnalisticii. În lucrare avem regizori, actori, interpreți de pe meleagurile sudice, care în munca lor de fiecare zi sunt legați cu magia cuvântului, ce e averea spirituală a neamului. Aceasta se altoiește în familie, la școală. Iată ce mărturisește regizorul și actorul Valeriu Cupcea: „Dragostea pentru cuvânt vine de acolo – ce-i adevărat e adevărat. Atunci am simțit pentru prima dată puterea magică a cuvîntului, miracolul lui, am descoperit că fiecare cuvânt are o taină a sa… Astfel, zic, l-am descoperit cu pregnanța sa, cu elasticitatea lui, cu fațetele sale metaforice, cu semnul plin de esență, cu stema pe care îl are în pajiștea simbolurilor și sensul adânc înrădăcinat în subiect, cuvântul – floare, cuvântul – aisberg” [3 p. 285]. Pentru mari supărări cuvântul e oblojală lecuitoare, el te mânie, dar tot el și te liniștește, aceste ascunzișuri le găsim în meditațiile pământenilor noștri.

Jurnalistul A. Manoil îl identifică pe artistul V. Cupcea cu poetul M. Eminescu după ce a vizionat piesa „ Eminescu” de M. Ștefănescu în anul 1968. Despre această lucrare dramatică s-a discutat mult la Uniunea Scriitorilor, cât și în cabinetele comuniste de partid care nu doreau s-o vadă pe scena Chișinăului și totuși în anul 1967 a avut loc premiera la Teatrul Academic de Stat „ A. S. Puşchin”, actualul „ M. Eminescu”. Aflând despre această noutate, eu și soția care eram împătimiți de teatru din timpul studenției am zis, dacă Andrei Lupan se ducea de la Chișinău la Moscova să savureze piesele lui Ion Druță, atunci de ce și noi nu ne-am duce de la Cahul la Chișinău să auzim ce spune Mircea Ștefănescu despre zbuciumata viață a lui M. Eminescu? Și am plecat. Premiera s-a deschis cu poezia „ Legământ” de G. Vieru. Versurile, în care parcă, și-a prezis sfârșitul vieții, le-am ascultat și noi, cahulenii, pentru ultima dată din glasul blând al poetului, la sărbătoarea Marelui Eminescu:

„ Ştiu: cândva la miez de noapte,
Ori la răsărit de Soare,
Stinge-mi-s-or ochii mie
Tot deasupra cărții Sale” [8 p. 13]

La 18 ianuarie 2009, noi toți și cei din Cahul, i-am așezat „ ca pernă” opera eminesciană și făuritorul nostru de cuvinte cuminte, cum era de obicei, a plecat în ceruri la luceafărul poeziei noastre.

Ne întoarcem din nou la V. Cupcea, pe care l-am văzut pe coridoarele Universității de Stat din Chișinău încă la 1954, toată lumea vorbea despre dânsul ca de un artist, cu toate că mai spuneau, că îi place și scrisul era student la facultatea de Biologie şi Chimie, meseria scrisului cere cunoştinţe vaste. A. Manoil le are. În studiul „ Valeriu Cupcea, regizorul și actorul identificat cu Eminescu ne atenționează prin cuvintele: „ Se spune că celebrul Ian Frid, mentorul lui V. Cupcea în domeniul actoriei, a declarat cu o anumită ocazie că „ actrițe precum Constanța Târțău se nasc o dată la sutută de ani iar ca Valeriu Cupcea – la 50 de ani” o fi așa, dar noi nu suntem de aceeași părere cu Ian Frid, credem că și V. Cupcea e cel născut odată la 100 de ani, el doar l-a jucat pe Eminescu în celebra piesă a lui M. Ștefănescu. A. Vlăhuță în amintirile sale despre poet zice: „ Oameni ca Eminescu răsar la depărtări de veacuri în existența unui popor” [9], dacă a interpretat excelent rolul lui Eminescu, atunci are dreptate A. Vlăhuță.

Jurnalistul A. Manoil a selectat cu minuozitate opt monologuri ale următorilor pământeni: Vasile Coteț, Margareta Gârneț, Tudor Pascal, Agripina Manoil – Hioară, Ion Pavlenco, Veronica Popa, Valentina Stoica și Nicolae Todos. Pe toți îi cunosc și cred că după fire corespund monolugului. Doamna Agripina, doamna Stoica, domnul Tudor îl folosesc în munca de fiecare zi și asta se vede din materialele din cartea domnului A. Manoil. Sunt niște oameni care meditează profund, adică vorbesc singuri, vorbesc cu sine însuşii. Domnul N. Todos mi se

destăinuia, că la curăţitul viei cât e ziua de mare, el vorbeşte singur şi pune la cale diferite probleme, pe unele chiar le rezolvă singur. În munca de fiecare zi el a avut posibilitatea de a folosi monologul, căci a fost colhoznic, brigadir, conducător al unităţilor agricole din Chircani şi Andruşul de Sus, şef de secţie la Direcţia Agricolă raională şi deputat în primul parlament al Republicii Moldova – toate acestea l-au făcut să afirme: „ E greu să scrii despre tine, dar e … un noroc să poţi s-o faci”. Pentru a fi stăpân pe monologul tău, pe inspiraţia ta corectă se cere să faci eforturi intelectuale sensibile, se cer sondaje adânci în realitatea vieţii. Iată, cum cugetă N. Todos despre dânsul:

„ În osul meu
Nu caut os din os domnesc
Nici de boier
Sunt din acei ce pâinea cresc

Eu sunt plugar
Şi sunt creştin,
Cu gând la Domnul
Fruntea-mi plec
Ca-aşa mi-i neamul,
Neamul meu,
Pe-ntreg Pământul Românesc” [10 p. 51]

În lucrarea jurnalistului găsim şi două portrete de primari. Aceştia sunt domnii Simion Platon şi Nicolae Dandiş. M-a impresionat mult calea vieţii domnului Simion Platon, cel care în copilărie a fost ţintuit la pat, care mai târziu îndrăgise şahul şi desenul. Între anii 1983-1994 este primar de Cahul. Despre el povestea un paznic de la primărie, că e un om foarte serios, foarte de treabă, că la orele şase dimineaţa e la lucru, că dă mâna şi cu paznicii, cele opt răspunsuri date jurnalistului sunt impecabile, perfecte, ele aduc cititorului chipul unui om modest, simplu şi onest.

La Cahul după doi ani de activitate a avut mari succese pe care autorul le evidenţiază cu iscusinţă: „Fuseseră date în folosinţă 32 mii m^2 de spaţiu locativ, patru cămine pentru cazarea a 1400 de persoane, combinatul de produse cerealiere, depozitul de produse petroliere, s-a încheiat reconstrucţia combinatului pentru construcţia caselor în vederea fabricării panourilor seriei 143, s-au dat în exploatare 1500 m^2 de spaţii comerciale, Palatul Culturii, gazoductul Cahul – Vulcăneşti…” [3 p.428]. Tot datorită domnului Platon avem la Cahul: clădiri cu nouă etaje, Teatrul Muzical – Dramatic „ B.P. Hasdeu”, ansamblul „Izvoraş”, sanatoriul „ Nufărul – alb” etc.

Creionând caracterul tânărului primar N. Dandiş, autorul cărţii „ 88&333 de copământeni” dă pe faţă şi spusele cuiva care susţine: „ E cu draci băiatul”. A făcut

studii la Liceul Teoretic „Ioan Vodă” din Cahul, la Universitatea de Stat „ B. P. Hasdeu”, masteratul în managementul programelor și politicilor europene la Universitatea „ Dunărea de Jos” din Galați. Apoi atât la Universitatea din Cahul cât și la cea din Galați a fost profesor, din iunie 2015 e primar al orașului nostru. Încă de pe băncile școlii avea o avidă sete de lectură. În grupele studenților promova principiul „ Nu contează, unde înveți, ci cum înveți”. Acest fel de viață a făcut ca mintea și capul lui să editeze trei cărți. A. Manoil, fiind un jurnalist laborios, folosește cu precizie crocheul. Iată cum îl portretizează: „ Mic de statură și uscățiv, producând astfel o impresie de fragilitate și de adolescent tardiv, suplu, sprinten, mereu grăbit – grăbit chiar și la vorbă, de parcă, aflat într-o permanentă criză de timp, s-ar teme, că nu va reuși să-ți împărtășească tot ce-ar vrea să-ți spună” [3 p. 487]. Această întorsătură de condei a jurnalistului îi face pe cititori să memoreze mai des, mai acut actualul lor primar și să-și amintească articolul „ Le sunt recunoscător celor ce se implică pentru a face ceva bun și pentru alții”. Să-i dorim succese în realizarea planurilor îndrăznețe.

Cartea domnului jurnalist se încheie cu un „ Mic dicționar al figurilor cahulene”. Dicționarul întotdeauna a fost o sursă foarte necesară și utilă pentru fiecare om. Ba mai mult, dicționarele unii le citesc ca pe operele de literatură artistică. Se spune, că așa patimă avea B. P. Hadeu, care a știut 26 de limbi. Poate că această pasiune l-a făcut să lase pentru posteritate minunatele lucrări „ Etymologicum Magnum Romaniae” și „ Cuvente den bătrâni. „ Micul dicționar” pornește de la cei ce sunt alături cu noi, cum ar fi: frații Advahov cu orchestra lor, pictorița Ecaterina Ajder, inginerul Alexandru Marin, istoricul Ion Anton, artista Larisa Arseni, academicianul Ion Bostan, poetul Petru Botezatu, dar și de cei pe care noi nu-i cunoaștem – Balș o veche familie de boieri încă din secolul al XV – lea, urmașii cărora au cumpărat de la Mănăstirea Putna satul Frumoasa, Cahul de azi, poeta Teodora Bragă, profesorul Anton Comerzan, jurnalistul Eugeniu Gaidarlâ , dansatorul și instrumentistul Liubomir Iorga, profesoare Anastasia Almazov, pedagogul Nicolae Nastase etc. Ca să scoți la lumina zilei aceste nume ce cer o muncă asiduă, se cere să-i găsești, să vorbești cu dânșii, cu cei vii, iar cu cei ce nu mai sunt pe pământ să străbați labirintele arhivelor și din nou să stai la taifas cu ei și să dovedești lumii că ei au fost trăitori din sudul Republicii Moldova. Vă îndemn citiți „ Micul dicționar” al jurnalistului cahulean, că nu veți regreta”.

În sfârșit dorim să spunem două cuvinte despre titlul cărții „ 88&333 copământeni”, care pare a fi o enigmă. Domnule Manoil, de unde ați scos cuvântul copământeni, căci noi am căutat o jumătate de zi prin toate dicționarele de limbă română și nu l-am găsit? Ceva asemănător întâlnim la scriitorul Marin Preda, care a scris romanul „ Cel mai iubit dintre pământeni”, oare de ce nu l-a intitulat „ Cel mai iubit dintre copământeni”?

O carte pentru clădirea ei cere o trudă grea și sârguincioasă. Ea este un document al vremii. Aș mai adăuga, că mai presus de toate, este o informație temeinică pentru orice om și tocmai în aceasta se află frumusețea și valoarea ei.

Cartea este o bună prietenă, un veritabil sfătuitor la momente de răscruce. De mulți ani, de foarte mulți ani, sunt un îndârjit cititor și în orele de singurătate luam cartea de pe rafturile bibliotecii și începeam o convorbire cu ea, la început eu tăceam, dar ea vorbea. De la un timp, simt că mă răscolește ceva, că nu-mi dă pace, că mă chinuie, că mă încântă, că mă îndurerează, că mă sfâșie, că mă cheamă să privesc spre orizonturi îndepărtate, sau să cercetez cu atenție viața din jurul meu, că mă împinge să plâng sau să râd și m-am convins că prietena mea cartea nu tace niciodată. Așa sunt și cărțile condeierului A. Manoil. El se apropie cu evlavie de cronicile noastre vechi, de operele clasice și este în pas cu scriitorii contemporani, unul dintre care e regretatul Nicolae Esinenco, cel care întruchipează „Cartea Neamului” prin versurile:

„ Ah, citit-am cartea Neamul
Și mi-am spus: vom fi la anul
Și la anul citi-i Neamul
Și mi-am spus: vom fi la anul
Și la anul citi-i Neamul
Și mi-am spus: vom fi la anul
Și citi-i, tot citesc Neamul
Și-mi tot spun: vom fi la anul
Eu vă rog: citiși toți Neamul
Poate fi-vom și la anul”

Tinerimea noastră de astăzi nu prea citește. Întâlnirile intime le fac prin bodege. Ar trebui să fie în biblioteci. Despre primele întâlniri ale poetului Lucian Blaga cu viitoarea lui dragoste Cornelia Brediceanu criticul literar Ion Bălu mărturisește: „ Împreună au plecat la bibliotecă; la aceeași masă au găsit locuri aproape față în față. Lucian a început lectura… Peste o vreme, ridicând capul observă ochii Corneliei fixându-i palmele… Amintirea acelei scene îi va inspira, ulterior lui L. Blaga poema „Frumoase mâini” [11 p. 145]. Iată de ce mai târziu L. Blaga spunea : „ Prezentul tace sau vorbește, numai trecul cântă. De aici farmecul amintirii” [12 p. 5]. Dragă tinerime, mergi înainte. Viitorul țării e în mâna ta. Lasă orice interese și vanități personale. Îndrăgește cartea și vei dobândi tot ce dorești. Este un adevăr netăgăduit de nimeni, că elementul principal, ce are mai multă viață în sine este tinerimea.

Noi nu credem în moartea cărților, deși azi majoritatea publicului solicită audiovizualul internetul, totuși, cartea va rămâne un pivot al existenței neamului. Dacă vor înțelege nu numai scriitorii, ci și cititorii, că scrisul este profesiunea cea mai nobilă, cea mai grea, cea mai glorioasă, atunci se vor schimba multe lucruri și în primul rând prețuirea cărții. Scrisul lui A. Manoil va trăi, căci are „ farmecul amintirii”.

Bibliografie:

1. Zadnipru P. „Poezii”. Chișinău: *Literatura artistică*, 1981.
2. Costin M. „ Opere”. București: Editura de Stat pentru literatură și artă, 1958.
3. Manoil A. „ 88&333 copământeni”. Chișinău: *Editura Labirint*, 2016.
4. Oprișa I. „ Romanul vieții lui B. P. Hasdeu”. București, 1990.
5. Nencev T. „ Predestinare”. Chișinău: Editura Hyperion, 1991.
6. Gheorghiu G. Boțu P. „ Pe drumurile Bugeacului”. Chișinău: *Editura de Stat Cartea Moldovenească,* 1960.
7. Gheorghiu G. „ Destine literare”. Chișinău: *Tipografia centrală*, 1999.
8. Vieru G. „ Steaua de vineri”. Chișinău: *Editura Prut Internațional*, 2004.
9. Vlăhuță A. „ Scrieri alese”. București*: Editura pentru literatură*, 1963.
10. Todos N. „ Valea dragă, Valea-n șușumele”. Chișinău: *Editura Adriga* – Vis, 2012.
11. Bălu I. „ Viața lui Lucian Blaga”. București: *Editura Libra*, 1995.
12. Citat după Dimitriu E. „ Orașul muzeelor”. Suceava: *Editura Bucovina istorică*, 2002.

ISSN 2345-1866 ***E-ISSN 2345-1904***

http://usch.md/seria-stiinte-umanistice

Buletinul Ştiinţific al Universităţii de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(ediţie semestrială)

Seria „Ştiinţe Umanistice”

Piaţa Independenţei 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: cercetareusc@gmail.com

Bun de tipar: 20.06.17
Format: 17,6 cm x 25 cm
Coli de tipar: 15,06
Tirajul 120 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949

Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice - *ISSN* 2345-1866

ISSN 2345-1866

9 772345 186008 >

Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice - http://usch.md/seria-stiinte-umanistice/ - *E-ISSN* 2345-1904

ISSN 2345-1904

9 772345 190005 >