

Agresivitatea – formă de adaptare la copiii de vârstă școlară mică

Maria Pleșca, *conf. univ., dr.*,
UPS „I. Creangă”

Summary

The article is about the aggression like an adaptation form at the young pupils. It was demonstrated the important correlation between aggression and adaptation. The level of adaptation increases at the young pupils with high aggression.

Societatea asigură individului cadrul dezvoltării personalității sale, modele de gândire și de comportament, relații interpersonale și mijloace de trai, toate acestea reunite într-un ansamblu unitar, într-un sistem foarte bine organizat, prin care individul devine dependent de cadrul social.

Viața individuală, ca și cea comunitară, este într-o măsură foarte mare influențată de societate, astfel încât individul poartă pecetea modelelor socioculturale cărora le aparține. Prin aceste modele, mai mult sau mai puțin interiorizate de individ, el se adaptează cerințelor societății.

Dar așa cum societatea, prin intermediul sistemului de valori ale modelului sociocultural, contribuie la formarea și menținerea personalității umane în limitele unor tipare specifice, omul – prin acțiunile, deciziile și conduitele sale – poate influența societatea.

Modelele socioculturale oferite de societate sunt foarte importante mai ales pentru copiii a căror personalitate este în formare. În acest sens, un rol deosebit revine familiei, care reprezintă primul mediu social de contact al copilului și, totodată, primul model de cultură și educație. Or, astăzi a crescut foarte mult numărul familiilor dezorganizate, al copiilor străzii, pierind modelele sociale, culturale și morale pozitive; primând, ca atare, cele negative, adoptându-se, în final, agresivitatea ca formă de adaptare.

Pe acest fond, se conturează următoarea stare de lucruri :

1) o mare schimbare în perioada școlarității mici, determinată de așa-numita *perioadă de criză*, perioadă de referință pentru dezvoltarea generală, „seculară” (numită așa de Tunner) a copilului, însoțită de caracteristicile specifice vârstei (dezvoltare psihosocială, dezvoltare cognitivă, morală), pe de o parte, iar pe de altă parte, se manifestă aspectele mai „fragile” din personalitatea copilului sau a familiei de apartenență în aceste perioade de trecere, de „criză” (morale, concepție despre lume și viață etc.);

2) se formează structuri de comportament, structuri morale, mentalități.

Toate aceste aspecte determină formarea și dezvoltarea agresivității și a comportamentului agresiv. Prin urmare, în viața socială se atestă o creștere a agresivității. Această problemă a agresivității – fie că este vorba de acțiuni colective sau individuale – preocupă în cel mai înalt grad contemporaneitatea. La nivel social-global există studii de sociopsihobiologie care estimează că secolul în care trăim este saturat în frustrări și agresivitate. Acest lucru este generat de înmulțirea fără precedent a surselor cu potențial generator, sensibilizator și declanșator al unor trăiri de disconfort pentru individ și comunitate. Cerințele adresate omului, în general, versus mecanismele sale adaptive, se multiplică și solicită consum uriaș de energie. Ca atare, decompensările emoționale sunt frecvente, iar aceasta reclamă asistență psihologică și educațională specializată.

Fiecare secol generează anumite frici. Oscar Moore scria despre bolile contemporaneității, despre frustrările pe care aceasta le generează și, în consecință, despre comportamentele de adaptare. Putem afirma că nu cunoaștem până la urmă problemele societății în care trăim. Panica morală generează violență, crime, duce la denigrarea și dezintegrarea familiei. Oamenii de știință constată că multe persoane consideră că lumea este un loc pentru care merită să te bați; dar problema este cât de bine putem duce „bătălia”, cât de bine ne putem adapta în această lume.

Problemele adaptive, generate de îmbibarea cu frustrări, anxietăți și agresiuni ale perioadei de timp pe care o trăim se datorează și accelerării fără precedent a schimbărilor din mediul natural, dar mai ales social, la toate nivelurile vieții.

În consecință, asistăm la dezechilibre existențial-funcționale în plan intern-subiectiv și extern-comportamental, la dezordini biopsihologice, la sindroame de inadaptare, la comportamente alienate, antisociale și agresive.

Prezentul modern și transformările moderne cu care ne confruntăm în ultimul timp au condus la schimbarea tiparelor de muncă și de comportament, ceea ce a atras după sine insecuritate și grijă în raport cu ziua de mâine. Oamenii, indiferent de vârstă, se confruntă tot mai mult cu testări și figuri autoritare producătoare de frustrări. Efectele defavorabile ale acestor aspecte se resimt în modificarea echilibrelor socioadaptive, în creșterea prevalenței stărilor de tensiune mintală, agresiuni psihosomatice cu efecte dezadaptive, maladaptive, inadaptive, în planul întregii evoluții a ființei umane.

Agresiunea crește în permanență ca frecvență, fapt ilustrat de atacuri fizice, violuri, incest, în care sunt antrenați deopotrivă adulți și copii, fapt ce conduce la o rată crescută a stresului posttraumatic, la o serie de frustrări. Efectele frustrării asupra adaptării socioumane tind să capete, în ultimul deceniu, o formă cu totul particulară în centrul și în estul Europei.

În Moldova, după anul 1990, fenomenele discutate sunt generate de modificările de mari proporții ale echilibrului de la toate nivelurile vieții și organizării sociale. Ele apar ca o consecință a perturbării ordinii obișnuite a lucrurilor și a ritmurilor de viață, a climatului ambiental-familial. Schimbările sociale mari (șomaj, greve, modificarea tiparelor de viață etc.) se soldează cu modificarea comportamentelor umane individual organizate și cu distrugerea optimismului și a speranței. Ele conduc la violență și agresiune. Acest model de realitate evidențiază un tip de discrepanță care a furnizat modificări cognitive, surescitare, conducând la violență, agresivitate, supărare, lipsă de speranță.

Neputința, dezorganizarea, modificarea comportamentelor umane – toate acestea afectează sistemele emoționale și motivaționale ale oamenilor, iar ele influențează semnificativ sistemele de personalitate. În permanență, ne confruntăm cu situații emoționale periculoase, definite ca alterare bruscă în câmpul forțelor sociale în care există individul, astfel încât se schimbă expectațiile lui față de sine însuși și față de relațiile sale cu alții.

Cercetând fenomenele în zona mai specială a delincvenței juvenile, putem dobândi răspunsuri deosebit de semnificative. Agresivitatea, cu miile ei de fațete, este pretutindeni în raporturile delincventului cu lumea, ilustrând, în fond, indiferența sa afectivă în raport cu celălalt individ ca ființă omenească.

Schimbări la nivel cultural se pot produce doar furnizând experiențe bogate la nivel cognitiv, emoțional, social și fizic. Înainte ca societatea să ofere aceste experiențe, este necesară educarea privind dezvoltarea copilului. Educarea cadrelor didactice, a părinților trebuie să fie continuată de dezvoltarea cercetărilor privind impactul experiențelor pozitive asupra dezvoltării copilului. Toate acestea trebuie să fie utilizate concomitent cu implementarea și testarea unor programe care să îmbogățească viața copilului și a familiei sale, precum și a unor programe de identificare precoce și intervenție proactivă.

Pornindu-se de la nocivitatea comportamentelor agresive, constatate în cadrul mediului școlar, cu o pondere tot mai ridicată, și de la nevoia de a intervenii acolo unde această problemă se dovedește a fi tot mai greu de stăpânit, perturbând chiar și realizarea adecvată a procesului instructiv-educativ și climatul general al școlii, se urmărește intervenția asupra acestui fenomen.

Din punct de vedere etiologic, agresivitatea este considerată un instinct ce are, în principal, funcții pozitive: împiedică epuizarea hranei, menține ordinea ierarhică și, prin selecție naturală, conservă caracteristicile vitale ale speciei.

Ipotezele psihologice consideră agresivitatea o calitate a ființelor vii care permite supraviețuirea, adaptarea, înțelegerea, dezvoltarea ca o condiție a existenței, manifestându-se

în acțiunea acestora asupra mediului natural și artificial înconjurător pentru apărare, conservare, asigurarea hranei, perpetuarea speciei.

În orientarea psihanalitică, agresiunea rezultă din conflictul dintre pulsivitatea morții și cea a plăcerii (după Freud, 1920), ca pulsivitate general-umană prin care se urmărește depășirea sentimentelor de inferioritate și asigurarea satisfacerii dorinței de putere. (A. Adler, 1908)

Diverse teorii ale psihologiei sociale promovează concepția caracterului social achiziționat, învățat al comportamentelor agresive.

Ipotezele sociogenetice ale agresivității par a explica mai complex comportamentele individuale și de grup. Friederich Hacker consideră că la originea agresivității poate fi și jocul reciproc al factorilor cauzăți de influențele psihologice și culturale, structura sistemului nervos actual, de asemenea, mecanismele hormonale și modelele sociale.

În cercetare, am lansat următoarele ipoteze:

1. Ne-am întrebat dacă agresivitatea este o formă de adaptare școlară la copiii de vârstă școlară mică.
2. Ne-am întrebat dacă, în funcție de variabila *sex*, între elevii mici din lotul studiat există diferențe în ceea ce privește nivelul agresivității și al ostilității.
3. Ne-am întrebat ce relație există între componentele *agresivitate* și *adaptare*.

Investigația a fost efectuată la elevi din clasele I – II. Am utilizat o eșantionare aleatorie. În total, am testat 105 subiecți, dintre care 57 fete și 48 băieți. Structura eșantionului este prezentată în figura nr. 1.

Sex	Număr
Masculin	48
Feminin	57

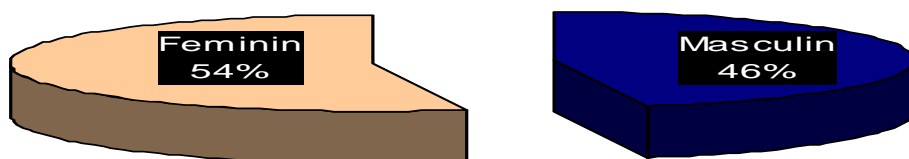


Fig. 1. Structura eșantionului

Pentru clarificarea problemelor pe care le-am delimitat ca fiind obiectul cercetării, am utilizat: testul de agresivitate și chestionarul de adaptabilitate.

Luând în considerare nivelul cotelor brute obținute de subiecții din lotul nostru, la Testul de agresivitate se constată existența unui nivel mediu spre scăzut al agresivității.

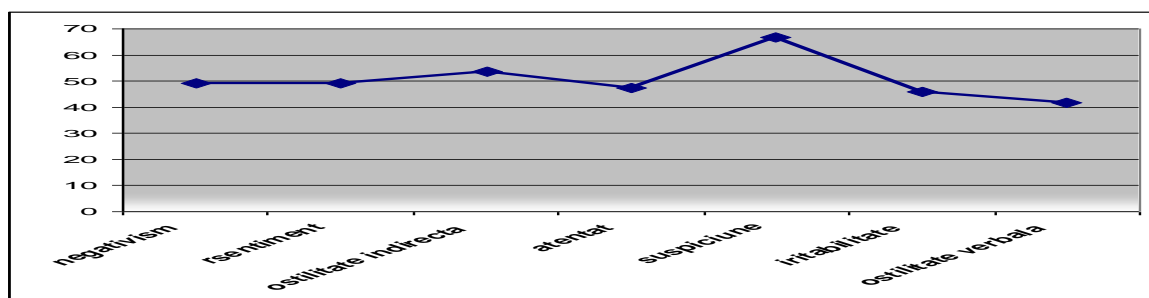


Fig. 2. Nivelurile agresivității și ostilității

Aceeași caracteristică se observă și la nivelul ostilității generale, elevii obținând valori semnificativ scăzute. Aceste valori ne conduc la concluzia că, în lotul nostru, subiecții nu au tendință spre agresivitate, spre ostilitate, spre relații dificile și dezagreabile.

Valorile crescute ale variabilei *suspiciune* ne conduc la concluzia că elevii nu comunică între ei, nu știu să-și rezolve conflictele decât prin acte de violență, nu știu să ceară ajutorul adulților în situații dificile sau, uneori, adulții nu le oferă suficientă atenție și sprijin.

La variabilele *negativism*, *ostilitate indirectă*, *atentat*, *suspiciune*, *iritabilitate*, *ostilitate verbală* și *ostilitate totală* nu am obținut diferențe semnificative. Din punct de vedere psihologic, putem interpreta că fetele și băieții din lotul studiat reacționează similar în următoarele situații: la opoziția față de autoritate (variabila *negativism*), la descărcarea ostilității prin comportamente indirecte, la comportamente de violență fizică reală asupra altor persoane (variabila *atentat*), la neîncredere și suspiciune față de alte persoane, la iritabilitatea și exprimarea verbală a ostilității. Acest lucru ar putea contrazice o percepție socială veche, care consideră că băieții/bărbații sunt mai violenți, mai obraznici, mai gălăgioși, practica arătându-ne însă că și fetele au deseori comportamente violente și ostile. Totuși, aceasta ar putea fi doar o caracteristică a lotului studiat.

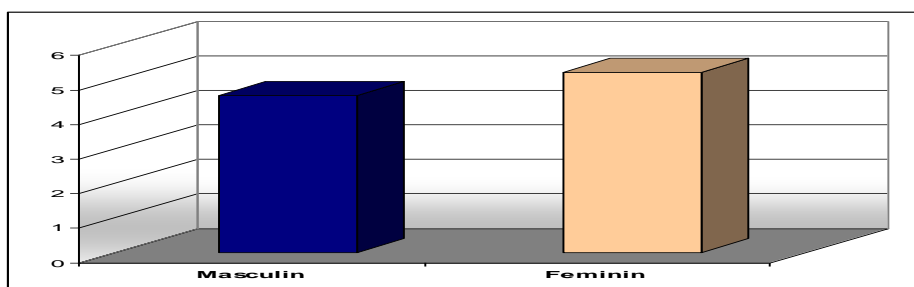


Fig. 3. Diferențe în ceea ce privește nivelul agresivității

Diferențe semnificative între băieți și fete am obținut doar la nivelul *resentiment* – ca o componentă a ostilității generale, în sensul că fetele au un nivel semnificativ mai crescut decât băieții. Putem afirma că fetele din lotul studiat păstrează mai mult mânia, ura față de ceilalți pentru că au fost tratate incorect (imaginar sau real) la un moment dat, fapt evidențiat și de alte studii în care se arată că fetele/femeile interiorizează conflictele, în timp ce bărbații preferă să-și manifeste frustrările, nemulțumirile prin acte de ostilitate directă.

Pornind de la aceste rezultate, putem oferi un răspuns la cea de-a doua ipoteză/ întrebare și anume că în lotul studiat, în funcție de variabila *sex*, nu există diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul agresivității și ostilității. Nu au fost atestate diferențe semnificative între băieți și fete în ceea ce privește gradul de adaptare și nivelul agresivității. Putem afirma că fetele și băieții din lotul studiat manifestă la fel agresivitatea ca formă de adaptare.

Prin procedeul statistic *Corelații Pearson* am obținut corelații semnificative pozitive între variabilele *agresivitate* și *adaptare*, în sensul că, atunci când crește agresivitatea, crește și gradul de adaptare. De asemenea, *ostilitatea verbală* corelează pozitiv cu *adaptarea*, ceea ce ne arată că elevii care-și exprimă trăirile negative față de alții prin țipete, strigăte, prin stil de argumentare zgomotos, prin conținutul verbal al amenințărilor, prin hipercriticism au un potențial mai mare de adaptare decât ceilalți.

Pe baza acestor rezultate, putem afirma că, în lotul nostru de elevi mici, nu toate mecanismele psihologice ale adaptării sunt în relație cu agresivitatea.

Concluzii

Studiile de specialitate arată că elevii care au probleme de adaptare în școală provin din toate categoriile sociale, dar o frecvență mai mare o au elevii care provin din familii dezorganizate, cu dificultăți materiale sau sunt copii ai unor persoane importante pe plan local. În urma observațiilor și discuțiilor cu elevii și cadrele didactice, am constatat că agresivitatea devine o formă de adaptare la elevii mici care:

- au probleme familiale: familii dezmembrate, situație materială precară, stres social;
- provin din familii în care există un climat conflictual, din familii hiperpermissive;
- au modele de comportament învățate în familie, se atestă lipsa de cultură și de educație în mediul din care provin;
- le lipsește comunicarea atât în familie, cât și la școală, cu colegii și cu profesorii.

O altă cauză care determină/întreține a alege agresivitatea în scopul unei adaptări școlare este relaționarea învățător – elev. Elevii, în general, se deschid în fața învățătorului pe care îl simt apropiat; se inhibă însă atunci când un învățător manifestă autoritarism față de cei cu rezultate slabe, își reprimă furia atunci când li se face o nedreptate sau sunt etichetați ca fiind elevi-problemă, creându-se, astfel, o ruptură între membrii colectivului clasei, devin indiferenți atunci când sunt tratați cu indiferență. Violența psihologică repetată, îndreptată împotriva elevilor, poate duce la apariția sentimentului de frustrare, care se poate generaliza, determinând o schimbare a atitudinii față de învățător și față de activitatea școlară în general, iar drept consecință conduce la neadaptare școlară.

Putem lua în considerare și o altă cauză a agresivității școlare ca formă de adaptare școlară: plecarea unuia/ambilor părinți la muncă în străinătate. În această situație,

copilul suferă, le duce dorul părinților, se simte singur și abandonat, este mai puțin supravegheat și, cel mai adesea, își manifestă neliniștea și frustrarea prin agresivitate asupra celorlalți și prin lipsa de interes pentru școală, situație ce conduce la eșec școlar.

Bibliografie

1. Constantin, M., *Maltratarea copilului între cunoaștere și intervenție*, Editura Lumen, 2004.
2. Irenaus, Eibl-Eibesfeldt, *Agresivitatea umană. Studiu etiologic*, București, 1995.
3. Ibiș, A., *Influența agenților de socializare (familia, școala, grupul de referință) asupra comportamentelor predelinvente ale elevilor*, București, 2001.
4. Mitrofan, N., *Agresivitatea*, în A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, 1996.
5. Scripcaru, G.; Pirorynski, T.; Boișteanu, P., *Rolul afectivității în destructurarea comportamentului*, în *Atașamentul și proiecția sa comportamentală*, Iași, 1998.
- Șoitu, L.; Hăvărneanu C., *Agresivitatea în școală*, Iași, 2001.

Depășirea conservatorismului reprezentational.

Raportul reversibilitate/irreversibilitate

Mihai Șleahțițchi, *dr. în psihologie, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Summary

The resistances that appear in the case of transformations of representational extraction can ultimately be defeated. The „fall of the walls” becomes a reality every time newly appeared contextual situations are perceived as being irreversible. Such a context contributes to the emergence of premises necessary to the instaurations of an existential order centred on the spirit of acceptance of the non-familiar, centred on the spirit of acknowledgement of the exception and that of revaluation of the unknown. By adopting at that moment a multivalent thinking, individuals will have a tendency to respond to changes that have happened or are about to happen.

Procesul de transformare reprezentatională, așa cum am demonstrat anterior^{*}, decurge extrem de anevoios, el caracterizându-se prin prezența unui număr impresionant de impedimente.

* Vezi, spre exemplu, M. Șleahțițchi. Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentatională // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”. – 2009. – Nr. 2 (15). – P. 1-20; M. Șleahțițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul G. Eicholtz – E. Rogers // *Revistă de Științe Sociumane*: Universitatea

Luând forme dintre cele mai diferite – de la *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului dobândit, refuzul din conformism față de gruparea socială, refuzul din considerente interpersonale, refuzul prin substituție, refuzul din cauza lipsei de utilitate, refuzul motivat prin „experiența de viață” până la homeostazie, obișnuință, nesiguranță sau simțul competenței și al vanității* –, aceste impedimente induc, expresia lui A. Neculau, *o stare de tensiune psihologică la nivelul fiecărui membru al colectivității, un sentiment oarecum confuz, dublat de anxietate și o oarecare nostalgie după trecut*. Manifestând o profundă îngrijorare în legătură cu ceea ce li se întâmplă, indivizii – de cele mai multe ori – tind să nu admită „dizolvarea obișnuințelor domestice”, blocându-se în fața „noutăților amenințătoare”. Dând ripostă „atacurilor venite din afară”, toți ei arată că nu doresc în niciun caz să accepte formule interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la schemele cognitive existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale pentru care și-au declarat întreaga adeziune. Ceea ce primează acum este *dorința de coerență, claritate și stabilitate*. Voința de permanență, tendința de conservare care asigură *identitatea și sensul* se dovedesc a fi – a câta oară! – mult mai puternice decât spiritul de mobilitate. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți normali* sau – în termenii mai potriviți ai lui A. Maslow – de *oameni sănătoși* capabili să se opună cu vehemență campaniilor promoționale, părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației**. Ideea potrivit căreia entropia, dezordinea și integrare, reducând *straniul la familiar și complexul la simplu*, servesc organizării și unității nu mai este luată în serios. Tot mai multe voci se pronunță în favoarea neacceptării ineditului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care derivă din mersul nonșalant al istoriei. Cugetul dialectic, pentru a da curs unei expresii metaforizate de dată decentă, cade în derivă. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că energia vieții „curge la fel ca un râu”, în propriu-i ritm, cu faze line, dar și cu vârtejuri ameteitoare, de o manieră năvalnică, ofensivă, impetuoasă. Nimeni, practic, nu mai înclină să creadă că existența umană (luată atât la

Pedagogică de Stat „I. Creangă”. – 2009. – Nr. 1 (11). – P. 74-82; M. Șleahțișchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Guskin // *Studia Universitas: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – 2008. – Nr. 9 (19). – P. 160-167; M. Șleahțișchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul lui G. Watson // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”*. – 2008. – Nr. 3 (12). – P. 13-24 și M. Șleahțișchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Neculau // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”*. – 2008. – Nr. 1 (10). – P. 50-56.

** Pentru A. Maslow, „rezistența la campanii promoționale, publicitate, propagandă, părerea altora, păstrarea autonomiei, rezistența la sugestie, la imitație, la prestigiu sunt toate prezente la un nivel crescut la *omul sănătos* și la un nivel scăzut la *omul obișnuit*”. În principiu, este tentat să creadă autorul faimoasei *Motivation and Personality*, opunerea la schimbare exprimă starea de *normalitate comportamentală*. De unde concluzia și, totodată, recomandarea: în evoluția sa, psihologia socială „(...) trebuie să se elibereze de către acea varietate a relativismului cultural care pune accentul prea mult pe pasivitate și pe lipsa de formă a personalității umane și prea puțin pe autonomie, tendința de creștere și maturizare a forțelor lăuntrice” [1].

modul general, cât și la cel particular) trebuie să se bazeze pe principiul unității și luptei contrariilor, că o stare sau o calitate va fi constrânsă, cu timpul, de o realitate opusă, iar din această constrângere se va naște – de voie, de nevoie – o nouă realitate...

Să fie teama de transformare reprezentatională una insurmontabilă? Să constituie *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul din conformism, refuzul prin substituție, refuzul motivat prin „experiența de viață”, homeostazia, obișnuința, nesiguranța sau/și simțul vanității* niște obstacole de netrecut? Să aibă dreptul la existență punctul de vedere potrivit căruia „ansamblurile cognitive alcătuite din teme, principii, norme, valori și credințe” reprezintă esențialmente compoziții imuabile?

Nu, bineînțeles. Reprezentările sociale, vom reaminti, au drept prioritate fundamentală faptul că sunt *istorice*: „ele decurg, pe de o parte, din istoria înțeleasă ca devenire a societăților și, pe de altă parte, ele însele au o istorie înțeleasă ca dezvoltare logico-temporală care articulează într-un mod tipic *geneza, transformarea și dispariția*”. [2] Deși se impun printr-o evidentă capacitate de integrare, reducând *straniul la familiar și complexul la simplu*, reprezentările în cauză trebuie totuși privite ca *entități mentale aflate în permanentă mișcare, ca straturi cognitive care nu au „limite” sau „frontiere” bine definite, ca sisteme deschise, cu o configurație absorbantă, capabile de a integra informații noi, și, de asemenea, de a deriva puncte de vedere particulare din atitudini deja existente* (M.-L. Rouquette). De rând cu opiniile, convingerile, atitudinile ori credințele, lor le revine o *structură internă care nu este elaborată definitiv* (A. Neculau, M. Curelaru), un *ritm existențial axat pe tot felul de combinații, deplasări și sucombări* (W. Doise, A. Palmonari), un *temperament comportamental raliat în deplinătate la principiul de comunicare, opunere și reformare*. (S. Moscovici)

Privite în ansamblu, „grilele de lectură a realității” sau – în alți termeni – „rețelele de idei, metafore și imagini” duc o viață neliniștită (cu acalmie, molcomire, dar și cu învolburare, sfâșieturi sau chiar momente de paralizie), o viață în care „totul este trecător” și în care, drept consecință, niciun reper rezistențial – fie că își are sursele în trăsăturile de personalitate ale indivizilor, fie că își trage originea din contextul psihosocial sau din arhitectura mediilor organizaționale – nu poate acționa la nesfârșit. Parafrazându-i, într-o măsură neînsemnată, pe S. Moscovici și G. Paicheler, am putea spune că (i) *nicio rezistență la transformarea reprezentatională nu poate fi totală sau de lungă durată* și că (ii) *orice rezistență la transformarea reprezentatională este, până la urmă, înfrântă*.

Dacă orice rezistență la transformarea reprezentatională, nefiind totală sau de lungă durată, este – până la urmă – înfrântă, atunci cum anume are loc acest lucru sau – pentru a opera cu o altă înșiruire de cuvinte – cum arată factorii care pot declanșa năruirea „matricelor de percepții, aprecieri și acțiuni” deja infiltrate în mentalitatea colectivă?

Parcurgerea atentă a literaturii de specialitate pune în evidență faptul că la întrebările de mai sus se poate răspunde ținându-se cont de raportul *reversibilitate/ireversibilitate*, deci – ca să fim mai expliciti – de *continuarea sau necontinuarea unei situații noi apărute în perimetrul câmpului reprezentational*. Numeroși psihosociologi – printre care, mai întâi de toate, C. Flament [3; 4], J.-C. Abric [5], A. Neculau [6] sau și M. Curelaru [7] – sunt de părerea că luarea în considerare a factorului nominalizat trebuie să constituie *punctul forte* al oricărei tentative de evidențiere a cauzalității transformabilității „principiilor organizatorice de luări de poziție”. După ei, *dacă situația este percepută ca fiind reversibilă, atunci câmpul reprezentational nu suferă un proces de modificare în profunzime* (deși sunt integrate acestuia, localizându-se la nivelul său periferic, elementele care apar sub formă de noutăți nu ating în niciun fel componența și semnificațiile respectivelor „nuclee centrale”) și, invers, *dacă situația este percepută ca fiind ireversibilă, atunci câmpul reprezentational cunoaște o transformare în profunzime* (noile realități pun în discuție „nucleele centrale” existente, modificându-le substanțial și aducându-le, până în cele din urmă, la o formă și la un conținut complet diferite de „ceea ce-a fost la început”).

Referindu-se la legătura care există între *consecința evenimentului* (= măsura în care el este sau nu este reversibil) și *modificabilitatea reprezentării*, A. Neculau [8] oferă următorul exemplu din realitatea istorică românească: „Între 1945–1948, în numai trei ani, în România a avut loc o schimbare radicală a condițiilor externe, politice, sociale, economice, pentru unele grupuri sociale și fizice. Schimbările comportamentale totuși n-au fost esențiale. Modificările externe erau percepute ca fiind defavorabile grupurilor sociale și se aștepta revenirea, într-un termen nu prea lung, la situația anterioară (se aștepta un ajutor occidental, se spera că noile autorități nu vor fi capabile să inventeze practici noi etc.). Majoritatea populației nu coopera. Circumstanțele erau însă schimbate, iar practicile vechi nu mai erau „legitime”. Ruptura cu vechea stare a societății se adâncea cu fiecare an. Dispăreau, pe rând, toți referenții importanți ai „vechiului regim”, iar speranța în „venirea americanilor” scădea. O parte a populației a început să perceapă situația ca ireversibilă. Acest segment social a fost angajat într-o profundă activitate cognitivă de reorganizare a reprezentărilor sociale. Față de primii, care au încercat să se adapteze la „nou”, rezervele erau încă importante. Incoerența comportamentului lor, evoluția contradictorie a societății încurajau distanțarea, o atitudine de așteptare, dar încep să se impună noile practici elaborate „în afară” și susținute de metodele cunoscute. Actorii sociali care opuneau rezistență dispar sau sunt puternic balizați. „Adaptabilii” devin un grup din ce în ce mai numeros. Când regimul începe să înregistreze unele succese recunoscute, majoritatea populației înțelege că soluția este acceptarea practicilor noi”.

De unde puterea enormă a ireversibilității situaționale? În cazul de față, spun specialiștii [9; 10], totul se petrece în așa fel încât fiecare individ este în drept să-și spună: „Datorită *circumstanțelor* fac ceva *neobișnuit*, dar am *motive serioase* pentru a proceda astfel”. Dacă modificările conjuncturale sunt percepute ca fiind reversibile, *subiecții speră într-o întoarcere la normalitate și rezistă*. Dar dacă aceleași modificări sunt percepute ca fiind ireversibile, subiecții, de cele mai multe ori, se văd în imposibilitatea de a fi „neclintiți”, de a apăra cu înverșunare postulatele ideologice ale vieții de adineaori, de a sta ferm pe platformele axiologice împărtășite cu ceva vreme în urmă. Deși nu se grăbesc să se angajeze într-o transformare sesizabilă/de proporții a reprezentării sociale („ceva îi face să-și economisească energia cognitivă, să suporte, o vreme, eventualele modificări latente ale împrejurărilor, să caute, poate inconștient, mijloace pentru a-și restabili echilibrul interior”), ei totuși se văd nevoiți să caute *un considerent* prin care ar putea să-și explice aderența la tot felul de „scheme mentale stranii”, de „surse de vehiculare a necunoscutului”, de „constructe ideatice excentrice” apte să afirme, simultan, „prescripția violată și practica nefamiliară”. De îndată ce a fost identificat, acest considerent începe să exercite o presiune socială crescândă, „justificând procesul de părăsire a stării de așteptare, cu incoerența ei, și de plăsmuire a unei noi coerențe”.

Având în vedere că elementele contextuale care apar sub formă de noutăți atentează în mod diferit la *status-quo*-ul reprezentării sociale (în timp ce unele dintre ele declanșează adevărate ravagii în zona de amplasare a cognițiilor centrale, altele se pot regăsi – cu greu, adeseori – doar în zona cognițiilor marginale), mai mulți autori – cum ar fi C. Guimelli, M.-L. Rouquette, P. Rateau, J.-C. Abric, A. Neculau sau M. Curelaru – creditează ideea potrivit căreia condiția de ireversibilitate situațională poate genera diverse variante de transformare reprezentatională. Potrivit lui J.-C. Abric, bunăoară, se poate vorbi de existența a cel puțin trei variante de acest gen – *transformarea rezistentă*, *transformarea progresivă* și *transformarea brutală*. [11]

Transformarea rezistentă are loc când elementele contradictorii nou-apărute sunt preluate de către *schemele periferice* (= ansamblul cognițiilor care asigură „îmbrăcarea” reprezentării sociale în termeni concreți, „imediat inteligibili și transmisibili”) și *mecanismele clasice de apărare* (= raționalizare, interpretare și justificare *ad-hoc* etc.). Pe un asemenea fundal evenimential, menționează J.-C. Abric, în sistemul periferic apar *schemele stranii* (chemate să apeleze la normalitate, să definească straniul, să interpreteze o contradicție în termenii conveniți și să propună o soluție pentru suportarea situației disconfortante apărute). Prin felul în care se impun, schemele vizate „(...) evită punerea în discuție a nucleului central, dar aglomerarea lor dincolo de un punct critic poate duce la afectarea acestuia și la modificarea în ansamblu a reprezentării”.

Transformarea progresivă se observă în cazurile în care elementele contextuale nestandard sunt în contradicție totală cu ceea ce poartă numele de *nucleu central* (= ansamblul cognițiilor care sugerează esența și semnificația obiectului reprezentării). Acum, afirmă J.-C. Abric, „schemele activate de practicile noi se vor integra de o manieră treptată, lentă, progresivă în structurile de bază ale reprezentării, constituind, încetul cu încetul, o nouă reprezentare, o nouă viziune asupra lumii”.

Transformarea brutală intervine atunci când noutatea lovește direct în semnificația centrală a reprezentării. La acest moment, ține să atenționeze J.-C. Abric, nici *schemele stranii* și nici mecanismele clasice de apărare psihologică nu mai pot „salva situația”. Drept consecință, transformarea devine „de neocolit și completă”.

Așadar, rezistențele care se impun în cazul transformărilor de extracție reprezentatională pot fi, până la urmă, înfrânte. „Căderea zidurilor” devine o realitate ori de câte ori elementele contextuale care apar sub formă de noutate sunt apreciate de către grup (=purătorul reprezentării) ca fiind de lungă durată, ireversibile, fără posibilitate de potolire sau neutralizare. În asemenea situații, apar premisele necesare instaurării unor stări ale simțului comun centrate pe ideea de acceptare a nefamiliarului, de admitere a excepției și de valorificare a necunoscutului. Considerând că evoluția lucrurilor „se poate produce în mod natural numai într-o singură direcție”, indivizii, tot mai frecvent, vor avea tendința de a fi suficient de receptivi la schimbările care au survenit sau sunt pe cale să survină.

Bibliografie

1. Maslow, A.H., *Motivație și personalitate*, București, Editura Trei, 2007, p. 346 – 347.
2. Rouquette, M.-L., *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1994, p. 156 (în var. română: Rouquette M.-L., *Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică*. Trad. de R. Popescu, R. Gărmacea., Pref. de S. Moscovici, Iași, Editura Polirom, 2002, p. 157 – 158).
3. Flament, C., *Structure et dynamique des représentations sociales* // D. Jodelet (ed.). *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989, p. 224 – 239.
4. Flament, C., *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F., 1994, p. 37 – 58.
5. Abric, J.-C., *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73 – 84.

6. Neculau, A., *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, Editura Polirom, 1996, p. 43 – 47.
7. Curelaru, M., *Transformarea reprezentărilor sociale* // M. Curelaru. *Reprezentări sociale*, Iași, Editura Polirom, 2006, p. 192 – 195.
8. Neculau, A., *Istorie și transformare* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, Editura Polirom, 1996, p. 45 – 46.
9. Flament, C., *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F., 1994, p. 52 –53.
10. Neculau, A., *Istorie și transformare* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, Editura Polirom, 1996, p. 46.
11. Abric, J.-C., *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 81 – 83.

Experiența SUA în educația persoanelor cu dificultăți de învățare

Valentina Olărescu, *conf. univ.*,
dr. în psihologie, UPS „I.Creangă”

Summary

This article presents reality of the USA recent experience vis-a-vis to the persons with learning disabilities and contradictions which appeared at the education system.

Ce este o dizabilitate de învățare?

Definiția din 1977 a Biroului pentru Educație al SUA pentru dizabilități/dificultăți de învățare, cu modificări textuale minore, este și azi utilizată. Dizabilitatea specifică de învățare desemnează o tulburare în unul sau în mai multe dintre procesele psihologice implicate în înțelegerea sau în utilizarea limbajului vorbit sau scris, care se poate manifesta sub forma unei capacități imperfecte de a asculta, vorbi, citi, scrie, ortografia sau de a face calcule matematice. Acestui termen i se subsumează condiții precum handicapuri perceptuale, traumă cerebrală, disfuncție cerebrală minimală, dislexie și afazie progresivă. Termenul nu vizează copiii care manifestă dizabilități de învățare rezultate, în primul rând, din handicapuri vizuale, auditive sau motorii sau din retard mintal, tulburări emoționale ori din dezavantaje de mediu, culturale sau economice. (USOE, 1977, p. 65083)

Dezbateri referitor la plasament. La mijlocul anilor '80, sec XX, vicesecretarul de stat pentru educație, Madeleine C. Will, a lansat o inițiativă privitor la educația generală (IEG). Având un copil cu sindromul Down, Madeleine Will (1986) îndemna pedagogii din

educația generală să-și asume mai multă responsabilitate pentru educarea elevilor dezavantajați din punct de vedere economic, bilingvi sau cu dizabilități. IEG a inițiat o mișcare menținută și azi ce are ca scop includerea în educația generală a elevilor cu dizabilități, inclusiv a celor cu dizabilități de învățare. Au fost propuse mai multe viziuni privitor la opțiunile de plasament, care oscilau între includerea deplină în educația generală și menținerea unui continuum de plasamente. Citatele de mai jos ilustrează cele două viziuni. Primul citat exprimă anumite dubii față de conceptul de mediu cu restricții minime (MRM): „Ne-au fost suficiente trei generații de copii care au trecut prin MRM. Unii manageri de instituții și organizațiile lor își caută – deschis sau pe ascuns – refugiul în continuumul de plasament și în MRM; tot astfel, unitatea regională intermediară, administratorii școlilor speciale și organizațiile lor continuă și vor continua să apere noțiunea *MRM* – tradițională și comodă din punct de vedere profesional. Continuumul este real și reprezintă starea reală de lucruri. Cu toate acestea, situația dificilă pe care o creează acesta poate fi evitată prin conceperea și implementarea unor sisteme reformate, care să pună toate problemele legate de plasament pe seama școlii locale și să insiste în mod stabil că școala locală este o necesitate absolută și universală. În ceea ce șine de plasament, concentrarea pe școala-mamă face ca MRM să fie irelevant și repune în discuție continuumul. (Laski, 1991, p. 413)

Al doilea citat este un exemplu al metaforei „luptei”, utilizată frecvent de către susținătorii includerii depline pentru a-și susține concepția: „Pentru mulți (susținători ai unui continuum de plasamente), educația generală rămâne un teritoriu străin și ostil, care îi neglijează pe mulți dintre copiii cu dizabilități. Legea publică 94-142, decretând o educație gratuită și adecvată, cu abundența ei de servicii și cu principiul MRM, derivat din ea, a reprezentat, la momentul adoptării ei, în 1975, ocuparea unui cap de pod pentru copiii cu dizabilități. Este timpul să ne mobilizăm energia și curajul; să validăm strategii integrative clare; dar, pornind această nouă ofensivă, noi, ca și orice general demn de rangul său, trebuie să fim certi că acel cap de pod rămâne în siguranță. La urma urmei, anume capul de pod e cel care asigură aprovizionarea și, în cel mai rău caz, garantează o retragere sigură. Abundența serviciilor este o sursă de putere și o plasă de siguranță pentru copiii pe care îi deservim. Nu trebuie s-o pierdem”. (Fuchs & Fuchs, 1991, p. 253-254)

Adoptând filosofia IEG, în această perioadă de timp, cercetătorii au acordat o atenție deosebită accesului copiilor cu dizabilități de învățare la curriculumul educației generale; includerii lor în testări cu mize mari; utilizării strategiilor de pre-recomandare; utilizării practicilor de învățare prin cooperare. Totuși, nu toți specialiștii în domeniul dizabilităților de învățare cred în valoarea acestor preocupări și practici. Unii dintre ei au obiectat că atenția prea mare acordată practicilor inclusive a făcut ca elevii cu dizabilități de învățare să nu

beneficieve de suficientă instruire specializată, intensivă, pentru că multe școli consideră că includerea în clasele obișnuite este singurul model adecvat copiilor, care ar funcționa în toate intențiile și scopurile.

Chestionarea profesorilor din educația specială, a profesorilor din educația generală și a administratorilor din domeniul educației speciale și generale prezintă rezultate alarmante, scrie Hallahan (2000). Nu este de mirare că atâția profesori din educația specială își abandonează profesia. Aproape o treime din profesorii din educația specială își petrec între 20 și 30 procente din timp cu munca de birou, care ține de identificarea elevilor și de elaborarea de strategii. Nu mai punem la socoteală alte tipuri de muncă de birou, precum verificarea prezenței, scrierea de bilețele pentru părinți etc. 58% dintre profesori afirmă că își petrec 10-20% din timp în întâlnirile incluse în planurile strategice pe care le-au elaborat, iar 25% afirmă că asemenea întâlniri le ocupă 20-30% din timp. Nu includem aici timpul necesar pentru colaborarea cu profesorii de la școala generală. Din modul în care sunt prezentate aceste date, nu putem evalua exact timpul petrecut separat în întâlniri și muncă de birou, dar putem presupune, suficient de realist, că circa jumătate dintre profesorii din educația specială își petrec aproximativ jumătate din timp în întâlniri, ca parte a strategiilor elaborate, sau în muncă de birou. Atunci, ce e cu timpul pentru instruire? Nu există. 31% dintre profesorii din educația specială afirmă că își petrec mai puțin de o oră pe săptămână în instruire individuală. 22% dintre profesori instruiesc în mod individual copiii între 1-2 ore pe săptămână, iar 15% nu fac deloc instruire individuală.

Postmodernismul și dizabilitățile de învățare

J.M. Kauffman și-a exprimat îngrijorarea și insatisfacția cu privire la statutul actual al educației speciale. El afirmă: „Majoritatea lucrurilor pe care le văd în câmpul nostru astăzi nu mă fac prea fericit. Consider că suntem într-o perioadă de nesiguranță și de pericol considerabil, iar viitorul nostru, în dependență de modul în care vom răspunde la presiunile curente, ar putea arăta destul de palid” (Kauffman, 1999, p. 244). Neliniștea lui J.M. Kauffman este, parțial, provocată de răspândirea postmodernismului și de ipoteza postmodernistă conform căreia educația specială are erori fundamentale și trebuie reconceptualizată. Atitudinea postmoderniștilor se află într-un contrast net cu punctul de vedere al lui J.M. Kauffman și al altor autori, care consideră că educația specială este, esențialmente, un sistem sănătos ce necesită îmbunătățiri incrementale ghidate de cercetarea științifică. Pentru descrierea atitudinii acestor două tabere, au fost utilizați diferiți termeni: *îmbunătățire incrementală* versus *reconceptualizare substanțială* (Andews et al., 2000), *modernitate* versus *postmodernism* (Kavale & Forness). În discuția prezentă, vom utiliza termenii *modernitate* și *postmodernism*. Tezele principale și implicațiile celor două atitudini

devin evidente la examinarea viziunilor asupra naturii cunoașterii, dizabilității, educației speciale și rezultatului așteptat pentru elevii cu dizabilități, exprimate de reprezentanții acestor două atitudini.

Natura cunoașterii. Conform atitudinii moderniste, starea actuală a cunoașterii este promițătoare și asigură o bază solidă pentru elaborări ulterioare. Atitudinea modernistă susține utilizarea metodologiei cercetării științifice pentru sporirea cunoașterii și evidențiază cercetarea experimentală și analiza cantitativă. Postmodernismul respinge viziunea modernă asupra științei în favoarea modalităților alternative de cunoaștere. Postmodernismul întreține, în principiu, viziunea conform căreia cunoașterea este construită social, iar investigația logică este o întreprindere socială.

Criticii postmodernismului (Kauffman, Sasso) susțin că cea mai îndoielnică teză a postmodernismului o constituie respingerea științei, considerată necreditabilă. Această îngrijorare apare deoarece respingerea științei protejează de orice critică teoria conform căreia cunoașterea este construită social și, în același timp, permite susținerea unor programe care pot fi puse la îndoială în mod științific. Implicațiile viziunii postmoderniste referitoare la natura cunoașterii pot influența în mod negativ câmpul dizabilităților de învățare. De exemplu, în ultimul deceniu al sec. XX, s-a remarcat o creștere rapidă a cunoștințelor științifice referitor la natura și tratamentul dizabilităților de învățare. În cazul în care aceste cunoștințe nu ar fi recunoscute ca valoroase, probabil ele nici nu ar fi utilizate la îmbunătățirea identificării și tratamentului indivizilor cu dizabilități de învățare în școlile noastre publice.

Natura dizabilității. Conform abordării moderne, dizabilitatea este un fenomen intrinsec individului și coerent cu viziunea medicală asupra sănătății și bolii. Individul are o dizabilitate care trebuie tratată, aleviată și /sau suportată. Postmodernismul percepe dizabilitatea în primul rând drept o construcție socială bazată pe presupuneri incorecte, imorale, referitoare la diferență. Deși noțiunea „dizabilitate” nu este total abandonată, majoritatea postmoderniștilor consideră că dizabilitatea există mai curând în percepțiile observatorului, decât în corpul observatului. (Andrews et al., 2000) Scopul este de a modifica această construcție eronată a dizabilității. J.M. Kauffman susține că o asemenea atitudine subminează conceptul de dizabilitate. G.M. Sasso propune o perspectivă interesantă asupra viziunii postmoderniste referitor la dizabilitate: „Ajungând, aparent, la concluzia că e prea dificil să le formeze abilități și competențe copiilor cu dizabilități, ei au decis că, în loc să-i schimbe pe copiii cu dizabilități, îi vor schimba pe toți ceilalți. Astfel, după raționamentul lor, școlile, comunitatea, judecătoriile, guvernul, întreaga societate trebuie modificată pentru a se acomoda la dizabilități și a-i accepta pe indivizii cu dizabilități. Ca și în cazul majorității

tezelor inițiale ale postmoderniștilor, scopul fundamental al schimbării de atitudine pare rezonabil, dar, când este transpus în practică, caracterul ilogic al acestor critici devine evident”. (Sasso, 2001)

Viziunea postmodernă asupra dizabilității are implicații semnificative pentru indivizii cu dizabilități de învățare. Concepția asupra dizabilității în calitate de construcție socială riscă minimalizarea sau banalizarea dizabilității unui individ. Una dintre acțiunile cele mai pline de grijă pe care le pot realiza pedagogii este aplicarea evaluărilor și intervențiilor bazate pe cercetarea curentă și viitoare, cu scopul de a identifica și învăța indivizii cu dizabilități de învățare să citească, să scrie, să rezolve probleme, să se socializeze, să comunice și să fie independenți. Procesul construcției sociale nu trebuie să provoace ignorarea procesului construcției biologice.

Natura educației speciale și rezultatele ei. Conform viziunii moderne asupra educației speciale, aceasta constă în utilizarea instruirii pentru a îmbunătăți funcționarea, cunoștințele, abilitățile și socializarea indivizilor cu dizabilități. Moderniștii își exprimă speranța că aceste intervenții cumulative le vor permite, în cele din urmă, indivizilor cu dizabilități de învățare să aibă, după absolvire, experiențe de succes și împlinire. Deși viziunea postmodernistă asupra educației speciale ia și ea în calcul importanța unor performanțe sporite, accentul este pus pe modificarea construcțiilor sociale care îi limitează pe indivizii cu dizabilități. Postmoderniștii consideră valoros scopul creării unei societăți adaptabile, pline de grijă, care să trateze diferențele și necesitățile fără etichetări, stigmatizări sau excluderi (Andrews et al., 2000).

S-ar părea că viziunea modernă și cea postmodernă asupra naturii educației speciale și rezultatelor așteptate ar trebui să se combine în mod natural. Din păcate, conflictele intense și radicale dintre cele două tabere favorizează viziuni extremiste cu un minimum de teren comun. G.M. Sasso (2001) susține că scopul general al postmodernismului este de a distruge educația specială, de a submina autoritatea epistemică a științei dizabilităților și de a valorifica „modalități de cunoaștere” incompatibile cu aceasta.

Dacă pedagogii vor ca indivizii cu dizabilități de învățare să beneficieze de cea mai bună educație posibilă și să fie acceptați de o comunitate plină de grijă și dragoste, ei trebuie să se unească pentru a stopa încă un „război pedagogic”, care, de fapt, împiedică educația specială să devină acea profesie utilă care s-a vrut a fi.

Notă: La începutul preocupărilor pentru DI, termenul utilizat a fost *disabilitate de învățare (learning disabilities)*, prin anii 1962. Ulterior, sintagma a fost „transformată” în „dificultăți de învățare”. (D. Ungureanu, 1998, p. 19)

Bibliografie

1. Andrews, J.E.; Carnine, D.W.; Coutinho, M.J.; Edgar, E.B.; Forness, S.R.; Fuchs, L.S. et al. (2000), *Bridging the special education divide. Remedial and Special Education*, 21, 258-260, 267.
2. Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1991), *Framing the REI debate: Abolitionists versus conservationists*, In J.W. Lloyd, N.N. Singh & A.C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 241-255). Sycamore, IL: Sycamore Publishing.
3. Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2000), *Exceptional learners: Introduction to special education* (8th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
4. Kauffman, J.M. (1999), *Commentary: Today's special education and its message for tomorrow*, în *The Journal of Special Education*, 32, 244-254.
5. Laski, F.J. (1991), *Achieving integration during the second revolution*, in L.H. Meyer, C.A. Peck & L.Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 409-421), Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
6. Sasso, G.M. (2001), *The retreat from inquiry and knowledge in special education*, în *The Journal of Special Education*, 34, 178-193.
7. U.S. Department of Education. (2000), *Twenty-second annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, Washington, DC.
8. Ungureanu, D. (1998), *Copiii cu dificultăți de învățare*, EDP, București.

Rolul intelectualului voivodinean în societatea modernă

Virginia Popović, *asist. univ., mr.*
Universitatea din Novi Sad, Serbia,
Facultatea de Filosofie
Departamentul de limba
și literatura română

Summary

A century and a half has passed since first educated Romanians appeared in today's Voivodina. This group of educated Romanians kept increasing and forming the Romanian cultural elite. These people were very successful professionally. Apart from professional knowledge they have broader social and political visions. The whole territory where the minority lives experienced a great agricultural, cultural and educational development. The activities of the intellectuals represent a special yet unexplored field.

Pe parcursul unui secol și jumătate, cât a trecut de la apariția primilor intelectuali din rândurile românilor stabiliți în regiunea actualii Voivodine, în rândurile acestei comunități minoritare s-a încheiat un grup important de oameni care au învățat carte, au absolvit anumite școli și facultăți, încadrându-se cu succes în activitatea profesională aleasă. În același timp, având un bagaj de cunoștințe mai bogat față de vârstnicii rămași la țară, contribuie, prin puterea ideilor, deschiderilor de orizonturi, la modelarea activității social-politice, economice și, nu în ultimul timp, a vieții cultural-educative. Deci se formează un grup de intelectuali printre românii din Voivodina, mereu create numeric, și, în același timp, se dispersează ca structură și forme de activitate. Rolul intelectualului în societate prezintă un capitol aparte al cercetării în contextul căreia vom încerca să arătăm care a fost drumul de la plugar la cărturar în comunitatea românilor din Voivodina.

Lucrările științifice din acest domeniu arată că intelectualul întotdeauna acționează în funcție de ideile pe care și le însușește, dependent mai mult sau mai puțin de sistemul de instituții ale statului în care trăiește, fie că propagă politica lor sau o dezaprobă, în funcție de interese, contextul culturii și tradiției căreia îi aparține. În acest sens, vom încerca să arătăm mersul istoric în procesul de formare a intelectualului român din Voivodina, apariția instituțiilor românești ca rezultat al activismului intelectualității, dar și ca adevărate pepiniere de viitori intelectuali, și influența acestui ansamblu de contribuții particularizate asupra mentalității românilor până în ziua noastră. Așa cum s-a întâmplat peste tot, și în rândul intelectualilor români din Voivodina au existat, dar întâlnim și astăzi, aderenți ai tuturor ideilor, începând cu aspirațiile micii burghezimi de centru-dreapta, dintre cele două războaie mondiale, ca rezultat al apariției evidente de familii românești înstărite, peste diferiții adepți ai orientărilor fasciste, legionare, comuniste, social-democrate și până la proeuropenii de astăzi. Intelectualii români din Voivodina, care dau tonul orientărilor politice ale comunității în ansamblu, cu mici excepții, au fost și sunt orientați democratic, democrația fiind conceptul de orânduire statală care poate garanta dreptul la păstrarea entității naționale a fiecărei minorități.

* * *

În cadrul cercetărilor asupra modernității, descifrarea istoriei intelectuale a acesteia deține un loc privilegiat, căutând să descopere structurile mentale și formațiunile simbolice prin care această epocă și-a anunțat prezența. Modernitatea apare ca un proiect intelectual elaborat prin forța rațiunii și diseminat în Europa prin intermediul limbajului și al ideologiilor care au precedat, în mare măsură, conținuturile economice și formele politice.

Când este vorba despre lumea neoccidentală în general – și despre cea românească în special –, modernitatea europeană apare, ca proces global și, totodată, diferențiat,

neidentificându-se în totalitate cu modelul teoretic și practic occidental, ci fiind expresia unei dinamici istorice tensionate, datorate întâlnirii dintre universal și specific, tradiție și inovație, macro- și microdeterminism, identitate și integrare.

Demersul nostru argumentativ pe tema modernității românești pornește de la premisa potrivit căreia constituirea structurilor instituționale moderne este rezultatul schimbărilor produse în planul mentalităților și al traducerilor ulterioare ale acestora în strategii practice, proces în cadrul căruia un rol esențial le-a revenit intelectualilor. Această categorie profesională, în majoritatea cazurilor, a rezonat la schimbările sociale specifice modernității și, de cele mai multe ori, le-a generat și întreținut. În modernizarea societății românești din secolul nostru întâlnim intelectuali, adevărați agenți ai schimbării, în acest interval remarcându-se în viața publică personalități de marcă.

Cu toate că nu există o istorie socială a intelectualității din spațiul românesc, cercetare ce ar fi reprezentat un punct de referință pentru orice investigație parțială a acestui subiect și care ar fi putut să ofere un criteriu de delimitare a studiilor științifice de cele speculative, pot fi, totuși, reperate o serie de abordări pertinente în acest domeniu, realizate din perspectivă filosofică, istorică sau sociologică. Putem aminti analizele aparținând lui Ilie Bădescu, Daniel Barbu, Elena Siupiur, Vlad Georgescu, Alexandru Duțu sau Sorin Alexandrescu. Studiile consacrate intelectualilor din alte spații culturale sunt mai numeroase, fiind circumscrise teoriei elitelor sau teoriilor autorității și puterii. Astfel, remarcăm contribuțiile lui Gaetano Mosca, Karl Mannheim, Roberto Michels, Raymond Aron, Julien Benda, Alain Besançon, Louis Bodin, T. B. Bottomore ș.a.

Situate fie în orizontul cercetărilor sistematice, fie în cel al interogațiilor retorice, reflecțiile privind statutul intelectualului într-un context social-istoric dat și rolul pe care acesta trebuie să-l aibă în evoluția unei societăți au devenit teme constante ale teoriei politice. Poziția intelectualului în societate ridică dificultăți oricărei încercări de analiză nepărtinitoare, cu atât mai mult cu cât identitatea socială a acestui personaj se configurează prin raportare la „celălalt”, ipostaziat în forma puterii oficiale și a sistemului de valori promovate de aceasta.

Formarea intelectualilor în spațiul european, mai precis în spațiul voivodinean, este rezultatul instituționalizării culturii și a muncii intelectuale, al creșterii numărului profesiunilor liberale și al valorizării educației. Rolul intelectualului este, în principal, acela de a crea și de a difuza cultura, de a comunica ideile către un public larg, cu scop educativ și persuasiv. Ceea ce îi conferă acestuia o poziție distinctă în societate este faptul că el deține un rol important în stabilirea normelor și a practicilor unei societăți, contribuind deopotrivă la menținerea sau la schimbarea ordinii sociale.

În calitate de „interpreți ai adevărului și administratori ai valorilor”, intelectualii mediază negocierile între stat și societatea civilă, păstrând un echilibru între elite și mase, între „centrul” și „periferia” societății. În categoria intelectualității intră atât specialiștii în serviciul public, așa-numita „intelectualitate de stat” care activează în birouri, școli, tribunale și este „dependentă, bugetară, instrumentalizată”, cât și elitele cultural-umaniste care joacă rolul de formatori ai opiniei publice și de „cenzori” ai puterii politice.

Puterea intelectualului este, așadar, puterea cuvântului, a discursului, care poate fi un discurs *critic* (contestatar/avangardist/revoluționar) la adresa autorității instituite sau unul *legitimator*, apărător al ordinii existente. (Hurubean, 2001) În societatea modernă de tip democratic, în Voivodina, intelectualul este, prin definiție, un om al cetății, producător sau consumator de ideologii, iar identitatea lui socială se structurează în funcție de capacitatea de a influența semnificativ jocul politic național.¹

Așadar, orice încercare de analiză a categoriei intelectualilor nu poate ignora relația între aceștia și mecanismele de instituire a ordinii social-politice într-o societate. În acest sens, constatăm că apariția intelectualilor și instituționalizarea culturii reprezintă aspecte definiții ale instituirii modernității politice în societățile sud-est europene ale veacului trecut.

Valorizarea educației și a profesiunilor liberale ia amploare în societatea românească în perioada de după 1859, odată cu imperativele sociale privind specializarea pentru anumite funcții publice, fapt ce conduce la precizarea mai clară a rolului social al intelectualului, considerat *profesionist în domeniul public*. Așadar, evoluția profilului intelectualității românești se produce paralel cu modernizarea sistemului instituțional politico-administrativ, astfel încât se poate spune că realitatea și reflecția politică din secolul XIX este creată, aproape în totalitate, de câteva generații de intelectuali cu studii umaniste, tehnice, artistice sau teologice realizate în diferite centre universitare.

Existența socială a intelectualului din secolul trecut și din secolul nostru, spre deosebire de cea a cărturarului din secolele precedente, era condiționată de studiile superioare specializate pe domenii și de implicarea în viața politică a țării. Astfel, un fenomen caracteristic, în retrospectiva istoriei noastre, îl reprezintă *relația bivalentă cultură – politică*. Ea se dovedește a fi o constantă a societății moderne, indiferent la care curent sau orientare ideologică am face trimitere. Aproape fără excepție, doctrinele s-au afirmat, iar partidele s-au constituit într-un cadru cultural restrâns, beneficiind de sprijinul unor publicații și de prestigiul unor oameni de cultură.

¹ op. cit.

Elita intelectuală românească a veacului al XIX-lea nu era ancorată în pozitivitatea valorilor economice, științifice și morale. Prioritară era politica, cu discursurile sale. Discursul politic al intelectualilor nu raționaliza o experiență dată a realului, o anumită practică politică, ci reprezenta proiecția teoretică a viitorului, chemată să orienteze acțiunea și să justifice deciziile. De aceea, reflecțiile teoretice și construcțiile sistematice asupra problemelor social-politice, legate de modernizarea societății românești, nu au reprezentat un fapt obișnuit în spațiul cultural românesc decât în a doua jumătate a veacului trecut. Chiar și atunci, acestea și-au păstrat caracterul militant, materializându-se îndeosebi în forma discursurilor politice, a programelor de reformă și a configurațiilor doctrinare. În acest fel, intelectualii au furnizat puterii politice reperele sale axiologice, impunându-i exigențele sale de adevăr și sistemele sale de reprezentare.

În al doilea rând, trebuie să recunoaștem că, despre intelectual, la noi în Voivodina, nu se vorbește prea serios nici în școală, nici în societatea românească de azi (și, la drept vorbind, nu se scrie din cale afară de mult nici în literatura română).

În societatea modernă, scrie Milosav Janićijević, aproape toate compartimentele importante ale activităților au elita sa, astfel că pluralismul elitelor este marca de bază a statelor contemporane.

Într-un mediu rural, unde intelectualii au existat în număr restrâns, cuvântul *știință* a avut un ecou mistic, chiar magic. Ceea ce este științific a trebuit să fie și adevărat, iar omul de știință a fost considerat propagatorul adevărului. Prima pătură de intelectuali din țară a fost sorbită de administrația statului pentru că i-au lipsit specialiștii, iar ei, în curând, au urcat scările ierarhiei statale. Școala a devenit o trambulină pentru intrarea în viața publică. (Nemanjić, 2008)

* * *

La sfârșitul secolului al XIX-lea și la începutul secolului XX, intelectualitatea românească din Banat a cuprins, în majoritate, preoții și învățătorii, iar apoi comercianții, avocații, medicii, ofițerii. Se înființează despărțăminte ale reunitărilor învățătorilor români de la școlile confesionale din Vârșeț și Panciova. Acești intelectuali au fost promotorii organizațiilor culturale, politice și economice.

Având în vedere că majoritatea populației a trăit la sat și s-a ocupat cu agricultura, la sate au fost înființate case de cultură (orchestre, secții de teatru, biblioteci) sprijinite de învățătorii și preoții locali. Ei au fost susținuți la începutul secolului XX de Asociația culturală „Astra” pentru Banat, cu secții la Vârșeț, Panciova, Satu Nou, Torac. Activitatea ei se limita la organizarea de cursuri pentru emanciparea populației și dotarea bibliotecilor sătești. În timpul Primului Război Mondial, Asociația „Astra” și-a întrerupt activitatea, fiind

reînființată abia la 19 martie 1936, într-o adunare a intelectualilor români din Banatul Sârbesc.

„Astra” a devenit, în scurt timp, principalul inițiator și coordonator al acțiunilor culturale și educative naționale. Prin ea s-a realizat și unirea diferitor grupări de români, unele aflate în opoziție.

Țăranii înstăriți și-au dat copiii la școli în marile orașe: Budapesta, Timișoara, Cluj, unde au absolvit diferite facultăți, iar după absolvirea studiilor au ocupat posturi distinse. În acest sens, apar idei de organizare politică. Români din jurul orașului Vârșeț, în 1906, au fost organizați de câțiva intelectuali de la sat (Avram Corcea, Patrachie Rămianțu și alții). (Popi, 1993) În anul 1918 s-a format Regatul Sârbilor, Croaților și al Slovenilor.

Deși în perioada dintre cele două războaie mondiale mulți intelectuali români din Banatul Sârbesc s-au stabilit în România sau în alte părți ale lumii, au fost destui și dintre acei care au început să se organizeze. Intelectualii din noul stat au pus bazele Partidului Național-Român și au reușit, astfel, să desemneze reprezentanți în Adunarea Națională a Iugoslaviei.

După Primul Război Mondial apar și primele instituții financiare, societăți de credite pe acțiuni *Santinela* și bănci, cum este *Luceafărul*. Capitalul acumulat duce spre propășirea relațiilor culturale, astfel că începe activitatea editorială și de presă: *Opinca* (1918 – 1919), *Grai românesc* (1923 – 1929), *Lumina* (1927), *Biruința* (1938), *Grai strămoșesc* (1942), *Nădejdea* (1927–1944), cu suplimentul literar *Junimea bănățeană* (unde au fost publicate încercări literare ale unor scriitori interbelici minori, intelectuali veniți din România) etc.²

În anul 1933, când s-a semnat Convenția româno-iugoslavă, se produce o destindere a climatului cultural al românilor din Banatul iugoslav, prin sosirea învățătorilor contractuali din România.³ Sub impulsul activității acestor intelectuali s-au produs primele încercări literare, au luat ființă primele instituții în limba română.

După 1945, statul acordă o atenție deosebită minorităților. Astfel, a fost înființată Uniunea Culturală a Românilor și hebdomadarele *Libertatea* și *Lumina*, care au apărut la Vârșeț.

În perioada postbelică, în satele românești din Banatul Sârbesc se majorează numărul de intelectuali din diferite categorii: cadre didactice, medici, agronomi, farmaciști, medici veterinari și alte categorii, cărora le-a revenit meritul de a impulsiunea activitatea cultural-artistică, apariția

² Perioada de până la 1918 a vieții culturale și literare din Banat (parte devenită ulterior sârbească) se rezumă la editare primelor gazete românești (*Convorbiri pedagogice*, 1886 – 1888, revistă lunară de specialitate, care publica și creații poetice, în general de factură populară, a apărut la Satu Nou. Ea a fost tipărită întâi la Panciova, iar mai târziu la Brașov; *Educatorul*, 1909 – 1913, a apărut la Coștei; *Familia*, 1910, revistă lunară de literatură, a apărut la Petrovăsâla (Vladimirovaț) (Agache, 2006: 19).

³ Se deschid secțiile în limba română pe lângă Liceul și Școala Normală din Vârșeț (1934), se înființează Internatul Român din Vârșeț (1937 – 1947), se constituie *Asociația culturală a românilor din Regatul SCS* (1927), unele societăți de lectură – *Societatea pentru lectură Junimea bănățeană* – și unele biblioteci, editura și tipografia *Nădejdea* (1939) și primele protopopiate românești.

publicațiilor periodice și a altor acțiuni și manifestări. Această perioadă se caracterizează printr-o efervescentă spirituală, concretizată prin fondarea primei mișcări literare și culturale, paralel cu întemeierea unor instituții de învățământ – progimnazii cu limba de predare română; Liceul Mixt din Vârșeț (1948), secția cu predare în limba română a cursurilor superioare ale Liceului din Vârșeț (1956), devenită în 1973 Academia Pedagogică din Vârșeț, Școala Superioară de Educatori de la Vârșeț, unde au fost formați majoritatea intelectualilor din acea perioadă în Voivodina.

Din anii cincizeci ai veacului XX au existat secții de pregătire a învățătorilor în cadrul școlilor superioare de pedagogie din Novi Sad și Zrenjanin. În 1987 se înființează Catedra de limba română din cadrul Facultății de Filologie din Belgrad și catedra omonimă în 1981 (astăzi Departamentul de Limba și Literatura Română) din Novi Sad.⁴

Toate instituțiile de învățământ enumerate mai sus au format majoritatea intelectualilor din Voivodina (în ultimul timp, a scăzut numărul studenților înscriși la facultățile din Vârșeț, Novi Sad și Belgrad, datorită micșorării numărului de locuitori de naționalitate română în Voivodina, dar și datorită plecării lor tot mai mult la studii în România și în alte țări europene).

Cu ajutorul statului, în perioada 1959 – 1961 au funcționat Societățile pentru Limbile Materne din Voivodina, care s-au transformat, din anul 1962, în Societăți de Limbă și Literatură Română.

În perioada anilor cincizeci ai secolului douăzeci se dezvoltă mass-media în limba română: Editura *Libertatea* (1953), Postul de Radio Novi Sad (1949), cu emisiuni în limba română, și Televiziunea Novi Sad (1981). În 1972, la Novi Sad apare prima dată în limba română revista pentru tineret *Tribuna tineretului*, a cărei redacții, după o apariție independentă de cinci – șase ani, a fost trecută la Panciova. Ziarul pentru tineret este numit astăzi *Tineretea*.

După cum menționează unii cercetători, intelectualii din această perioadă au aparținut anumitor promoții/generații literare și nu curentelor literare, deoarece literatura postbelică din Voivodina a evoluat pe cont propriu, fiind necesară mai întâi formarea unor instituții care să o susțină. Astfel, în evoluția literaturii din Voivodina se pot distinge *promoția tânără* și *generația de fondatori a anilor '50, sec. XX* (orientarea literară se înscrie pe linia neotraditionalismului, perceput ca loc de păstrare a identității naționale, o promoție marcată de proletcultism, dar și de supraviețuire a acestuia; *generația șaizecistă*, care aduce schimbarea de paradigmă literară prin abandonarea formulelor clișeizate și înscrierea pe direcția modelului poetic al

⁴ Catedra de limba și literatura română, care la început a purtat numele *Lectorat de Limba și Literatura Română*, din cadrul Facultății de Filozofie din Novi Sad, s-a înființat în anul 1974.

*neomodernismului liricii europene și al celui autohton din interiorul țării, supranumită și „generația resurecției”*⁵ (Agache, 2006).

Urmează *promoția '70 a secolului XX*, care încearcă o integrare în valorile generale ale liricii moderne românești și europene. Generația anilor '70 aduce încă un moment nou în viața culturală a românilor din Voivodina prin faptul că relațiile româno-iugoslave se eliberează de consecințele politicii staliniste din perioada Biroului Informativ (1948) și unii tineri continuă studiile în România. Ei devin o formă de legătură spirituală directă între mișcarea culturală a românilor voivodineni și România. Schimbări radicale se produc și la nivel iugoslav. Pe plan cultural, se renunță definitiv la conceptul „proletcultură” și se statornicește spiritul european generat de demonstrațiile studentești din 1968, mișcare în care a fost încadrat și un număr de elevi și studenți români.

Generația optzeciștilor este orientată spre postmodernism și neoavangardism, când se efectuează o ruptură, o negație radicală a tradiției culturale și aspirația spre o absolută înnoire a limbajului, un refuz al convențiilor de orice fel. (Popovici 2004: 6) Urmează *Promoția nouăzeciștilor*, care este încă neconturată. După primele alegeri pluripartite, care au avut loc la finele anului 1990, se înființează și primele asociații românești nonguvernamentale, nonprofit și independente. (Gătăianțu 1996: 11)

Prima asociație nonguvernamentală independentă a fost Comunitatea Românilor din Iugoslavia, care s-a constituit la 24 ianuarie 1990, în satul Coștei. Aceasta are în vedere următoarele domenii de activitate: învățământ, informare, activitatea editorială și cultural-artistică, păstrarea patrimoniului național al românilor. Ea tinde să fie interpretul interesului românilor, având ca scop păstrarea identității naționale, a valorilor autentice, a limbii, tradițiilor și obiceiurilor. Comunitatea se angajează pentru stimularea activității societăților cultural-artistice, pentru îmbogățirea valorilor culturale și dezvoltarea comorilor spirituale populare, precum și pentru organizarea variatelor forme de manifestări, care oglindesc specificul culturii noastre. Publicația C.R.I. *Cuvântul românesc* apare din 26 iunie 1991 (cu întreruperi). Pe paginile revistei se publică lucrări ale intelectualilor români din Banatul Sârbesc de Sud.

În anul 1993, la Novi Sad se înființează Forumul 21, organism consultativ alcătuit din intelectuali români. Doi ani mai târziu, s-a întemeiat Societatea (Fundația) Română de Etnografie și Folclor, la Torac. Societatea are drept scop promovarea valorilor culturale ale românilor din Banatul Sârbesc, păstrarea și cultivarea folclorului, a tradițiilor și obiceiurilor strămoșești. Fundația organizează Simpozionul Internațional cu tema „Banatul – trecut istoric și cultural”, unde participă, cu lucrări, un număr mare de intelectuali din țară și din străinătate.

⁵ op. cit.

Intelectualii de azi din Voivodina mai participă și la simpoziioanele: „Oamenii de seamă ai Banatului” și „Memorialul Radu Flora”, organizate de Societatea Literar-Artistică „Tibiscus” din Uzdin, respectiv de Societatea de Limba Română din Voivodina, precum și simpoziioane organizate în România.

Un fenomen aparte îl reprezintă publicațiile periodice locale din satele românești, care își au contribuția lor la conservarea ființei naționale: *Familia*, *Satul*, *Foaia bobocilor*, *Foaia San-Mihaiului*, *Cuvântul românesc torăcean*, *Gazeta de Seleuș*, *Satul 899*, *Făclia* și altele. Toate aceste publicații locale au menirea să adune în jurul lor oameni de condei și intelectuali de la sate, din cele mai variate domenii ale societății omenești.

În prezent, în ultimul timp, intelectualii români din Voivodina, formați la universități sârbești, românești sau europene, pleacă la studii postuniversitare în străinătate, unde însușesc idei noi. Reveniți acasă, promovează aceste idei și apropierea Serbiei de Uniunea Europeană. Ei își văd viitorul într-o Europă unită, națiunea și cultura căreia îi aparțin, fiind deja încadrată în acest sistem de valori.

La începutul acestui mileniu se conturează încercarea intelectualilor independenți din Novi Sad de origine română de a edita publicația *Secolul 21*, însă, din cauza insuficientelor surse financiare, apar doar două numere. Conceptul „redactare”, elaborat în numărul promotor, descoperă o nerăbdare de a se debarasa cât mai repede de încorsetările politicii regimului de la finele secolului XX și de a se orienta spre un nou secol, secolul integrărilor europene, cu instituirea statului de drept și a unei mentalități dornice de a prinde pasul cu lumea dezvoltată. Lipsa de bani și cenzura nevăzută instaurată în domeniul informării au făcut să se renunțe la proiectul *Secolul 21*.

Opt ani mai târziu (2008), intelectualii proeuropeni din Novi Sad au convenit să înființeze, de data aceasta, o revistă de cultură cu orizonturi largi, numită „Europa”, subintitulată „de literatură, artă, cultură și tranziție”. Scopul acesteia este să adune în paginile ei nume de intelectuali nu numai din Serbia, ci și din țările vecine, ba chiar din întregul spațiu european. Revista „Europa” este editată de Fondul Europa. În ultimii ani, apar și alte ONG-uri care pledează pentru promovarea libertăților artistice, pentru cercetarea trecutului istoric și a proceselor culturale, politice și economice, de asemenea, pentru toleranță și înțelegere între apartenenții diferitor grupuri sociale de pe teritoriul Republicii Serbia și pentru colaborarea cu alte ONG-uri și cu alte organizații internaționale non-guvernamentale.

Instituțiile de învățământ amintite mai sus au dus la formarea unui cerc de intelectuali care, în dorința lor de a avansa în profesiunile lor, se înscriu, după cum am spus, la studii postuniversitare în Serbia sau în străinătate. Acești absolvenți ai cursurilor de masterat și doctorii

în științe sunt promotorii unei „piețe de idei” (Grancea 2008: 717) în Voivodina și îi putem împărți în trei mari grupuri:

- A. Un grup de intelectuali care pledează pentru conservarea folclorului și a datinilor populare, aderenți la formele arhaice ale românismului;
- B. Intelectuali proromâni a căror unitate spirituală este legată de intelectualii din România;
- C. Intelectuali proeuropeni în cadrul cărora intră artiști, scriitori, pictori, profesori, specialiști, arhitecți, istorici, juriști etc., care sunt activi atât în privința păstrării patrimoniului istoric și cultural, cât și a mediului înconjurător și a drepturilor omului.

Această ultimă caracteristică a intelectualilor români din Voivodina militează pentru integrarea europeană a Voivodinei, sprijinind îndeosebi mișcarea din țara noastră de aderare la Uniunea Europeană și coagularea în Serbia a unui puternic curent de opinii și atitudini proeuropene. Activitățile Fondului nou-format „Europa” constau în elaborarea și implementarea de programe menite să contribuie la promovarea valorilor europene în Voivodina și la respectarea dreptului la alteritate și diversitate, ca principii democratice.

Bibliografie

1. Agache, Catinca (2005). *Literatura română în țările vecine. 1945-2000*. Iași: Princeps Edit.
2. Gătăianțu, Pavel (1996). *Comunitatea românilor din Iugoslavia*. Panciova: Libertatea.
3. Grancea, Mihaela (2008). *Modernitate și reconstrucție identitară în România postcomunistă*. Apud *Schimbare și devenire în istoria României*. Cluj-Napoca: Academia Română. Centrul de Studii Transilvane.
4. Hurubean, Alina (2006). *Intelectualii și construcția modernității în spațiul românesc*. Contrast, nr. 6.
5. Janićijević, M. (1990). *Osobnosti društvene stratifikacije Jugoslavije danas*. În Janićijević M. *Novi pravci promena društvene strukture Jugoslavije*, Beograd: Institut društvenih nauka.
6. Johnson, Paul (1999). *Intelectualii*, București: Humanitas.
7. Lovinescu, E. (1972). *Istoria civilizației române moderne*. București: Ed. Științifică.
8. Nemanjić, Miloš (2008). *Na tragu srpske inteligencije XIX veka*. Beograd: Drasler Partner.
9. Nemanjić, M. (2001). *Jedan vek srpske stvaralačke inteligencije – 1820-1920*. Beograd: Idea.
10. Popi, Gligor (1993). *Românii din Banatul Sârbesc*. Panciova: Editura Libertatea, București: Editura Fundației Culturale Române.
11. Popovici, Virginia (2004). *Pavel Gătăianțu. Contribuții la monografie*. Novi Sad: Ined Co.
12. Preda, Cristian (2003). *Contribuții la istoria intelectuală a politicii românești*, Universitatea București, Institutul de Cercetări Politice, Meridiane.

13. Ungureanu, Ion, Ștefan, Costea (1985). *Introducere în sociologia contemporană. Teorii ale acțiunii și raționalității sociale*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică.

14. Vasilescu, Mircea (2008). *Intelectualii de la „drama interioară” la celebritatea TV* apud *România Culturală*, septembrie 2008, p. 14.

Natura structurală a notației textului într-o viziune aplicativă

Adrian Ghicov,
doctor în pedagogie

Summary

As one of the key factors of learning, the text is constantly generating new ways of didactic interpretation. One of these ways, a rather new vision, concerns text notation and possible methods of text interpretation. In this case, text notation means a system of representation for content meanings and the various relations between them. The test prepared for 12th-form pupils offers one of the many ways of interpretation, where the pupil is being gradually ‘moved’ from the uncognitive state to a cognitive one.

Textul, în esența sa, poate să clarifice, să interpreteze, să se substituie unei realități. În acest sens, există texte *despre realitate*, în care este vizată o experiență cunoscută, texte *pentru realitate*, care oferă puncte de reper într-un cadru natural al existenței umane, și *texte ca realitate*, acesta fiind textul informativ, care este atât de detaliat, încât ni se adresează, practic, ca o realitate. În felul acesta, lumea abundă în texte și informații. Rapiditatea promovării tehnologice a informației face concurență textului ca atare și, în special, textului realmente spiritual. Tehnologia informației surpă extensiile realității și reperatele culturale care confereau coerență acestei realități ca text.

Apariția informației culturale, care se centrează în text, a marcat apariția unei noi relații dintre om și realitate, ajutând la transformarea morală și materială a condiției umane. Informația culturală este, în temei, pentru modelarea realității, afirmă A. Borgmann. [1, p. 57] Informația culturală este smulsă și abstractizată din realitate, poartă un *conținut distinct* și adoptă o *formă durabilă*. Structura are o mare importanță pentru text și informația lui, iar studierea structurii este căutarea *secretului naturii de referință* – legătura dintre semne și lucruri. Atunci când textul ne informează despre realitate, el ne reamintește elocvența lucrurilor sau ne îndeamnă să ne imaginăm exprimarea lor. Prin urmare, un text poate fi produs atât de o structură impusă, cât și de o structură revelată sau de elocvența transmisă. Informația culturală, transpusă într-un text, ne permite să ne aventurăm și dincolo de realitate, autorul textului convertind-o într-o articulare a

concepțiilor personale *pe îndelete* și *în detaliu*. Semnele textuale devin vectori ce direcționează spre lucruri, niște „instrucțiuni” pentru structurarea unei anumite realități ca o nouă viziune asupra lumii, a spațiului, a timpului. Când ating perfecțiunea, aceste structurări îmbogățesc lumea moral, practic și tangibil, sporind prosperitatea.

Pornind de la aceste idei de referință și fiind în căutarea unor interpretări originale în contingența textului, am elaborat un test pentru elevi (cl. a XII-a), având ca obiectiv câteva aspecte importante; *înțelegerea informației culturale* a textului, care vizează faptul de a lua un plan abstract și de a-i da viață în lumea concretă (Or, înțelegerea informației textului este întotdeauna o întâlnire neprevăzută și, uneori, lupta dintre ideea proiectului și contingența realității. Aceasta este o provocare pentru elev.); *citirea în intimitate a informației culturale* a textului, fapt ce presupune că, deși cititorul textului pare a fi rupt de restul lumii, el, de fapt, este angajat într-o acțiune caracterizată de vigoare și consecvență, în orice caz, așa trebuie să fie atunci când textul este bun, iar elevul – cititor competent; *convertirea informației culturale* a textului, fapt ce presupune că cititorul îi oferă textului un context al inteligenței sale, iar textul, la rândul său, extinde contextul realității cititorului, informându-l cum să plaseze lumea reală a prezentului și a posibilităților sale dominante.

O notație stângace a elevului este un obstacol în calea demonstrării cunoașterii și descoperirii textului. Un text, în orice notație la care s-ar putea face referire ca fiind dovada unei structuri pure, oferă soluții problemelor puse într-o manieră particulară. Când analizăm *cum-ul* și legitimarea textului, vorbim despre structura lui, iar când avem în vedere *ce-ul*, vorbim despre contingență. Anume contingența și structura formală și de conținut a textului sunt modalitățile principale prin care poate fi prezentată realitatea. Aderarea la analiza structurilor de conținut ale textului este o încercare de a obține controlul asupra realității, prin divizarea pe niveluri, pe unități, pe elemente. Valoarea *notației textului* constă în a prezenta conținutul într-o imagine suficient de substanțială pentru a surprinde imaginea de conținut particulară și a o diferenția de celelalte.

A interpreta notația textului înseamnă a înțelege o structură care a apărut din circumstanțele fertile și distincte ale lumii autorului respectiv și și-a asumat o realitate, înseamnă a incorpora din nou această structură în cadrul dens și specific al prezentului real. Liniile care discern din lumea autorului și liniile care coboară la nivelul elevului pot fi trasate în mai multe feluri. În orice caz, a transforma liniile realității de conținut într-o notație înseamnă a uni firele unei viziuni și a le lăsa să treacă prin „ochiul” structurii ca atare, pentru a le putea reînnoa în țesătura altei viziuni, cea a elevului.

Interpretarea notației textului necesită o anumită regularitate și produce practici diferite. Totuși, la nivelul său cel mai înalt, conținutul textului se „deschide” de la elemente la

evenimente, care constituie un reper fundamental. În cazul interpretării structurii de conținut, elevii înțeleg textul într-un mod mai tangibil și mai personal. În felul acesta, în timp ce structura textului oferă o canalizare a fluxului de unități de conținut, contingența este izvorul acestora. Dacă textul ar avea o structură cristalină, ar fi puține lucruri de descoperit și de relatat, însă textul trebuie să „agreseze” elevul într-un mod imprevizibil.

Așadar, o structură de conținut a textului ce propune o informație culturală poate fi interpretată, după cum am menționat, în diverse modalități, toate personalizate, noi propunând o ofertă din multiplele variante posibile. Testul respectiv pornește de la un îndemn general, care îngăduie o înțelegere la primul contact cultural.

- 1. Urmărește aventura onirică a eului-actor surprinsă inedit de poetul Vasile Romanciuc și vizualizează evenimentele din spațiul poetic al textului, încercând să-i înțelegi mesajul/semnificația contextuală a evenimentelor.**

SPECTACOL

*Într-un spectacol, în vis,
eram împărat.*

*Coroana-mi săpă fruntea
până la sânge,
încât strigai disperat:
dă-te jos de pe gândurile mele,
cătușă de aur!*

*Iar tronul,
tronul acela
ce mult semăna
cu scaunul lupului
din Capra cu trei iezi!*

*Măscăriciul curții cânta:
ești bogat, Măria Ta,
bogat, bogat, bogat,
c-un obraz de sărbători
și cu altul de purtat!*

*Mulțumesc, Soare, că m-ai trezit.
Că nu m-ai lăsat
să-ncep vreun război,
să pun în lanțuri
vreo țară.*

*Nu e nimic mai frumos
decât al zilei
antract de lumină,*

*în care poți umbla printre ai tăi
nearătat cu degetul,
fiind cu-adevărat împărat –
OM fiind!*

Legăturile de analiză urmează într-o tonalitate dezvoltativă, suprimând structura integrală în părți, într-o convertire interpretativă a notației textuale. Elevul, în acest cadru de analiză, printr-o acțiune meditativă, face posibilă semnificarea informației de bază, decriptarea fiind rezultatul forței gândirii lui personale.

2. Expune-ți propria opinie, în raport cu sugestiile pe care le declanșează comparația intertext:

*Tron ... semănând ... cu scaunul lupului
din Capra cu trei iezi!*

Urmează implicarea unor semne convenționale, care au o proeminență determinantă, lărgind cadrul nemijlocit al structurii de conținut a textului și reprezentând o concentrare a gândirii elevului. Vehiculul realmente caracteristic aici este acela de a deosebi lucrurile reale de cele imaginate, detașându-le din mediul lor natural și plasându-le într-un alt mediu, unul posibil.

3. Dezvoltă începuturile propuse, astfel încât să obții trei argumente prin care să-ți exprimi adeziunea față de atitudinea eului liric din ultima secvență a textului:

- *Stare de frumos și fericire ...*
- *Te miști/locuiești în spațiul luminii ...*
- *Poți fi împărat peste propria-ți viață ...*

Deschiderea textului urmează calea identificării unor grile de conținut spiritual, unde fiecare celulă poate exista într-un număr mare de stări, prinzând viață conform unor reguli relativ simple, care îi oferă întregii structuri de conținut a textului posibilitatea să oscileze de la o stare la alta și arată fiecărei celule cum să treacă dintr-o stare la cea următoare. Elevul încearcă o separare a informației utile, în care elementele textului reușesc să se cupleze cu structurile gândirii lui, transformându-se într-un „constructor” din nou al textului.

4. Recitește poezia și surprinde stările de spirit ce definesc două atitudini contradictorii exprimare de eul liric. Completează tabelul cu elemente textuale adecvate.

<i>Disperare și nesiguranță</i>	<i>Satisfacție și frumos</i>
<i>lexeme/imagini</i>	<i>lexeme/imagini</i>
...	...

Rafinamentul simbolic al poeziei, planul său arhitectural este o combinație între jocul liber al imaginației autorului și cel al cititorului. Când înțelegerea se apropie de desăvârșire, fragilitatea sentimentelor se îmbină cu această înțelegere, textul rămânând a fi un exemplu edificator al unei evoluții covârșitoare a elevului în înțelegerea sa, eventualitatea mărturiilor sale afective fiind satisfăcută totalmente. De aici și următoarea sarcină pentru elevi.

5. Precizează ce simbol invocă autorul la „ieșirea” din starea de vis a eului.

5.1. Întocmește o listă de semnificații arhetipale ale acestui simbol și scrie, în paralel, două-trei sugestii contextuale pe care le comportă în poezie. Formulează două concluzii în raport cu intersecțiile și deosebirile de sens și semnificație ale acestuia.

5.2. Formulează acum un argument prin care să justifici preferința autorului pentru simbolul respectiv.

Translând punctul de vedere al autorului, elevul apelează la semnificația structurii de conținut în ansamblu, cu o aspirație prezentă că simbolul poate revela adevărul pe care îl ascunde o realitate. Astfel, elevul încearcă o „subordonare” a textului, explicându-i minunatele elemente de adaos simbolic la mesajul realmente dur, dar echilibrat și destoinic.

6. Lansează idei în structură de enunțuri finite prin care să explici adecvarea titlului la mesajul textului. Urmărește reperele:

----- *explicarea sensului propriu al termenului*
Spectacol ----- *interpretarea sensului figurat al termenului*
----- *raportarea ideii de spectacol la conceptul de lume, soartă, destin uman*

7. Construiește două metafore proprii, utilizând inventarul de lexeme al autorului: coroană, gând, lanț, tron, om, lumină, sărbătoare, fiind.

După claritatea pe care și-o asumă prin elucidarea simbolurilor, elevul, influențat de text, inspirat de conservarea semnificațiilor de conținut, poate să se substituie autorului, întrebându-se, în felul acesta, ce se va întâmpla în realitatea sa, dacă notația textuală i se încredințează lui personal. Luând textul ca model, el se „ocupă” de o structură proprie.

7.1. Angajează formulele poetice pe care le-ai obținut în structura unei poezii proprii cu același titlu – *Spectacol*.

Operatorul mintal al elevului îi oferă șansa mișcării spre mai mult și mai interesant. Având la dispoziție un alt text, el are de ales între câteva structuri de conținut. Cu două texte tangibile, spațiul de interpretare crește de câteva ori. Varietatea generează cantitate, dar și surprindere, un amplasament meditativ mult mai eficient. Firește, această intercorelare nu este necontrovertată, deoarece elevul se află într-o *stare necognitivă*, în care explicarea poate eșua în sensul înțelegerii pentru comparare. Cauza poate fi aceea a nesiguranței punerii în acord a relațiilor bazate pe analogie cu coerența și regularitatea raporturilor ce definesc structura de conținut a textului. Se confirmă, astfel, în virtutea unei comparații de dialectizare, tendința de a-l apropia treptat pe elev de text.

8. Documentează-te cu o altă viziune asupra noțiunii *spectacol* din perspectiva *eului-spectator* și a achizițiilor spirituale pe care acesta le poate dobândi, urmărind discursul liric propus de poetul Iulian Filip.

SPECTACOLE

Înainte să înceapă spectacolul
în scena plină de jocul
luminilor, umbrelor,
înainte de începutul
care mereu întârzie,
se sting toate luminile,
se dă pe spectatori,
pe sală, pe scenă
tot întunericul posibil
și spectatorii prind să bată din palme,
parcă se sperie întunericul,
să-l fărâmițeze, să-l spulbere,

parcă să-l strivească,
bat din palme mult înainte
de jocul în scenă
al umbrelor și al puținei lumini,
din care
fiecare
urmează să se aleagă cu *ceva* –
cu lumină mai multă,
cu măcar o umbră de lumină,
ori cu umbră de-ntuneric...
Cât poate duce...
Ce poate alege...

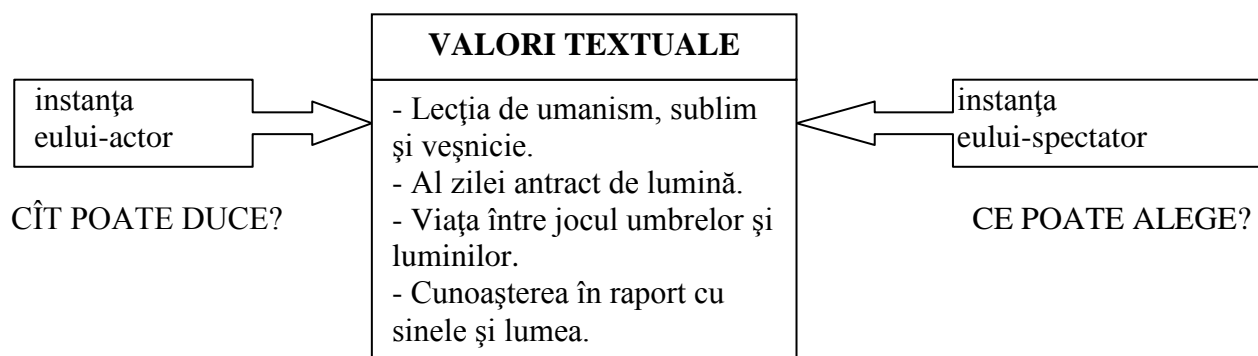
9. Comentează, într-un text coerent de 10 rânduri, valoarea stilistică a verbelor din text, relevând rolul lor la crearea atmosferei și la configurarea metaforei luminii.

10. Expune-ți punctul de vedere:

- Poate fi considerată antiteza *lumină – umbră*, utilizată în text, un nucleu semantic ce conturează spațiul poetic al textului?
- Raportează aceeași figură de stil la contexte sociale actuale și explicite.

În același spirit, elevul concepe textul prin definirea prealabilă a conținutului, prin parcurgerea unui demers interpretativ, care reduce necunoașterea prin excelență și care, adeseori, îi oferă elevului un deliciu estetic. Textul văzut ca o notație apare, în cele din urmă, ca rezultat al unei structuri utile, întrucât își are sursa într-o realitate naturală sau virtuală, dar care este totuși realitate.

11. Pune în relație de sens mesajul ambelor poezii și formulează o temă pentru un text argumentativ pe care să-l construiești, descifrând schema:



Complexitatea interpretării textului pune în valoare importanța lui majoră, care definește textul ca atare. În legătură cu acest aspect, ar trebui să observăm că acțiunile pe care le operează elevul vizează o dimensiune fundamentală a textului, în speță funcția sa culturală. Această situație vine să confirme faptul că textul conține o semnificație valorică degajată din specificul relației dintre semnele textuale, fie aceasta o rețea de „rudonii” sau nu.

12. Extinde-ți aria lecturii tematice, conturând, în câteva tușe, într-un portret-robot, ipostaza persoanei căreia i se adresează poetul Liviu Damian (cel reperat în pronumele personal TU).

SPECTATORI

Plăcere mai mare nu este,
Privești cum alții ca tine
De azi, de ieri, din poveste
Pe scenă fac rău ori bine.

Fotoliu-i comod și în jur
Parfumuri, tăcere, răcoare,
Pe scenă c-un tainic murmur
Eroul iubește ori moare.

E moartea la timp și e clară
Și e regizată-nțelept,
Și-o lacrimă vrea să apară
Pe gene, și-un tremur în piept.

Așa ne deprindem cu vremea
Cuminți să privim dintr-o parte
Cum omul cântă ori geme,
Cum intră în viață și-n moarte.

Dar ce ne vom face-ntr-o seară
Când toamna, de-afară, din ploi
Destinul în prag o s-apară
C-un deget întins către noi?

13. Explică, în două-trei teze, efectul schimbării persoanei: de la a II-a singular la I-a plural, în raport cu ideea de personalizare a sentimentului de trăire cu rost a vieții.

14. Analizează două dintre antitezele poeziei, comentând semnificația lor intratextuală.

15. Interpretează sugestia, în text, a indicilor de cronotop din ultima strofă.

Astfel, printre tentativele de a opera un conținut axat pe structură, se înscrie extinderea, reluându-se premise avansate în calitate de mijloc specific de cunoaștere. Aceasta se poate produce datorită unei coerențe structurale a conținutului, care, în fiecare actualizare a sa în plan comparativ sau referențial, este susceptibil de a produce un efect cognitiv și afectiv conotativ, suficient pentru a favoriza plăcerea.

16. Comentează semnificația întrebării retorice din finalul textului, pe care s-o raportezi la una dintre afirmațiile lui Eugen Lovinescu:

- **Mila noastră pentru cel ce suferă (aici suferința actorului în scenă ca joc) e mărită de grija că am putea să suferim și noi aceleași dureri; ca și dânsul, suntem în voia destinului ce plutește deasupra noastră, așteptând să ne lovească.**
- **Soarta noastră nu e în împrejurările din afară, cum se crede, ci în noi, în caracterul, în voința noastră. Ne clădim destinul pe care-l dorim și îl merităm.**
- **Suntem făuritorii propriului nostru destin: ne ridicăm și cădem prin noi.**

Considerațiile propedeutice pe care le-am prezentat servesc intenției de a promova ideea notației textului în practica educațională. Întemeierea acestei noțiuni în forma unei acțiuni aplicative are șansele unei reușite atunci când va fi acceptat demersul normativ la nivelul primei dileme de conținut, pentru a convoca împotriva scepticilor evidențele notației textuale.

Bibliografie

1. Borgmann, A., *Ancorarea în realitate*, Chișinău, Editura Tehno-Info, 2003.
2. Plett, H., *Știința textului și analiza de text*, București, Editura Univers, 1983.
3. Țugui, Gr., *Interpretarea textului poetic: repere teoretice și metodologice*, Iași, Editura Universității „A.I. Cuza”, 1997.
4. Romanciuc, V., *Recitirea proverbelor*, Chișinău, Editura Știința, 2007.
5. Filip, Iu., *Elegia dramatică a golului*, Ploiești, Editura LVS Crepuscul, 2007.
6. Damian, L., *Saltul din efemer*, București – Chișinău, Editura Litera-Internațional, 2003.

Viziunile psihologiei speciale privind particularitățile și posibilitățile generale de dezvoltare a autoreglării în structura învățării la copiii cu RDP

Victoria Maximciuc, *lector, UPS „I. Creangă”*

Summary

In this article the detailed analysis of the literature dedicated to learning of conscious self regulation and the elaboration of correction and development programs in psychologically retarded children is presented. But in the analysis of the literature in question the specially worked out methods on studying the correlation between self regulation and emotions and the carrying out of the proper programs is lacking.

Investigațiile sistematice efectuate asupra copiilor cu RDP sunt concentrate mai mult pe cercetarea activității cognitive. Au fost studiate particularitățile percepției, atenției, gândirii, vorbirii, memoriei, instruirii. (Egorova T.V., 1973; Kjanova E.A., 2003; Jarenkova G.I., 1972;

Kapustina G.M., 2001; Lubovski V.I., 1978; Peresleni L.I., 1984; Podobed V.L., 1981; Triger R.D., 2001; Țâpina N.A., 1984; Șevcenko S.G., 1995 ș.a.). Mai puțin sunt studiate trăsăturile personalității copiilor cu RDP (Belopolskaia N.L., 1996; Domișkevici S.A., 1981; Kuznețova L.V., 1986; Kulagina I.Iu., 1989; Pavlii T.N., 1997; Puskaeva T.D., 1989; Slepovici E.S., 1994; Ulienkova U.V., 1990)

Sistemul elaborat de către M.N. Fișman (1999) al structurării datelor vizuale ale analizei electroencefalogrammei au condiționat rezolvarea problemei despre specificul organizării funcționale a creierului la copiii cu RDP. Autorul a constatat că schimbările evidente ale activității cognitive, ale sferei emoțional-volitive și ale comportamentului acestor copii au loc din cauza schimbărilor funcționale ale sistemelor de reglare (trunchi cerebral, legături talamocorticale, frontotalamice, nematurizarea cortexului cerebral).

M.N. Fișman menționează că la școlarii mici din clasele primare cu RDP, din cauza nematurizării zonelor frontale, se observă o insuficiență evidentă a proceselor de activizare locală, diminuarea controlului și a programării activității de orientare a atenției, predominarea activității generale. Aceasta se manifestă prin abatere constantă, incapacitatea concentrării atenției asupra unei acțiuni, dificultăți în elaborarea planului de acțiuni, diminuarea controlului asupra activității proprii. Ajutorul organizatoric efectuat de către adult stimulează activitatea zonelor frontale și, prin intermediul lor și al altor structuri ale creierului, copilul se include în lucru. Nematurizarea organizării cerebrale la copiii cu RDP se manifestă prin maturizarea încetinită a mecanismelor de inhibare a cortexului, prin intermediul căruia se efectuează reglarea și controlul activității regiunilor profunde.

Dezvoltarea la copil a reglării volitive și motivaționale a comportamentului propriu efectuat prin metode corecționale psihopedagogice condiționează maturizarea mecanismelor inhibitoare de reglare a cortexului cerebral.

Lubovski V.I. (1989), Egorova T.V. (1973) atenționează că pentru această categorie de copii sunt caracteristice nivelul scăzut al dezvoltării operațiilor de control al activității proprii, dificultățile în menținerea instrucției pentru o anumită perioadă de timp.

Lucrarea cercetătoarei Isaeva E.I. (1984) este consacrată particularităților psihologice de planificare a acțiunilor la școlarii mici. Autoarea a constatat că pentru acești copii nu este specifică planificarea conștientă premeditată. Ei întâlnesc dificultăți în vocalizarea acțiunilor viitoare și sunt capabili numai de planificarea pe etape.

Pentru dezvoltarea psihică a copilului este foarte important jocul. În joc, se formează toate aspectele activității psihologice și reglarea ei. Pentru activitatea de joc, este caracteristică lipsa capacității de a desfășura jocul comun (fără adult), conform intenției generale în care se ține cont

de interesele generale, de controlul propriului comportament. Acești copii preferă jocul fără niciun fel de reguli. (Kuznețova L.V., 1986; Șevcenko S.G., 1999)

Aksionova E.B. (1992) a cercetat activitatea de joc a preșcolarilor de vârstă mare cu RDP și a menționat următoarele particularități de autoreglare în joc: acceptarea formală a rolului propus de către adult, îndeplinirea rolului propus parcurge unele secvențe ale activității de joc prin intermediul jucăriilor și materialelor, copiii nu conștientizează necesitatea regulilor de joc și subordonarea comportamentului regulilor de joc.

Slepovici E.S. (1994) a stabilit că nematurizarea bazei motivaționale și de scop a activității de joc se manifestă prin diversitatea slabă a acțiunilor de joc și a acțiunilor obiect – joc, utilizarea largă a acțiunilor după șablon, folosirea propozițiilor standard și a acțiunilor în momentul realizării jocului. Copiii nu manifestă interes pentru a forma un joc comun, nu pot elabora ideea generală și căile de realizare, ei au nevoie imperios de ajutor din partea adultului.

Kuznețova L.V. (1986) privește activitatea de joc la preșcolarii mari cu RDP sub aspectul consimțământului motivațional-volitiv în ceea ce privește pregătirea pentru școală. Conform datelor obținute de autor, la momentul plecării la școală, motivele de joc predomină la o treime din numărul general al copiilor cu RDP. Analiza rezultatelor a arătat că jocul rămâne important și pentru școlarii mici cu RDP, a căror activitate se dezvoltă cu plenitudine evidentă.

În particular, foarte elocvent se manifestă diminuarea reglării în toate momentele procesului de instruire. Jarenkova G.I. (1972, 1994) prezintă caracteristica activității copiilor cu RDP în felul următor: lipsa interesului stabil la realizarea sarcinilor propuse, impulsivitate, orientare slabă în sarcinile ce condiționează apariția acțiunilor greșite, orientarea imperfectă spre un scop, activitate diminuată, lipsa inițiativei și a dorinței pentru ameliorarea rezultatelor obținute, înțelegerea greșelilor etc.

În investigațiile efectuate de Kapustina G.M. (2001), Nikașina N.A. (1972), Triger R.D. (2001), Țâpina N.A. (1975), Șevcenko S.G. (1999), Mencinskaia N.A. (1971) s-a constatat că copiii comit multe greșeli condiționate de orientarea insuficientă în condițiile sarcinii, se atestă incapacitatea de a utiliza în activitate regulile, lipsa autocontrolului legat de realizarea sarcinii.

Conform investigațiilor realizate de I.Iu. Kulaghina și Puskaeva T.D. (1989), copiii cu RDP rămân în urmă, comparativ cu semenii lor cu psihicul normal, după maturizarea structurii activității cognitive. Această întârziere se manifestă prin nedezvoltarea părții operative a activității și determinarea ei. La nivelul impulsului, se manifestă nemijlocit orientarea imperfectă în procedeele rezolvării problemei cognitive. Se observă lipsa condiționării motivării procesuale la nivelul superior. Autorii menționează că pe parcursul efectuării lucrului corecțional este necesar a lua în considerare dezvoltarea intereselor de instruire (motiv de sens), legate de operațiile procedeele efectuării sarcinii de studiu (motiv procesual), formarea bazei operaționale

a activității. Koraliko N.I. (1988), studiind orientarea școlărilor de vârstă mică cu RDP în sarcinile de instruire, a arătat că aceștia nu înțeleg structura sarcinii, nu pot determina condițiile efectuării ei, nu percep cerințele pentru efectuarea sarcinii. Conform părerii savantei, stabilirea unui scop clar, formarea componentelor acțiunilor de orientare (orientare în aspect general, informațional, de căutare, planificare) prin intermediul exercițiilor în care se utilizează orientarea externă, care trece apoi în structuri interne la copiii cu RDP, e posibilă prin corecția dereglărilor de orientare în sarcina de instruire.

În lucrarea elaborată de către Maksimenko Iu.B. (1986), consacrată dezvoltării autocontrolului la copiii cu RDP de 6-7 ani, se constată eficiența scăzută a activității lor, care corelează direct cu maturizarea slabă a autocontrolului. Insuficiența autocontrolului la copiii cu RDP se observă cel mai bine în cantitatea greșelilor efectuate, în multitudinea greșelilor impulsive, în incapacitatea de a folosi instrucții și metode optime ale organizării controlului. S-a menționat că acțiunile de autocontrol fără utilizarea metodelor și procedeele pentru dezvoltarea lui nu vor atinge dezvoltarea optimă pe parcursul procesului de instruire. Programul corecțional special alcătuit de către autor orientează spre dezvoltarea pe etape a acțiunilor de autocontrol. Fiind utilizat în activitatea de instruire, a condiționat ameliorarea evidentă a realizării sarcinii în experiment prin corecția greșelilor și a perfecționării autocontrolului.

Mai mulți autori remarcă diminuarea productivității proceselor psihice la copiii cu RDP în cazul utilizării reglării volitive. De exemplu, insuficiența activității memorizării orientate spre un scop, diminuarea controlului pe parcursul memorizării (Egorova T.V., 1973; Podobed V.L., 1981; Poddubnaia N.G., 1976) prezintă o consecință a incapacității copiilor cu RDP de a organiza rațional lucrul și de a-l a controla.

Ulienkova U.V. (1990) consideră autoreglarea o componentă principală a capacității de studiu și o condiție de dezvoltare a acestei capacități. Prin intermediul metodelor speciale, sunt constatate trăsăturile generale și particulare de autoreglare la copiii de 6 ani cu RDP, comparativ cu copiii cu psihicul normal, manifestate prin: activitate de sarcină ce nu condiționează atitudinea emoțională pozitivă, lipsa unui interes stabil, orientare numai spre obținerea imediată a rezultatului, lipsa dorinței de a efectua o activitate, renunțarea în orice moment la finalizarea activității; la etapa orientării în sarcină, ei verbalizează numai scopul general al activității, regulile efectuării sarcinii în volumul necesar nu sunt conștientizate în activitatea practică; în sensul sarcinii, mai bine conștientizează regulile senzorii și mai greu se formează stabilirea atitudinii logice. Copiii apreciază rezultatul nu în mod obișnuit, ci din punctul de vedere al problemelor puse în sarcină: ei nu ajung la rezultatul necesar, dar totuși sunt satisfăcuți de lucrul efectuat, nu au aspirație de perfecționare.

Există mai multe publicații în care sunt investigate diferite aspecte ale particularităților dezvoltării autoreglării ca o capacitate generală la studierea copiilor cu RDP și la copiii cu psihicul normal: Aksionova E.B. (1992) a cercetat particularitățile autoreglării copiilor de 5-7 ani în activitatea de joc și la lecțiile bazate pe dezvoltarea vorbirii; Kneazeva V.V. (1993) a analizat autoreglarea în structura dezvoltării gândirii independente la copiii cu RDP de vârstă școlară; Roșina N.L. (1997) a studiat particularitățile autoreglării în procesul de instruire a elevilor din clasa întâi; Kisova V.V. (2000) a analizat dezvoltarea autoreglării prin surse productive la preșcolarii de vârstă mare cu RDP. Autorii au ajuns la un numitor comun: autoreglarea este în legătură directă cu dezvoltarea activității autocontrolului la toate etapele de activitate.

Efremova G.I. (1997) a consacrat cercetările dezvoltării psihologice specifice autoreglării moral-etice a comportamentului preșcolarilor cu RDP. Autorul ajunge la următoarele concluzii: în cazul dezvoltării psihice asincronice, capacitățile de vârstă în sfera reglării spontane a comportamentului pe baza însușirii normelor social-etice sunt nerealizate. Tempoul încetinit al dezvoltării psihice și intelectuale, dezvoltarea încetinită a personalității are urmări asupra dezvoltării autoreglării moral-etice a comportamentului. Astfel, nu se realizează potențialul de vârstă al dezvoltării sferei moral-etice a autoreglării, fapt ce împiedică dezvoltarea generală a psihicului.

În cercetările efectuate de către Boriakova N.I. (1983), Dunaeva Z.M. (1991), Jarenkova G.I. (1972), Lubovski V.I. (1978), Ulienkova U.V. (1990) s-a constatat slăbiciunea reglării verbale a acțiunilor. Copiii întâlnesc dificultăți în planificarea acțiunilor în prezentarea verbală, nu întotdeauna se ghidează de o singură cerință. Dările de seamă verbale despre acțiunile efectuate nu sunt suficiente, copilului îi este mai ușor să efectueze acțiuni conform instrucțiunii, decât să dea darea de seamă verbală despre lucrul efectuat. În dezvoltarea vorbirii interne, conform opiniei emise de Ulienkova U.V. (1990), la copiii cu RDP există un tempo încetinit de dezvoltare a capacității de prognozare și autoreglare a activității.

Aspecte privind descrierea comportamentului emoțional al sferei reglării voluntare găsim în lucrările semnate de Belopolskaia N.L. (1999), Kulagina I.Iu. (1980), Pavlii T.N. (1997), Preguda V.I. (1994), Slobodniak N.P. (2001), Wilkson P.C. (1995). Autorii subliniază că nematurizarea emoțională și instabilitatea nu le dă posibilitate copiilor cu RDP să se adapteze la condițiile de instruire, iar ajutorul oferit de către adult în activitatea comună poate ameliora semnificativ situația.

Markovskaia I.F. (2006), într-un studiu recent consacrat analizei cercetării istorice a dizontogeniei sferei emoțional-volitive la copiii cu RDP, determină simptomele primare și secundare în asincronia dezvoltării reglării. În RDP constituțională: simptom primar – nematurizarea inițierii și orientării spre un scop, simptom secundar – imperfecțiunea programării

și controlului; în RDP cerebrogică: simptom primar – nedezvoltarea programării (simplificarea și falsificarea), simptom secundar – refuzul; în RDP somatogenică: simptom primar – deficitul controlului și atenției, simptom secundar – programarea; în RDP psihogenică: nu s-au depistat dereglări specifice, deoarece nu sunt date despre organizarea funcțiilor psihice superioare. În ultima situație, savanta vede o nouă direcție de cercetare în aspectul reglării – neuropsihologia individualizării.

Posibilitatea apărută în urma experimentului a condiționat influența asupra dezvoltării cognitive și a personalității copiilor cu RDP și a stat la baza elaborării unor programe dezvoltativ-corecționale. Astăzi, sunt un șir de publicații cu descrierea metodelor și formelor organizării lucrului individual și în grup al psihologului cu copiii (Boriakova N.Iu., 2003; Varopaeva I.P., 1973; Dubrovina I.V., 1999, 2002; Zabramnaia S.D., 2000; Karabanova O.A., 1997; Lokalova N.P. 2002; Pâlaeva N.M. și Ahutina T.B., 1997; Slobodniak N.P., 2000; Semago M.M., 2006; Semenovici A.V., 2002; Cisteakova M.I., 1995). Totuși elaborarea unor metode de cercetare și dezvoltare a autoreglării generale la copiii cu RDP se întâlnește sporadic.

Analiza cercetărilor psihopedagogice a constatat maturizarea insuficientă a autoreglării conștiente a activității și este un factor ce acționează inhibitor asupra dezvoltării cognitive și a personalității, este una din cauzele principale care condiționează dificultăți în activitatea instructiv-cognitivă; însă nu există cercetări fundamentale privind interacțiunea dintre autoreglare și emoții la copiii cu RDP.

Bibliografie

1. Белопольская, Н.Л., *Коррекция эмоциональных реакций на успех у детей со сниженным интеллектом*, în *Вопросы психологии*, 1992, № 1-2, с. 33-42.
2. Ефремова, Г.И., *Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития*, Дисс. ... канд. психол. наук, Нижний Новгород, 1997, 40 с.
3. Жаренкова, Г.И., *Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции*, în *Дефектология*, 1972, № 4, с. 29-35.
4. Кисова, В.Р., *Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития*, Автореф. ... дис. канд. психол. наук, Нижний Новгород, 2000, 22 с.
5. Королько, Н.И., *Коррекция нарушений ориентировки в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Киев, 1987, 17 с.
6. Максименко, Ю.Б., *Особенности формирования самоконтроля деятельности детей с задержкой психического развития*, Дис. канд. психол. наук, Л., 1986, 123 с.

Metodologia dezvoltării creativității viitorilor pedagogi de discipline tehnico-tehnologice

Elena Rotari, *asistent universitar,*
U SB „A. Russo”

Dezvoltarea creativității viitorilor profesori de discipline tehnico-tehnologice necesită o abordare specială a metodologiei ce ține de problematica enunțată. De aceea, în acest articol vom expune unele rezultate ale cercetării efectuate de autor la tema dată.

Procesul de instruire, formare și dezvoltare a creativității tehnice este un proces organizat. Această înseamnă că toate componentele procesului de creativitate tehnică a studenților se articulează cu anumite legități și principii, care asigură, în cele din urmă, atingerea obiectivelor pedagogice preconizate. Cadrul în care are loc articularea este forma de organizare.

Prin formă vom înțelege modul de organizare a elementelor din care este compus procesul de instruire al creativității tehnice. În forma de organizare se realizează un consens și o îmbinare armonioasă între activitățile de predare, învățare, evaluare. Aceste activități sunt corelate și puse de acord printr-o conlucrare permanentă dintre ele.

În calitate de coordonată de bază în jurul căreia se concentrează componentele pe care le include forma de organizare vom considera relația profesor – student și relația student – student, care se manifestă în mod direct sau indirect în procesul instruirii.

În funcție de particularitățile pe care le îmbină aceste relații, determinate, pe de o parte, de numărul studenților și de modalitățile de colaborare dintre ei, iar pe de altă parte de atribuțiile cu care sunt investite activitatea de predare a conducătorului și cea de învățare a studenților, în instruirea creativității tehnice se pot construi diferite forme de organizare.

O particularitate a studenților este tendința de a activa, de a lucra împreună, în colectiv și în grup. Altă particularitate a activității de creație tehnică a studenților este caracterul benevol și facultativ. În această activitate se relevă independența, activismul și inițiativa studenților.

Studiul efectuat ne-a permis să înregistrăm numeroase forme de organizare a instruirii creativității tehnice la studenți în cadrul universității și al colegiilor. Structura fiecărei forme se stabilește în funcție de anumite componente și factori care o influențează. Ținând cont de cele menționate, formele de organizare a instruirii creației tehnice pot fi grupate în funcție de:

- numărul studenților implicați în instruire: forme individuale, forme colective – în grup, forme de instruire în masă;
- instituția educațională unde se desfășoară instruirea: școlară și extrașcolară;
- imperativitate, importanță și necesitate: principale și auxiliare;

- scopul didactic și tipul activității: forme de instruire teoretică – lecție, ședință, conferință, referate etc.; forme de instruire practică – lucrul în atelier, în combinate didactice, în clase speciale de instruire productivă la întreprinderi, pe poligoane de instruire, la expoziții, olimpiade etc.;
- corpul și efectivul de studenți: constituie componența, grupa, lecția etc.; variabile –lucrul în echipe, grupe;
- timp: semestru, an de învățământ, oră de curs și reuniune cu durata de 80 minute, lecții perechi prescurtate etc.;
- modul dirijării procesului de instruire: autodirijare, dirijare flexibilă, dirijare rigidă – dirijare flexibilă, dirijare rigidă, autoinstruire; sistemul consultant, sistemul mediator;
- aplicare: formele concrete și comune; universale, polifuncționale și specifice.

Problema abordată ne-a determinat să ne focalizăm atenția asupra determinării, clasificării și valorificării metodelor didactice și specifice de dezvoltare a creativității tehnice la studenți.

În literatura de specialitate [1], termenul *metodologie* este definit neunivoc. Mai întâi, menționăm că termenul *metodologie* are două sensuri. În didactică, metodologia este considerată metodă sau este definită ca o sumă a metodelor de predare – învățare – evaluare a anumitor obiecte, inclusiv a psihopedagogiei, și ca formă de educație a generațiilor în creștere.

În dicționarele explicative, *metodologia* este definită ca „totalitatea principiilor, normelor, metodelor de cunoaștere și de activitate practică; este învățătura, doctrina despre căile obținerii cunoștințelor adecvate și efectul practic opțional”. [1]

Conform altor izvoare, *metodologia* este:

- ansamblul metodelor folosite într-o știință bazată pe legile și principiile științei respective; parte a filosofiei care studiază metodele folosite în știință [2];
- poziția filosofică de bază a cunoașterii științifice, comună pentru toate ramurile științifice; teoria cunoașterii științifice a ramurilor științifice concrete; parte componentă a gnoseologiei. [2]

Astfel, în cercetare se consideră că metodele didactice formează structura metodologiei procesului de învățământ și reprezintă acțiunile subordonate realizării obiectivelor activității de instruire prin avansarea unor căi eficiente de învățare din perspectiva studentului. Calitatea metodologiei de învățare a creativității tehnice reflectă capacitatea acesteia de integrare și valorificare pedagogică a metodelor disponibile la momentul dat.

Metodele didactice în cercetare se prezintă ca ansamblu al procedeelelor de executare a operațiilor implicate în activitatea învățării, într-un flux continuu de acțiuni, în vederea atingerii obiectivelor propuse de creativitate tehnică.

Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de conducător într-o cale de învățare realizată eficient de student, în cadrul instruirii formale în cadrul disciplinelor tehnico-tehnologice.

Determinarea metodelor didactice pentru dezvoltarea creativității tehnice la studenți a început cu evidențierea funcțiilor acestor metode. În prezenta cercetare, funcțiile pedagogice ale metodelor didactice vizează interdependența dintre predare, învățare și evaluare, care asigură unitatea informativ-formativă, activitatea de creativitate tehnică; reflectă corespondențele curriculare necesare și perfectabile permanent între obiectivele pedagogice – conținuturile creativității tehnice – și metodologia activității de predare – învățare – evaluare.

În lista funcțiilor metodelor didactice, am inclus [3]:

- **Funcția normativă** a metodelor didactice, ce corespunde „polului axiologic” al activității de predare – învățare – evaluare. Ea asigură premise pentru optimizarea permanentă a activității didactice prin: respectarea principiilor de proiectare și de realizare a procesului de învățământ; adoptarea valorilor curriculare; corelarea strategică a metodelor.
- **Funcția cognitivă** corespunde „polului științific al activității de predare – învățare – evaluare”. Ea evidențiază rolul specific al metodelor didactice angajate în activitatea de predare – învățare – evaluare prin: raportarea la obiectivele specifice și concrete în termeni de conținut; transformarea acțiunii externe (metodă – cale de predare a profesorului de discipline tehnico-tehnologice) într-o acțiune internă (metodă – cale de învățare a studentului); dirijarea proceselor cognitive.
- **Funcția formativă** corespunde „polului psihologic” al activității de predare – învățare – evaluare. Ea evidențiază contribuția metodelor didactice la dezvoltarea creativității elevilor.
- **Funcția operativă** a metodelor didactice corespunde „polului praxiologic” al activității de predare – învățare – evaluare. Ea evidențiază valoarea instrumentală a metodelor didactice, iar realizarea ei implică valorificarea integrală a oricărei metode ca „tehnică de execuție”, care mediatizează atingerea obiectivelor, obținerea transformărilor scontate.

Activitatea de predare – învățare – evaluare în instituțiile universitare cu profil tehnic beneficiază de numeroase metode didactice, care au fost supuse clasificării.

În literatura de specialitate [3 – 14] întâlnim diverse clasificări ale metodelor didactice. Aceasta se explică prin faptul că criteriile de clasificare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se definește prin preponderența, prin prezența unor caracteristici la un moment dat, ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când avem o clasificare dihotomică).

Din punct de vedere logic și pentru o bună clasificare a metodelor, am înaintat câteva condiții, și anume:

- a) criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;
- b) clasificarea trebuie să fie completă, adică să epuizeze universal de discurs;
- c) clasele care decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;
- d) suma grupelor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs;
- e) clasificarea trebuie să fie operată în interiorul unei clase și să nu se extindă asupra tuturor variantelor metodologice.

În calitate de criteriu de clasificare, semnificativ din punct de vedere pedagogic, evidențiem următoarele:

- ✓ vechimea metodelor (din punct de vedere istoric): metode tradiționale/clasice – metode moderne/noi;
- ✓ gradul de generalizare a metodei (în funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate): metode generale – aplicabile la toate disciplinele și treptele de învățământ; metode particulare – aplicabile doar la unele discipline și trepte de învățământ;
- ✓ forme de organizare: metode individuale – metode de microgrup – metode frontale – metode combinate;
- ✓ aspectul psihologic: metode de raționament (inductiv – deductiv-analogic), metode de analiză, de sinteză, de abstractizare, de generalizare, de comparație, de concretizare logică; metode algoritmice euristice;
- ✓ izvorul de transmitere și caracterul percepției informației: metode verbale, metode intuitive și metode practice;
- ✓ principalele sarcini didactice: metode de acumulare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de aplicare în practică a cunoștințelor, de activitate creatoare, de fixare, de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- ✓ caracterul activității de cunoaștere a elevilor: metoda explicativ-ilustrativă (informațional-receptivă), reproductivă, metoda expunerii problematizate, de cercetare parțială ori euristică și de cercetare;
- ✓ activismul studenților: metode active, metode pasive sau expozitive;
- ✓ modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită: metode algoritmice, metode euristice;
- ✓ axa de învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire): metode receptive, metode de descoperire dirijată, metode de descoperire propriu-zisă;
- ✓ sorginea schimbării produse la elevi: metode heteriostructurate (transformarea se produce prin altul), metode autostructurate (individual, se transformă prin sine).

Se cunosc clasificări [3] în care se îmbină mai multe aspecte ale metodelor didactice:

- ✓ îmbinarea metodelor de predare și a metodelor de învățare: metoda de informație,

generalizare și executare; metoda executivă și reproductivă, metoda instructiv-practică și productiv-practică, metoda explicativ-motivațională și de cercetare parțială, metoda motivațională și cea de cercetare;

- ✓ îmbinarea formelor de colaborare în instruire: metode monologice, metode de dialogare;
- ✓ abordarea integrală a activității umane: metode de organizare și de desfășurare a activității de învățare, metode de stimulare și de motivare a activității de învățare și de cunoaștere; metode de control și autocontrol asupra eficienței activității instructive sau de cunoaștere.

În unele situații, criteriile specifice propuse destramă structura unitară a activității didactice, avansând ideea existenței metodelor de predare – metode de învățare – metode de evaluare; metode de transmitere a cunoștințelor – metode de formare a priceperilor și deprinderilor – metode de consolidare a cunoștințelor – metode de aplicare a cunoștințelor [3] etc. Această modalitate de clasificare nu respectă cerințele abordării sistemice, ale activității de predare – învățare – evaluare, tipice didacticii curriculare.

Existența mai multor puncte de vedere în problema clasificării metodelor reflectă procesul natural al diferențierii și integrării cunoștințelor despre ele. Deci stabilirea unei nomenclaturi unice și statice a metodelor didactice este imposibilă. Aceasta rezultă și din faptul că instruirea este un proces deosebit de flexibil și de dialectic, iar sistemul metodelor didactice trebuie să fie dinamic, pentru a demonstra flexibilitate, ca fluxul continuu al schimbărilor.

În cadrul preocupărilor de evidențiere a metodelor de dezvoltare a creației tehnice s-a pus accentul pe cauzele interne și cele externe care determină eficiența acțiunilor creative la studenți. Aceste cauze sunt prezentate în cele ce urmează sub forma lor negativă, ca obstacole în calea creativității tehnice, insistându-se mai mult pe obstacolele interne, asupra cărora individul poate avea o acțiune directă de contractare și, prin aceasta, de autoinstruire a unei personalități intens creatoare.

Unele obstacole externe și interne au caracter tactic, manifestându-se arareori, cum ar fi, de exemplu, obstacole de ordin psihologic; altele au caracter strategic, manifestându-se regulat, cronic, ca, de exemplu, obstacolele de ordin educațional și de personalitate, în cea mai mare parte structurate prin cronicizarea obstacolelor psihologice.

Tendința spre dezvoltare a creativității a dus la elaborarea tendințelor și metodelor care, pe de o parte, trebuie să combată obstacolele, iar pe de alta, să favorizeze asociația cât mai liberă a ideilor, utilizând, astfel, la maximum resursele personalității.

Analiza invențiilor, a bazelor psihognoseologice ale sintezei creative în creația tehnică, a obstacolelor de bază în creativitatea tehnică, a bazelor psihopedagogice, psihosocioculturale, precum și a bazelor logice și matematice ale invenției a permis elaborarea unor demersuri, proceduri, tehnici și metode de creativitate tehnică. V. Belousov subclasifică aceste mijloace în

trei categorii: mijloace intuitive de creativitate tehnică, mijloace logico-intuitive de creativitate tehnică și mijloace logice de creativitate tehnică.

În Moldova, problemele metodelor de creativitate au fost studiate și pe larg aplicate în sistemul de învățământ secundar general și profesional de Gh. Rudic. În opinia lui, învățământul poate deveni creativ dacă se aplică: metoda jocului instructiv (cuibușoare diagnostice, loto instructiv, micul păianjen, arborele genealogic), metoda problematică, metoda limitării temporale, metoda interzicerii neașteptate, metoda schimbării operative, metoda insuficienței informaționale, metoda suprasaturării informaționale, metoda dramatismului situațional; metode euristice de gândire tehnică creatoare etc. Autorul a utilizat aceste metode în scopul obținerii informației, dezvoltării memoriei și formării gândirii tehnice la elevi, având drept obiectiv clasificarea metodelor de creativitate.

În baza celor expuse, la elaborarea taxonomiei metodelor didactice pentru dezvoltarea creativității tehnice la studenți, în cercetare s-a solicitat avansarea criteriului psihopedagogic, care vizează simultan: unitatea dintre dimensiunea teoretică și dimensiunea practică a metodologiei didactice; unitatea activității de instruire și de creativitate tehnică; unitatea existentă la nivelul relațiilor dintre metodele de instruire și creativitatea tehnică.

Taxonomia metodelor de dezvoltare a creativității tehnice la studenți, pe care o avansăm, este orientată pedagogic în funcție de principala modalitate de structurare a metodei la nivelul acțiunii didactice și al acțiunii creative. Din această perspectivă, avem în vedere următoarele categorii de metode:

- **Metodele în care predomină acțiunea de comunicare în procesul dezvoltării creativității tehnice** pot avea formă de organizare:
 - *orală expozitivă*: expunerea, narațiunea, explicația, prelegerea;
 - *orală interogativă*: conversația euristică, dezbateră, problematizarea, asaltul de idei (brainstormingul);
 - *scrisă*: lectura explicativă, independentă, dirijată; activitatea cu literatura tehnică;
 - *la nivelul limbajului intern*: reflecția personală, introspecția.
- **Metodele în care predomină activitatea de cercetare directă a realității** organizează activitatea de *descoperire* a unor adevăruri prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea senzorială și cunoașterea logică. În această grupă, am inclus *metoda observației sistematice și independente, metoda experimentului și metoda cercetării documentelor tehnice*.
- **Metodele didactice în care predomină acțiunea de cercetare indirectă a realității** valorifică resursele raționamentului de tip deductiv (metoda demonstrației) și ale raționamentului de tip analogic (metoda modelării).

- **Metodele în care predomină acțiunea operațională/practică a realității:** metoda exercițiului, metoda algoritmizării, metoda lucrărilor practice, metoda studiului de caz, metoda jocului didactic.
- **Metoda în care predomină activitatea de programare specială a instruirii:** metoda instruirii programate, metoda instruirii asistate de calculator.
- **Metode intuitive sau psihologice de creativitate tehnică:** brainstormingul, sinectica, Philips 66, discuția Panel, metoda 6 – 3 – 5 și metoda Frisco.
- **Metode logico-intuitive de creativitate tehnică:** metoda demersurilor euristice, metoda ghirlandelor de asociații, metoda euristică generalizată de căutare a noilor soluții tehnice.
- **Metodele logice – combinatorice-deductive ale creației tehnice:** metoda matricelor morfologice de idei Zwicky-Moles, metoda obiectului generalizat, metoda sintezei automate a soluțiilor optime, metoda „algoritm general al rezolvării problemelor inventive”.

Dezvoltarea creativității tehnice cu aplicarea metodelor evidențiate se înscrie în modelul de învățare construit din șase niveluri:

- la primul palier se studiază formele elementare de creație tehnică: condiționarea clasică (tipul Pavlov-Watson), asociațiile de contiguitate (Guthrie), condiționarea instrumentală (Skinner), învățarea prin imitație (Bandura);
- la al doilea palier se studiază învățarea prin generalizare și discriminare;
- la al treilea palier se studiază învățarea conceptelor;
- la al patrulea se studiază învățarea de principii;
- la al cincilea se studiază rezolvarea de probleme;
- la ultimul palier se studiază comportamentul creativ.

Metoda are caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. De aceea, alegerea metodelor care ar contribui la realizarea obiectivelor concrete se face după o tehnologie concretă influențată de factorii pedagogici generali, ce țin de personalitatea studenților; de factorii determinați de condițiile în care are loc procesul de învățare; de factorii ce țin de personalitatea profesorului, de cunoașterea metodelor didactice de formare și dezvoltare a creației tehnice.

La alegerea și îmbinarea metodelor în procesul experimentului de dezvoltare a creației tehnice s-au luat în considerare următoarele criterii: concordanța metodelor cu principiile didactice; concordanța cu finalitățile educației; concordanța cu conținutul programei procesului de învățământ; concordanța cu posibilitățile de învățare ale studenților; concordanța cu condițiile existente și cu intervalul de timp rezervat; concordanța cu experiența și competența profesorului de discipline tehnico-tehnologice.

În concluzie, menționăm că pozițiile indicate în articol și-au găsit reflecție în experimentul formativ de dezvoltare a creativității viitorilor pedagogi de educație tehnologică pregătiți în cadrul Universității de Stat din Bălți.

Bibliografie

1. Bontaș, Ioan, *Pedagogie pentru învățământul superior tehnic*, București, 1983.
2. Carnauhov, Anatolie, *Dezvoltarea creativității tehnice a elevilor în centrele de creație tehnică*, Autoreferat de doctor în pedagogie, Chișinău, 1999.
3. Chihaiia, L.; Cifor, L., *Dicționar enciclopedic*, Chișinău – București, 2003.
4. Fryer, Marilyn, *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1996.
5. Jinga, Ioan; Istrate E., *Manual de pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2004.
6. Mândăcanu, Virgil, *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Editura Liceum, Chișinău, 1997.
7. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Polirom, Iași, 2002.
8. Munteanu, Ana, *Incursiuni în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1994.
9. Patrașcu, Dumitru; Patrașcu, Ludmila, *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Editura Știința, Chișinău, 2003.
10. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Editura Arc, Chișinău, 2005.
11. Oprea, Olga, *Didactica nova, Tehnologia didactică*, Lumina, Chișinău, 1992.
12. Popa, M.D.; Tudor, A., *Dicționar enciclopedic*, vol. I, Editura Enciclopedică, București, 1993.
13. Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Polirom, Iași, 2004.
14. Solcan, Angela, *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți*, Editura Arc, Chișinău, 2003.

Viziuni privind apariția hiperactivității și deficitului de atenție (ADHD)

Marina Trancalan, *doctorandă*,

lector, UPS „I. Creangă”

Summary

This article contains information about the history of ADHD: historical dates, shows the authors who have studied the syndrome, the specific and symptomatic of ADHD.

Tulburarea ADHD este cunoscută încă din secolul al XIX-a. H. Hoffmann în Germania, în 1845, și Bourneville în Franța, în 1897, au descris primele cazuri de instabilitate de conducere la copii și adulți.

În 1897, observația clinică de către Bourneville a permis fondarea conceptului *instabilitate neuromotorie*. Aceasta a îmbogățit cercetările lui Wallon, care folosește noțiunea într-o clasificare nosografică mai largă: „sindromul de instabilitate la copii”.

ADHD reprezintă abrevierea în limba engleză a *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*¹, o tulburare de tip comportamental, care apare tot mai frecvent ca diagnostic pentru copii și adolescenți. În 1902, medicul englez George Still a prezentat într-o serie de conferințe ceea ce este considerat în prezent a fi prima descriere modernă a variatelor simptome care sunt asociate cu ceea ce considerăm astăzi a fi ADHD. Doctorul Still a prezentat rezultatele studiului său asupra unui grup de 20 de copii, pe care i-a întâlnit pe parcursul practicii sale – copii care, cu toate că nu prezentau probleme ale intelectului sau deficit de inteligență, aveau un deficit de „voință inhibitorie” sau „un defect morbid al controlului moral” asupra propriului lor comportament. Din acest moment, studiile au avansat, fiind stimulate în special în Statele Unite, dar creșterea explozivă a cazurilor diagnosticate în întreaga lume a generat, în special în a doua decadă a secolului trecut, o atenție specială acordată de specialiștii din domeniul medical și din cel al științelor sociale acestui sindrom.

Kahu și Cohen² descriu, în 1934, copii și adolescenți cu istoric de encefalopatie dobândită după pandemia de encefalită Von Economo (encefalită letargică), care probau un sindrom comportamental postencefalitic, caracterizat prin hiperactivitate, incordonare, tulburări de învățare, impulsivitate și agresiune, prezentând un sindrom de „agitație organică”. Astfel, în anii '30, accentul este pus pe relația dintre simptome și afectarea cerebrală (infecții toxice, traumatisme craniene, hipoxie), inclusiv neonatală, făcându-se comparație cu simptomele observate la animale sau la oameni cu leziuni cerebrale la nivel frontal. În anii '40-'50, Strauss și Lehtinen extind conceptul și includ aici și copiii fără afectare cerebrală, dar care prezentau impulsivitate și comportament hiperactiv. Ei descriu acești copii ca având o leziune cerebrală minimă, sugerând nu numai că modelul comportamental este dovada directă a implicării SNC, dar și că numai semnele clinice, singure, sunt dovezi suficiente pentru a diagnostica o afectare cerebrală minimă.

¹ Egan, Kieran; Popovici, Ștefan, *Educația elevilor hiperactivi și cu deficit de atenție. Ghid pentru părinți și cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, Didactica Press, București, 2007.

² Amen, D.G.; Carmichael, B.D., *High-resolution brain SPECT imaging in ADHD*, Ann Clin Psychiatry, 1997.

În prefața cărții „Ritalin Nation”, Richard DeGrandpre menționează studiul *Gallup*, realizat în anii 1940 printre cadrele didactice asupra principalelor probleme de disciplină cu care se confruntă. Atunci, s-a stabilit că principalele două probleme erau nerespectarea rândului și mestecatul gumei în sala de clasă. Evident, o schimbare majoră este întâlnită în prezent în școlile moderne. Motivele creșterii explozive a comportamentului hiperactiv pot fi identificate în schimbarea radicală a tipului de cultură în care trăim, a modului de alimentație, a educației și, posibil, a eredității. Indiferent însă de cauza identificată, este evident faptul că asistăm la o creștere a cazurilor de ADHD și orice părinte și educator trebuie să caute și să aplice activ soluțiile pe care le are la îndemână pentru prevenirea și controlul simptomelor de acest tip, atunci când ele apar.

Ulterior (în anii '60), termenul *leziune cerebrală minimă* este înlocuit cu termenul *disfuncție cerebrală minimă*, întrucât, în majoritatea cazurilor, nu există dovada de leziune. Abia la sfârșitul anilor '50 hiperactivitatea începe să joace rolul central în ipotezele de diagnostic și etiologice. Tot acum sunt recunoscute și rolurile cortexului, ale talamusului și ganglionilor bazali în reglarea comportamentului motor. Începe să se folosească termenul *reacție hiperkinetică a copilului* și, în absența patologiei organice, se iau în considerare mecanisme bazate pe factori neurologici, dar și de mediu. Medicația stimulantă e recunoscută ca benefică de la sfârșitul anilor '30, dar utilitatea ei se extinde mai mult în anii 1960. Tot atunci se elaborează și se susține conceptul *tratament multimodal*. În anii '70, cercetătorii recunosc din nou rolul central al deficitului de atenție, care, până atunci, fusese considerat doar ca fenomen asociat și se înlocuiește din nou denumirea cu *tulburare cu deficit de atenție*. Sunt recunoscute și alte trăsături ale sindromului, ca impulsivitatea, dificultățile de modulare a comportamentului.

În anii '70, atenția s-a orientat asupra separării în subtipuri pe baza prezenței sau absenței impulsivității și hiperactivității.

Între anii '80 și '90, rolul central al neatenției este pus sub semnul întrebării; mulți cercetători consideră că deficitul central ar putea fi la nivelul prelucrării informațiilor primite și al elaborării răspunsului sau în incapacitatea blocării răspunsului adecvat până la prelucrarea tuturor informațiilor primite.

Hiperactivitatea, întâlnită în copilărie, este o totalitate de simptome în strânsă legătură cu activitatea psihică și motoră mărite. Este dificil de delimitat acest sindrom, dar, de obicei, se observă la copiii impulsivi și cu atenție scăzută; acești copii se distrag repede de la activități, își schimbă rapid dispoziția. Deseori, se evidențiază comportament agresiv și negativism.

La copiii hiperactivi, întâlnim foarte des sindromul *deficit de atenție*, de aceea acest sindrom a fost denumit *Sindromul Deficit de Atenție și Hiperactivitate*. Indicele de bază al acestui sindrom este imposibilitatea copilului de a se concentra, alți indici sunt: hiperactivitate,

impulsivitate, manifestate la diferite niveluri. La acești copii, se observă disfuncție minimală a creierului (DMC), în urma căreia abaterile comportamentale se îmbină cu imposibilitatea coordonării mișcărilor, labilitate emoțională, o ușoară reținere în dezvoltare, greutate de percepție și însușire a materialului școlar, defecte de vorbire și ușoare tulburări neurologice. În ultimul timp, cercetătorii din diferite țări fac studii neurofiziologice, neuropsihologice și biologice ale DMC și ale hiperactivității.

Hiperactivitatea infantilă este o abatere de la normele de dezvoltare ontogenetică. Se caracterizează prin neatenție, distragere, impulsivitate în comportament și în activitatea intelectuală; copiii manifestând hiperactivitate, dar intelectul fiindu-le dezvoltat normal. Primele simptome ale hiperactivității pot fi observate chiar de la vârsta de 5-7 ani. Cauzele de bază pot fi diferite afecțiuni ale sistemului nervos central (infecții, intoxicații, traume cerebrale), factorii genetici ce favorizează disfuncțiile sistemelor neuromediatoare, dificultăți în reglarea atenției active și diminuarea autocontrolului.

Majoritatea cercetătorilor spun că principalele blocuri în hiperactivitate sunt : deficitul de atenție, impulsivitatea, activitate motoră mărită; există însă și alte clasificări. Psihologul american Victor Klain evidențiază patru blocuri de bază: hiperactivitate, dispersare, impulsivitate, supraexcitare. R. Kempbell mai adaugă aici și imperfecțiunea percepției. El consideră că hiperactivitatea duce la greutate la învățare și la greutate de acceptare a dragostei celor din jur, iar problemele de percepție se manifestă prin perceperea neadecvată a mediului ambiant.

Factorii de bază care duc la apariția hiperactivității la copii, în primul rând fiind cei ante-, peri- și postnatali, sunt infecțiile și intoxicațiile copilului în primii ani de viață, dar și predispunerea genetică. În 85% cazuri, apariția hiperactivității a fost provocată de patologii ale gravidității sau/și ale nașterii.

În urma studiilor electroencefalografice (EEG), se observă schimbări ale activității bioelectrice a creierului, imperfecțiuni în organizarea structural-funcțională a emisferei stângi, nedezvoltarea sistemului de reglare a nivelului atenției ș.a.

Cercetările neurofiziologice relevă tonusul psihic scăzut, extenuare psihică mărită. De asemenea, s-a observat că în extenuare apar greutate ale motricității, tremor, dificultăți în scriere de tipul micro- și macrografie. În afară de acestea, copiii hiperactivi deseori se confruntau cu dificultăți de pronunție a cuvintelor complicate și a frământărilor de limbă.

Cercetătorii menționează că unii copii cu sindromul hiperactivității posedă posibilități mari compensatorii, însă pentru includerea mecanismelor de compensare sunt necesare anumite condiții. În primul rând, copilul trebuie să se dezvolte într-o atmosferă favorabilă, fără

supraîncărcări intelectuale, cu respectarea unui regim corespunzător, într-o atmosferă emoțională reglată.

Unul dintre primii termeni, încă utilizat, este *hyperkinesis*, sau *sindrom hiperkinetic*, adaptat pentru diagnosticul „reacției hiperkinetice“ din a doua ediție a Manualului de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale³. Termenul *hyperkinetic* provine din greacă și are sensul „*prea activ*”, care îl are ca echivalent în latină pe *superactiv*. De aici a rezultat un termen hibrid, *hiperactiv*, care devine uzual în anii '70 și înlocuiește termenii, inițial pe cel în uz, ulterior chiar pe cel din DSM. Totuși, termenul *hyperkinetic* a rămas în uz în Clasificarea Internațională a Maladiilor. Termenii sunt, în esență, sinonimi și relevă simptomele evidente de activitate anormală, neliniște, neastâmpăr, alergare permanentă, cățărare și vorbire fără rost.

Schimbările majore în terminologia sindromului au apărut în DSM-III, publicat în 1980. Aici, apare termenul *tulburarea cu deficit de atenție (Attention Deficit Disorder, ADD)*, subliniindu-se importanța acordată deficitului de atenție. Acesta se putea diagnostica „cu sau fără hiperactivitate“, deci cu câteva simptome de neatenție și cu câteva de impulsivitate și, eventual, cu câteva de hiperactivitate. Ediția a treia revizuită, DSM-III-R, publicată în 1987, se reîntoarce pentru a accentua hiperactivitatea, lucru reflectat prin adăugarea termenului *hiperactivitate* la denumirea oficială *tulburarea hiperactivitate/deficit de atenție*, adică *ADHD*. În loc de trei categorii de simptome, DSM-III-R oferea o listă de 14 simptome, destul de ambigue, care se suprapuneau ușor, din care pacientul avea nevoie de opt pentru a fi diagnosticat.

Odată cu publicarea DSM-IV, în 1994, pendulul se întoarce la conceptul din DSM-III, cu separarea neatenției de celelalte simptome. Totuși simptomele de impulsivitate și hiperactivitate rămân în aceeași listă, deși sunt identificate separat. Celor două liste li se dă importanță egală, rezultând, astfel, trei (sub)tipuri.

Tipul predominant neatent are șase dintre cele nouă simptome de neatenție din listă, tipul predominant hiperactiv-impulsiv are șase dintre cele nouă simptome de hiperactivitate și impulsivitate, iar tipul combinat are șase simptome din fiecare listă. Toate cele trei tipuri se numesc *ADHD*, chiar dacă două dintre ele nu prezintă ambele caractere reflectate de nume; ele sunt considerate ca făcând parte din spectrul *ADHD*. Interesant este că tipul predominant hiperactiv-impulsiv și tipul combinat au același cod, în timp ce tipul predominant *tulburări de atenție* are propriul cod. În contrast cu DSM-IV, a zecea revizuire a ICD (*ICD-10*) oferă un diagnostic de sindrom hiperkinetic caracterizat prin agitație motorie, impulsivitate, agresivitate, neatenție și, deseori, un istoric de afectare peri- sau neonatală. Acest set de simptome este aproape de conceptul *MBD*, fiind, în general, mai restrictiv decât *ADHD*.

³ Asociația Psihiatrilor Liberi din România, *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mintale*, Ediția a patra, București, 2000.

Dacă ADHD este termenul anglo-saxon pentru tulburarea hiperactivitate/deficit de atenție, echivalentul acestuia, în Europa, este *troubles hyperkinetique avec deficit d'attention*, adică *THADA*, termen mai puțin folosit.

ADHD este un subiect care generează numeroase controverse. Este o afecțiune definită absolut prin comportament, fără să aibă un marker biologic specific și caracteristici care sunt distribuite în mod continuu în mijlocul populației. Poate apărea asociat sau nu cu anumite situații mai neobișnuite. Nu e de mirare că ADHD reprezintă o provocare pentru copil, familie, educatori, clinicieni, ca și pentru cercetători.

ADHD este considerat, în mod obișnuit, o grupare de comportamente care reprezintă calea finală pentru o serie de probleme psihosociale și procese de dezvoltare cerebrală eterogene. Din cauza acestei eterogenități, nu există un singur factor care să fie considerat cauză și nu există un test biologic sau psihosocial care să ofere validitate comportamentului descris la copiii cu ADHD. Criteriile de diagnostic și prevalența estimată s-au modificat periodic, iar simptomatologia centrală a sindromului s-a schimbat în timp.

Din anii '70, grație cercetărilor efectuate de oamenii de știință, printre care neuropsihologul Virginia Douglas, simptomele centrale ale ADHD sunt considerate a fi atenția, controlul impulsului și hiperactivitatea.

Făcându-se diferite studii în acest domeniu, s-au evidențiat diferențe semnificative între procentele obținute de la un continent la altul, de la o țară, zonă sau tip de comunitate la alta. Dar ceea ce este relevat clar de aceste studii este faptul ca ADHD este un fenomen global, care afectează în procente diferite orice tip de populație de elevi.

Fiecare copil este unic, iar un terapeut eficient trebuie, în primul rând, să înțeleagă care sunt valorile culturale ale mediului în care trăiește copilul, care sunt evenimentele cele mai importante din viața lui, care sunt persoanele semnificative din existența sa, ce teorii psihologice descriu cel mai bine dezvoltarea personalității și a intelectului.

Psihologul clinician american Robert Leve⁴ (1993) consideră că pentru un psihoterapeut care tratează copiii nu este suficient să cunoască bine tehnicile terapeutice și teoriile personalității. El trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie un bun cunoscător al bazei teoretice a tuturor tipurilor de tratamente;
- să aibă capacitatea de a înțelege baza psihologică a copilului și a familiei lui;
- să cunoască înțelesul simptomelor copilului și cum se relaționează acestea cu procesul de diagnosticare;
- să aibă capacitatea de a înțelege relația dintre diagnostic și tratament.

⁴ Leve, R.M, *Child and Adolescent Psychotherapy*, Allyn and Bacon, U.S.A., 1993.

Hiperactivitatea cu deficit de atenție la copil (ADHD) este cel mai recent termen utilizat pentru a defini o tulburare specifică de dezvoltare atât a copiilor, cât și a adulților, compusă din deficite în susținerea atenției, controlul impulsului și reglarea nivelului de activitate la cerințele situaționale. Această tulburare a cunoscut, în ultimul secol, etichetări diferite și variate, printre care: reacția hiperkinetică a copilăriei, hiperactivitatea sau sindromul hiperactivității copilului, disfuncția cerebrală minimă și hiperactivitatea cu deficit de atenție.

Majoritatea părinților acestor copii se simt singuri, crezând că problemele pe care le trăiesc ei și copiii lor sunt unice. În special mamele cu copii hiperactivi se simt înstrăinate de alți părinți, dezvoltând sentimente de neîncredere în propriile aptitudini parentale și pierzându-și speranța în privința posibilităților de ameliorare a situației. Acești copii, datorită inerentei lor mobilități, excitabilității, exuberanței, nerăbdării și neatenției, pot transforma cea mai obișnuită familie sau clasă într-o situație de problemă. Cele mai evidente dificultăți întâmpinate de copiii hiperactivi se manifestă în procesul de adaptare la activitatea școlară, performanțele lor școlare nefiind la nivelul vârstei și capacității lor intelectuale⁵.

Hiperactivitatea cu deficit de atenție este o tulburare de comportament cu o incidență foarte mare, ale cărei simptome caracteristice sunt, evident, impulsivitatea, neatenția și hiperactivitatea. Această tulburare debutează în copilărie și persistă la un număr important de persoane și la vârsta adultă. Tulburarea are efect negativ asupra învățării școlare și are dezavantajul de a deteriora relațiile sociale ale copilului.

Caracteristicile majore ale copiilor cu hiperactivitate cu deficit de atenție sunt⁶:

1. Susținerea slabă a atenției și persistența scăzută a efortului la realizarea sarcinii, în special la copiii care sunt relativ dezinteresați și delăsători. Aceasta se vede frecvent la indivizii ce se plictisesc rapid de sarcinile repetitive, trecând de la o activitate neterminată la alta, frecvent pierzându-și concentrarea în timpul exercitării acesteia și greșind la sarcinile de rutină fără supraveghere.

2. Controlul impulsurilor înrăutățit sau întârzierea satisfacției. Aceasta se manifestă în special în inabilitatea individului de a se opri și gândi înainte de a acționa, de a-și aștepta rândul când se joacă sau discută cu alții, de a lucra pentru recompense mai mari și pe termen mai lung decât în a opta pentru recompense mai mici, dar imediate și de a-și inhiba comportamentul în funcție de cerințele situației.

⁵ Geanina Cucu-Ciuhan, *Eficiența psihoterapiei experiențiale la copilul hiperkinetic (studiu clinic de validare)*, Editura SPER, Colecția ALMA MATER, București, 2006.

⁶ Barkley Cf., Russel A., Ph.D, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook*, The Guilford Press, New York, U.S.A., 1991.

3. Activitate excesivă irelevantă pentru sarcină sau slab reglată de cererile situaționale. Copiii hiperactivi se mișcă excesiv, realizând foarte multe mișcări suplimentare, inutile pentru executarea sarcinilor pe care le au.

4. Respectarea deficitară a regulilor. Copiii hiperactivi au frecvent dificultăți în a urma regulile și instrucțiunile, în special în activitățile fără supraveghere. Aceasta nu se datorează unei slabe înțelegeri a limbajului, neascultării sau problemelor de memorie. Se pare că nici în cazul lor instruirea nu reglează comportamentul.

5. O varietate mai mare decât normală în timpul executării sarcinii. Nu există încă un consens în legătură cu includerea acestei caracteristici între celelalte ale tulburării. Mult mai multe cercetări sugerează ca indivizii hiperactivi prezintă o foarte mare instabilitate în privința calității, acurateții și vitezei cu care își realizează sarcinile. Aceasta se oglindește în performanțele școlare fluctuante, unde persoana nu reușește să mențină un nivel de acuratețe în timpul unor sarcini repetitive, lungi, obositoare și neinteresante.

O parte a acestor caracteristici pot fi prezente și la persoane normale, în special la copiii mici. Ceea ce distinge copiii cu hiperactivitate cu deficit de atenție de indivizii normali este gradul și frecvența mult mai mare cu care aceste caracteristici se manifestă.

Alte câteva caracteristici sunt asociate cu această tulburare:

1. Manifestare timpurie a caracteristicilor majore. Mulți copii hiperactivi au demonstrat aceste probleme încă din copilăria timpurie (3-4 ani), iar majoritatea, de la 7 ani.

2. Variația situațională. Caracteristicile majore prezintă o variabilitate situațională foarte mare. Astfel, performanța este bună în activitățile de tip unu la unu cu alții, în special atunci când se implică tatăl sau o altă autoritate. De asemenea, performanțele indivizilor hiperactivi sunt mai bune când activitățile pe care le fac sunt noi, cu un grad ridicat de interes sau implică consecințe imediate, ce îi afectează. Situațiile de grup sau activitățile relativ repetitive, familiare și neinteresante par să fie mai problematice pentru ei.

3. Evoluția relativ cronică. Mulți copii hiperactivi manifestă caracteristicile respective în timpul copilăriei și adolescenței. Principalele simptome se înrăutățesc odată cu creșterea vârstei, majoritatea copiilor hiperactivi rămânând în urma celor de vârsta lor în abilitatea de a-și susține atenția, de a-și inhiba comportamentul și de a-și regla nivelul de activitate.

Copiii cu ADHD sunt marcați de incapacitatea de a sta liniștiți, de a fi atenți la lecțiile predate și la sarcinile de învățare și sunt tributari consecințelor acestui tip de comportament indezirabil în cadrul culturii școlare.

Problemele care țin de performanțele școlare și de interacțiunile sociale au efecte pe termen îndelungat, afectând întreaga viață a individului. Acești copii sunt expuși marginalizării

de către colegi și se plasează inevitabil pe poziții conflictuale cu cadrul didactic, prin seria de manifestări comportamentale incontrolabile.

Acești copii au o rată mai mare de accidente și sunt mai mult expuși violențelor în grupul de prieteni/colegi, atât ca agresori, cât și ca victime. Dacă problema nu este abordată coerent și responsabil, copiii cu ADHD și probleme asociate de comportament sunt expuși unor riscuri sporite de marginalizare socială, eșec școlar, delincvență juvenilă, consum de alcool și de droguri, comportamente antisociale și accidente în perioada adultă.

De asemenea, s-a demonstrat faptul că familiile care au copii cu ADHD se confruntă cu probleme specifice: părinții manifestă un grad ridicat de frustrare, tensiune în relațiile interfamiliale, apar conflicte conjugale și crește rata divorțurilor.

Studiile consacrate acestui fenomen au relevat că persoanele afectate sunt predispuse⁷:

- la repetenție sau abandon școlar: 32-40%;
- să aibă o rată mai redusă de acces la studiile universitare: 5-10%;
- să aibă numai câțiva prieteni/să aleagă izolarea socială: 50-70%;
- să fie implicate în activități antisociale: 40-50%;
- să fumeze, să consume alcool sau droguri;
- să fie expuși la bolile cu transmisie sexuală: 16%;
- să încalce regulile de circulație, să fie implicate în accidente rutiere;
- să fie depresive (20-30%) sau să aibă diferite tulburări de personalitate: 18-25%.

Un copil cu ADHD apare imediat în sala de clasă ca un „copil-problemă” prin continua sa mișcare, dificultatea de a sta la locul său și de a păstra liniștea, prin impulsivitate, agitație. Toate aceste caracteristici, la care se adaugă slaba capacitate de susținere a atenției în timpul orelor de curs, îl expun direct la probleme disciplinare, rezultate slabe, eșec și chiar abandon școlar.

Bibliografie

1. Amen D.G., Carmichael B.D., *High-resolution brain SPECT imaging in ADHD*, Ann Clin Psychiatry, 1997.
2. Asociația Psihiatrilor Liberi din România, *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mintale*, Ediția a patra, București, 2000.
3. Barkley Cf., Russel A., Ph.D, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder, A Clinical Workbook* The Guilford Press, New York, U.S.A., 1991.
4. Cucu-Ciuhan, Geanina, *Eficiența psihoterapiei experiențiale la copilul hiperkinetic (studiu clinic de validare)*, Editura SPER, Colecția ALMA MATER, București, 2006.

⁷ Intenational Consensus Statement on ADHD Clinical Child and Family Psychology Review, Vol. 5, No. 2, June 2002.

5. Egan, Kieran; Popovici, Ștefan, *Educația elevilor hiperactivi și cu deficit de atenție. Ghid pentru părinți și cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, Didactica Press, București, 2007.
6. *International Consensus Statement on ADHD Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 5, No. 2, June 2002.
7. Leve R.M, *Child and Adolescent Psychotherapy Allyn and Bacon*, U.S.A., 1993.
8. Vizeli T.G., *Bazele neuropsihologiei*, Astreli, Moscova, 2005.

Metodele de predare și importanța foneticii engleze (articularea consoanelor fricative engleze /ʒ/ și /ʃ/ în comparație cu echivalentele lor din română)

Andrei Vasilache, *lector superior*,
UPS „I. Creangă”

Summary

The material exposed and presented by me within this article deals with the possibility of examining and analysis by means of the methods, techniques and modern description of the English phonetics compared to the Romanian one, a fact, after me, which is vital and extremely important and namely, some of the common differences and similarities of articulation of the fricative consonants /ʒ/ and /ʃ/ compared to their correspondents in Romanian language throughout a synthesis linguistic – didactical study. The examples provided within this article in different positions in the word must facilitate a better understanding at the practical level of the exposed, revealed and presented material.

Metodologia de predare și însușire a limbilor străine moderne este diversă. Ea implică un șir enorm de aspecte și metode necesare pentru realizarea scopului final – cunoașterea unei limbi străine la nivelul celei materne. Procedeu metodei de ipoteză, spre exemplu, poate fi considerat un procedeu necesar, care, de obicei, precedă stabilirea oricărui adevăr. Ipoteza este, în general, concluzia unei inducții. Pornind de la unele observații, mintea noastră anticipează rezultatul, construind o explicație provizorie, care urmează a fi verificată (confirmată sau infirmată). În contextul studierii limbii engleze, este elocvent următorul citat, care reflectă importanța practică a studierii unei limbi străine, aici engleza sau româna: „Este menit a sluji mai ales ca instrument de lucru pentru românii care studiază limba engleză, pentru englezii și americanii care studiază limba română, pentru economiști și oameni de afaceri, tehnicieni, turiști și artiști care călătoresc în și din România, pentru profesori de toate gradele, pentru interpreți și traducători din diverse domenii etc.”. [4, p. 5] Pentru atingerea și realizarea scopului fixat mai sus, este necesar a

cunoaște mai multe aspecte utile, care să faciliteze implementarea obiectivelor propuse. Pe primul plan, în procesul de studiere a limbii engleze, apare fonetica; aceasta ne inițiază în modalitatea de pronunțare a sunetelor dintr-o limbă. Or, fonetica este ramura lingvisticii care studiază sunetele unei limbi. Obiectul de cercetare al foneticii are o însemnătate deosebită, căci este vorba de învelișul material al limbii, care este elementul constitutiv de bază, fără de care limba nu poate exista. [6, p. 24] Fonetica este un produs al reflectării omului de știință în domeniu asupra metodelor de instruire, dar nu un produs detașat de realitatea obiectivă; dimpotrivă, ea este cu atât mai complexă, cu cât este mai puțin complicată, dificilă, cu cât e mai dependentă de fapte, cu cât surprinde și reflectă mai adevărat și mai plenitudinar aspecte ale lingvisticii sau societății.

Emiterea ipotezelor e precedată, de regulă, de observarea unor analogii; acestea se construiesc prin perceperea fenomenului în urma cercetării și analizei științifice: „Înainte de a trece la analiza fiecărui sunet al limbii engleze în parte, este necesară explicarea și delimitarea a două noțiuni fundamentale: *sunet* și *fonem*. Sunetul este senzația înregistrată de ureche datorită mișcării ondulatorii a unui mediu elastic. Fonemul este, așadar, o unitate sonoră cu ajutorul căreia se fac deosebiri de înțelesuri. Mai mult ca atât, fonemul poate avea și rol morfologic, alături de cel lexical.”. [6, pp. 24, 26]

Inducția constă în aflarea unui motiv pentru explicarea fenomenelor prin descoperirea unor reguli și legi ale fenomenelor. Ea poate fi folosită, bineînțeles, în orice domeniu al științei și, desigur, în procesul de studiere a limbii engleze. Intuiția este un alt aspect necesar pentru studierea limbii engleze. Ea facilitează realizarea și perceperea justă pentru traducerea ori redarea sensului dintr-o propoziție engleză în una română și viceversa. Acestea se formulează ca urmare a studierii unor fenomene accesibile observației, dar se aplică și la fenomenele inaccesibile sau care nu s-au produs încă. De la reflectarea realului se trece la oglindirea posibilului. Bacon, de numele căruia ține impunerea metodei inductive, pornește de la dubla supoziție că faptele sunt cărmuite de legi și că din cercetarea unui număr suficient de fapte este verosimil să se desprindă legea care le guvernează. Nu se poate spune câte fapte particulare sunt suficiente pentru a garanta soliditatea unei inducții; inducția este, în mod firesc, incompletă (căci nu se pot colecta toate faptele particulare). La aspectul practic și tematic, în acest context este potrivită, după mine, următoarea afirmație: „În general, se spune că pronunțarea consoanelor engleze generează mai puține probleme pentru vorbitorii de limbă română decât pronunțarea vocalelor engleze. *Există însă deosebiri însemnate în ceea ce privește calitatea fonetică a consoanelor limbii engleze, a căror ignorare dă pronunțării un puternic accent străin.* Indicațiile privind poziția exactă a organelor de vorbire în rostirea consoanelor sunt deosebit de importante și utile, deoarece ele pot fi urmate cu mai mult succes decât în cazul vocalelor.”. [8, p. 49 – 50]

În continuare, îmi propun să analizez unele dintre deosebirile și asemănările comune la capitolul articularea consoanelor fricative engleze /ʒ/ și /ʒ̥/ în comparație cu corespondentele lor din română, prin intermediul unui studiu lingvistico-didactic de sinteză.

„Studierea limbilor străine, a limbii engleze în mod special, necesită un efort considerabil din partea celor implicați. Este vorba despre utilizarea limbii engleze nu numai la nivel de comunicare simplă, ci și în sfera științei, tehnicii și culturii. Pornind de la atare cerințe, evidente, de altfel, putem urmări în continuare studiarea limbii străine sub toate aspectele de studiu și cercetare și anume: fonetic, gramatical, lexical și grafic. Un rol deosebit îi revine foneticii, întrucât ea constituie forma materială de exprimare a cuvintelor. Cuvântul poate fi înțeles numai atunci când este pronunțat corect.”. [5, p. 4]

Consoana engleză /ʒ/ este o consoană fricativă, palato-alveolară, sonoră, care este pronunțată destul de lent. Consoana /ʒ/ este corespondenta sonoră a consoanei fricative, surde /ʒ̥/ din limba engleză. Pentru pronunțarea consoanei /ʒ/ este necesar a folosi vibrația coardelor vocale. Consoana engleză /ʒ/ este articulată prin formarea unei constricțiuni drept rezultat al apropierii vârfului limbii și a părții anterioare a limbii de partea superioară a alveolelor dentare, în timp ce restul limbii este ridicat spre palatul tare. Superficial, este posibil de afirmat că locul și poziția organelor de vorbire și modul de articulare al consoanei engleze /ʒ/ sunt similare cu cele necesare pentru articularea consoanei /ʒ̥/ din limba engleză. Diferența constă în faptul că procesul de pronunțare a consoanei /ʒ/ necesită un efort mai redus al energiei mușchilor faciali și un efort mai mic al respirației decât pentru articularea consoanei /ʒ̥/ din limba engleză. Coardele vocale sunt apropiate foarte mult, încât aerul, atunci când este emis din plămâni și parcurge traseul din trahee prin glotă spre faringe, provoacă vibrația coardelor vocale. Poziția consoanei fricative /ʒ/ din limba engleză în cuvinte poate fi diferită. Poziția inițială pentru consoana /ʒ/ este una rară în engleza modernă. Poziția inițială poate fi întâlnită doar în cuvinte de origine franceză, care au fost împrumutate și asimilate în limba engleză: *genre* /ʒa:ŋr/, *gigue* /ʒi:g/, *gigolo* /ʒigălău/ etc. Consoana /ʒ/ poate apărea în mijlocul cuvântului, în rădăcina cuvântului: *usual* /'ju:ʒuəl/ și în poziție finală, la sfârșitul cuvântului: *camouflage* /'kamufli:ʒ/, *garrage* /ga'ra:ʒ/, *rouge* /ru:ʒ/. Redarea acestei consoane în limba engleză se poate face prin intermediul următoarelor litere, atât separat, cât și prin îmbinări de litere, ca: **-s-** (urmată de **u** sau **i**): *casual*, *treasure*, *leisure*, *vision*; **-z-** (urmată de **u** sau **i**): *seizure*, *azure*, *brazier*; **-ge/gi-** (în cuvinte împrumutate din limba franceză și asimilate în limba engleză): *genre*, *mirage*, *barrage*, *rouge*, *beige*, *garage*, *regime*, *camouflage*, *sabotage*, *spionage* etc. În plan comparativ, atestăm că consoana fricativă /ʒ/ din limba engleză și consoana fricativă /ʒ/ din limba română sunt destul de asemănătoare la capitolul pronunțare, însă consoana română este puțin mai palatalizată decât cea din limba engleză. În acest context, putem compara cuvântul *coajă* /kwoaʒă/ din limba română și cuvântul *casual*

/kă3uăl/ din limba engleză. În ortografia tradițională, în limba română, găsim consoana /3/ reprezentată prin litera J, j în cuvinte. Ca și în limba engleză, consoana /3/ din limba română poate fi întâlnită în cuvinte – consoana /3/ în poziție inițială: *jonglerie, joacă, jumătate, Japonia, jeton, jilav, jucărie, just, jubileu, jurnalist*; consoana /3/ în rădăcina cuvântului, în mijlocul cuvântului: *plajă, preajmă, coajă, plonjor, mreajă, etajeră, menajeră*; consoana /3/ în poziția finală, la sfârșitul cuvântului: *colaj, miraj, curaj, sondaj, șomaj, bej, etaj, mariaj, cuplaj* etc. În contextul celor expuse mai sus și ca o conexiune dintre descrierile fonetice, se afirmă următoarele: „Se știe că, dintre toate nivelurile limbii, un rol important îi revine celui fonetic, întrucât el constituie forma materială de exprimare a cuvintelor. Cuvântul poate fi înțeles numai atunci când este îmbrăcat în haina lui firească. Atunci când corespunde acestor cerințe/condiții, limba își poate îndeplini marea ei funcție de mijloc de comunicare, căci forma ei sonoră a servit și servește drept cel mai important mijloc de comunicare dintre oameni. Această circumstanță capătă o deosebită importanță pentru cei ce studiază o limbă străină”. [2, p. 5]

Consoana engleză /ʃ/ este o consoană fricativă, palato-alveolară, tare, surdă, care este pronunțată fără folosirea vibrației coardelor vocale. Consoana engleză /ʃ/ se articulează în felul următor: vârful limbii și tăișul limbii produc o atingere ușoară și efectuează un contact neînsemnat cu partea posterioară a crestei alveolare. În același timp, partea anterioară a limbii este ridicată în direcția palatului dur al gurii, iar formarea unei constricțiuni se datorează apropierii vârfului și părții anterioare a limbii de partea superioară a alveolelor dentare. Spațiul pentru aer format pentru consoana /ʃ/ este un pic mai mare decât pentru consoanele fricative engleze analizate mai sus. Buzele, la rândul lor, sunt puțin rotunjite. Procesul de articulare a acestei consoane implică o încordare relevantă a mușchilor faciali și un efort considerabil al respirației, dar această expirare a aerului (a curentului fonator din plămâni) este un pic mai redusă ca intensitate decât efortul depus pentru emiterea consoanei fricative engleze /3/. Coardele vocale sunt într-o poziție relaxată și, drept consecință, nu produc un efort de vibrație atunci când curentul fonator este expulzat din plămâni în faringe. Poziția consoanei fricative engleze /ʃ/, în cuvinte, poate fi diferită: consoana /ʃ/ în poziția inițială din cuvânt: *she* /ʃi:/, *show* /ʃəu/ , *shop* /ʃop/, *shape* /ʃeip/, *ship* /ʃip/, *shut* /ʃat/, *shy* /ʃai/; consoana /ʃ/ în rădăcina cuvântului: *lashes* /'lăʃiz/, *ashes* /'ăʃiz/, *insurance* /in'ʃuărăns/, *mushrooms* /'maʃrumz/; consoana /ʃ/ în poziție finală, la sfârșitul cuvântului: *push* /puʃ/, *sash* /săʃ/, *English* /'i:ngliʃ/, *uppish* /'apiʃ/ etc. Această consoană, în limba engleză, poate fi redată prin intermediul îmbinărilor de litere; de obicei, prin îmbinările **-sh-**: *share, cushion, bush*; **-ch-**: *machine, chamois, moustache*; **-s(i)-**: *sugar, sure, insure, mansion*; **-ss-**: *mission, pressure, passion*; **-sci-**: *luscious, conscience, conscious*; **-ci/ce-**: *superficial, ancient, ocean*; **-ti-**: *action, patience, ration, national* etc. În plan comparativ, putem afirma că consoana /ʃ/ din limba engleză și echivalenta sa din limba română sunt consoane

fricative, palato-alveolare, surde, dar consoana /ʃ/ din limba română este supusă unei palatalizări mai mari decât echivalenta sa din limba engleză. Drept exemplu, în acest caz, pot servi următoarele cuvinte: *șoc* /ʃok/ în limba română și *shock* /ʃok/ în limba engleză. Consoana fricativă /ʃ/, în limba română, este reprezentată ortografic prin litera Ș, ș. Ca și în limba engleză, consoana /ʃ/ din limba română poate fi întâlnită în următoarele poziții: consoana /ʃ/ în poziție inițială, la începutul cuvântului: *șantier*, *școală*, *și*, *șezătoare*, *șomaj*, *șuetă*; consoana /ʃ/ în rădăcina cuvântului, în mijlocul cuvântului: *greșeală*, *a înșira*, *tașcă*, *veșmânt*, *meșteșug*, *așteptare*, *cunoștințe*, *moștenire*; consoana /ʃ/ la sfârșitul cuvântului, în poziție finală în cuvânt: *coș*, *afiș*, *borș*, *duș*, *etanș*, *fățiș*, *afiș*, *moș*, *marș*, *naș*, *oraș*, *cocoș* etc.

Bibliografie

1. Albu, Rodica, *Fonetica experimentală a limbii engleze*, Iași, 1997.
2. Babără, Nicanor, *Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză (Lucrare didactică)*, USM, Chișinău, 1990.
3. Babără, Nicanor, *Studiu comparativ-contrastiv al diftongilor în limba română și engleză (în baza roentgenocinematogramelor, ascilogramelor, roentgenogramelor și a spectrogramelor)*. Referat pentru obținerea titlului de doctor habilitat în filologie în baza lucrărilor publicate, USM, Chișinău, 1996.
4. Bantaș, Andrei, *Dicționar englez-roman, roman-englez*, Teora, București, 2005.
5. Beț, Elena. *Consoane oclusive în limba română și engleză*, Știința, Chișinău, 2000.
6. Bogdan, Mihail, *Fonetica limbii engleze*, Editura Științifică, București, 1962.
7. Chițoran, Dumitru, *Limba engleză contemporană. Fonetica și fonologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
8. Chițoran, Dumitru și Pârlog, Hortensia, *Ghid de pronunție a limbii engleze*, București, 1989.

Retroacțiunea și Grațierea în cultura educației moderne/postmoderne

Liuba Botezatu, dr. în științe pedagogice,
conf. univ., Universitatea de Stat
din Comrat, Republica Moldova

Summary

The theoretical and praxiological research shows that an educational politics in a opened curricular system it is those which has the expression of the mechanism cause/effect axed on the complinition of the two leading correlation vectors: teleological and technological in a humanistic integral process. For the Retroaction- an educational technology in a system, the

human/teleological factory is presented by the principle of the Graciousness, the theological/methodological factory- by the principle of the Retroaction.

The theoretical examination, the experiences and the experiments realized in many years of pandemic/ investigational activity conducted to the conclusion that The Retroaction is a modern educational technology of a return to a good account of human personality based on the principle of normativity/retroaction on the curricular level: teleological, contextual, technological, epistemological.

Examinarea teoretică, experiențele și experimentele realizate pe parcursul a mai multor ani de activitate paideică/investigațională au condus la concluzia că *Retroacțiunea este o tehnologie educațională modernă de revalorificare a personalității în baza principiului normativ/retroactiv la nivel curricular: teleologic, conținutal, tehnologic, epistemologic.*

Grațierea este un principiu axiologic general, spațiu al angajării marilor virtuți de reîntoarcere revigorată a dualității la esența descoperirii/procreării sinelui.

Retroacțiunea – tehnologie educațională modernă

Retroacțiunea, sistem tehnologic curricular deschis, desemnează o traiectorie educațională triplă: dinspre prezent spre viitor prin trecut, la nivelul Grațierii prin: *tradiție și inovație; armonizarea contrariilor; reglarea cauzei prin efect; liberul arbitru.*

Fundamentarea Retroacțiunii (3, p. 23) ca tehnologie educațională modernă/postmodernă a implicat o suită de acțiuni și exigențe curriculare într-un sistem reglator/autoreglator, de pe pozițiile politicii educaționale de sensibilizare umană:

- proiectarea și realizarea acțiunii educaționale/retroacțiunii din perspectiva caracterului ei sistemic: (subiectiv și obiectiv (de corelare a principiilor didactice: comunicare – cunoaștere – creativitate));
- pregătirea psihointelectuală (teleologică și tehnologică) a elevilor pentru angajarea activă în educație;
- angajarea condițiilor reglatoare „a buclelor de informații retroactive” la *nivel macrostructural* – de adaptare a Obiect – Subiectului educației la modelările de regim și de sistem ale retroacțiunii (reglare – autoreglare) în vederea obținerii performanțelor de personalitate – formarea idealului de treaptă (adolescentin); *la nivel microstructural* – formarea la elevi a deprinderii de a persevera prin inițierea formării unui stil propriu de performare/autoperformare pretat pe manevrarea normantă a tehnicilor adecvate de muncă intelectuală în cadrul secvențelor de învățare (evoluare curentă);

- includerea elevilor în sfera idealului educațional prin conexarea „buclelor retroactive” la operaționalizarea obiectivelor educaționale (generale, de referință, operaționale) a EI / ELA;
- întocmirea „Agendelor de formare continuă”; stabilirea unui raport adecvat între informația receptată și produsul obținut la elaborarea/aplicarea unor strategii de evoluție deschisă a buclelor de informații: situații de compromis, executate în bază de rezultate a diagnosticărilor și pronosticărilor preconizate; comprimarea sau extinderea unor module de lecții adecvate timpului și spațiului valoric; varierea mijloacelor și tehnicilor de învățare;
- evaluarea nivelurilor de performanță în bază de raporturi adecvate: subiect – obiect și subiect – subiect ai educației pe coordonatele orizontală și verticală ale sistemului retroactiv de EL/ELA, caracteristice fiecăreia dintre cele trei etape ale fazei generale de sensibilizare umană (Grațierea): *adaptarea* – (cl. V – VI); *cooperare și competitivitate* – (cl. VII – VIII); *cooperare și parteneriat* – (cl. IX – XII).
- Angajarea retroacțiunii ca sistem educațional complex de evaluare/autoevaluare reglare/autoreglare a „triadei calității”. (După S. Cristea, 5)

Întregul proces de retroacțiune evoluează în trei etape mari de conținut ale fazei generale de Grațiere, angajat pe două procedee strategice de bază: euristic și algoritmic.

I. Etapa de adaptare la sistemul de retroacțiune se caracterizează prin centrarea pe formarea abilităților de adaptare la regimul de Retroacțiune prin includerea elevilor în sfera idealului pe parcursul modulului celor șapte etape de lecții-tip.

II. Etapa de cooperare și competitivitate este centrată pe formarea normantă de abilități competitive prin controvers/extravers: *utilizarea neobișnuită a unor situații cunoscute; manifestarea eficientă în situații noi, nestandard; includerea problemei într-un sistem logic nou; transpunerea problemei în contrariul ei.*

Discursul tehnologic, la etapa dată, l-am structurat în baza metodelor și tehnicilor educaționale generale, recomandate de către *P. Mureșan, C. Cucuș, O. Oprea*:

a) metode și tehnici de informare, documentare, prelucrare și stocare a informațiilor sau cunoștințelor;

b) metode și tehnici de învățare, dezvoltare a intelectului și modificare a comportamentului;

c) metode și tehnici de cercetare, experimentare și dezvoltare a cunoașterii.

III. Etapa de parteneriat, caracteristică claselor liceale (X–XII) este centrată pe formarea abilităților de: a) autoevaluare performativă; b) reglare/autoreglare; g) formarea tânărului cercetător; j) vehicularea arsenalului metodologic necesar:

Metode centrate pe acțiunea moderatorului; 2. Metode centrate pe acțiunea de cooperare: subiect – obiect; obiect – subiect al educației; 3. Metode centrate pe individualitatea liceanului – metode și tehnici de creativitate, de experimentare și dezvoltare a cunoașterii prin investigație.

La nivelul procedurilor algoritmice, retroacțiunea satisface dezvoltarea la maximum a capacităților mintale. *La nivelul procedurilor euristice,* satisface dezvoltarea capacităților creative. *La nivel de sistem,* retroacțiunea dirijează întregul proces de educație prin sine însuși după principiul reglării cauzei prin efectul produs. Avantajul primordial al abordării sistemice a retroacțiunii ca tehnologie curriculară complexă, la nivel de Grațiere, este *Educația centrată pe performanțe, pe valori prin valori.* Retroacțiunea, de altfel, constituie un sistem educațional deschis mereu perfectibil. Grațierea, în contextul ei, este un principiu edificator de comunicare interactivă/retroactivă/spațiu global de sensibilizare umană.

Grațierea, principiu axiologic general /spațiu axiologic global de sensibilizare umană

Schimbarea de mentalitate este o finalitate care se produce prin reacția conștientului/subconștientului la realitatea spațial-temporală. Manifestările simultane survenite din conștient/subconștient poartă amprenta proscrierii unui fel de a fi individualizat – pretat perpetuu pe agentul educației în exercițiu. De altfel, expulzarea tendinței unui fel de a fi un pic mai altfel se exteriorizează abundent la adolescenți destul de timpuriu. Această tendință este una dintre cele promițătoare: individul se vrea Erou al Zilei – Model în afara modelului, pe o cale neordinară. Până aici totul s-ar părea să fie bine, ceea ce ne pune în gardă însă este: căile nepreconizate normant pot conduce, de cele mai multe ori, la finalități nefaste. În această viziune, rosturile Grațierii în școala de toate gradele, în societate, sunt/trebuie să fie cele de perspectivă – crearea condițiilor optime de revigorare originală a individualității, prin oferirea multiplelor posibilități interactive/retroactive („travaliu-joc”) de reîntoarcere normantă a dualității la esența procreării sale. Dar nici chiar și după obținerea majoratului (aburcarea celor trei etape ale Retroacțiunii) nu vom putea fi siguri că parte... mică din ei, dar... totuși nu vor fi copleșiți periodic de nostalgia evadării în lumea hazardului lor intim: nu vor avea crize de rătăcirii libertine, nu-i va prinde dorul de a resimți un pic mai altfel asprimea „farmecului acestei vieți frumoase pe pământ” într-un fel propriu doar sie de a consimți și de a prezenta lucrurile. În tot cazul, conștiința noastră pedagogică va rămâne oarecum împăcată, pe motiv că *matricea conceptuală a educației* în general, datorită integrărilor noastre oportune, a devenit mai perfectă, mai complinită, în sensul că subiecții educației nu vor duce lipsă acută de variate repere de reîntoarcere revigorată la esența procreării sinelui: Om. De altfel, valoarea, în acest context, purtând expresia revalorizării/supravalorizării eului prin efort propriu total de regăsire inedită a

sinelui, conștient sau inconștient rătăcit, va rămâne prilej, mai mult sau mai puțin, plauzibil de adulmecare a setei de a cunoaște, de a trăi/retrăi clipa reconsemnării marilor sale virtuți, de a reconsimți supraomul în propria sa valoare. În felul acesta, ne racordăm la marele adevăr evidențiat de academicianul M. Cimpoi: „Supraomul este întruchiparea poetică a veșniciei Reîntoarcerii a identicului”. (5)

În câmpul preocupărilor noastre, Grațierea reprezintă fondul spațiului educațional, condiția primă în afara căreia *retroactivitatea* nu-și poate garanta vitalitatea. De altfel, Grațierea, compatibilă cu Retroacțiunea, oferă mari posibilități de complinire intelectuală la toate cele trei etape evolutive, prezentate în Organigrama 1.

Drept principiu al axiologiei generale, Grațierea reprezintă un imperativ al timpului primordial, ce se impune preponderent automatizării/tehnologizării vieții; e un colac salvator al realității existente. În acest sens, ne apropiem de veridicitatea observațiilor expertului rus în domeniul filosofiei T.P. Grigorieva: „...în afara unui spațiu cultural unic, viața socială capătă disproporții stihiiinice. În ritmul accelerat al dezvoltărilor tehnologice, scade nivelul bogăției spirituale. În cursa accelerației, omul nu reușește nici să raționeze, nici să recepționeze – se automatizează. Frumosul, neracordat la bara Moralului, își pierde preponderența revigorărilor sale. Nu-l mai înalță pe om pe treapta desăvârșirii, ci, mai curând, îl aruncă îndărăt, în abisul subnivelului său de conformare”. (8)

Avem certa convingere că o politică educațională în sistem tehnologic curricular-deschis poate fi considerată aceea care poartă expresia mecanismului de reglare cauză – efect, axat pe complinirea celor doi vectori diriguitori corelatori: teleologic și tehnologic într-un proces integral unitar. În cazul Retroacțiunii, tehnologie educațională într-un sistem, factorul uman-teleologic este reprezentat de principiul Grațierii; factorul tehnologic-metodologic – de cel al Retroacțiunii. (3. Organigrama 1)

Echilibrul: *rațiune/revelație* predetermină activizarea/interactivizarea variatelor tehnici și metode de creativitate, în spațiul Grațierii, ascunse între tiparele *Lecțiilor de grațiere* și ale celor ale *Liberului arbitru* (3); primul tip de ore fiind predispus startizării obiectivelor educaționale/inițierea realizării idealului educațional pe treaptă; ultimul – la elucidarea finalităților acestui traseu evolutiv de șapte tipuri de lecții. Antrenarea modulului celor șapte tipuri de lecții, mai cu seamă a *Lecțiilor liberului arbitru/de reconsemnare a sinelui pe scară evolutivă*, reconformează în mod conștientizat situațiile retroactive de reglare „din mers” a cauzei prin efectul produs (proporția raportului: *rațiune/revelație*, constituirea unui echilibru intelectual perpetuu) aferent aceluiași ciclu de șapte lecții-tip în reluare a unui nou modul performativ pe scară retroactiv-evolutivă. Lecțiile de autoevaluare/de autoconștientizare a sinelui

după principiul *liberului arbitru* reprezintă un examen de maturizare intelectuală, de circumscriere conștientă în spațiul benefic al Grațierii. Or, ceea ce unește toate situațiile performante (lecții de grațiere, lecții de analiză textologică, de evidențiere a unităților lingvistice și de întocmire a schemelor de reper, de anticipare a progresului școlar, de estimare a performanțelor – lecțiile liberului arbitru (vezi Organigrama) într-un demers educațional retroactiv – desemnează faza generală a Retroacțiunii (tehnologie educațională modernă într-un sistem curricular deschis) – Grațierea. Or, Grațierea (în cadrul Retroacțiunii), compatibilă cu *revelația/creativitatea-rațiunea* constituie un mediu interrelațional benefic de angajare a complinirilor, de exteriorizare a frumosului din Om.

Doar prin reîntoarcerea conștientă la esența identității sale, individul realizează traseul cunoașterii/exteriorizării sinelui. Revalorificarea interiorizărilor nebanuite este o acțiune/interacțiune de circumscriere onorată a individualității în circuitul valorilor supreme, drept finalitate preponderentă fiind cea a *liberului arbitru*. Din aceste considerente, ne pronunțăm pentru elucidarea adevărului, bine știut fiind faptul că doar adevărul și numai adevărul cunoașterii poate garanta libertatea adevărată. Prin interpretarea imperativului biblic „Iubește-ți aproapele ca pe tine însuși”, Grațierea devine un garant și al libertății celuilalt. *Liberul arbitru* se află în ipostaza principiului revalorificărilor proprii (liberul consimțământ) anume în câmpul Grațierii, prin reconsemnarea individului ca *subiect al educației*. În spațiul Grațierii, principiul *liberului arbitru* este „manivela” primă de desemnare a *demnității umane*. *Liberul arbitru* – voința de a acționa/armoniza/ arbitra/conștientiza – este accesat pe sentimentul responsabilității și al respectului față de sine – față de celălalt. Integrarea individului în spațiul Grațierii, în lumea fecundă a idealului, se realizează prin adecvarea liberului consimțământ la respectarea *legii morale* – recunoașterea binevoită a unei maxime prospere dependentă tendențios de propriile interiorizări drept normă autonomă de conduită. Spre acestea a chemat dintotdeauna I. Kant, admițând „formula universală a legii”: „Acționează numai conform acelei maxime, care să poți vrea totodată ca ea să devină o lege universală”. (Întemeierea metafizicii moravurilor, p. 39) Această lege, după noi, obligă pe fiecare:

- să-și aibă norma sa de conduită;
- să antreneze modalități concrete de aplicare a ei în diferite situații de
 - învățare, de interrelaționare umană;
- prin formula autolegislăției/autonomiei, să se racordeze la idealul individual;
- prin formula imperiului scopurilor, să se racordeze la idealul general de sistem.

Principiul Grațierii se constituie pe maxima „Frumosul salvează lumea”, formulă fundamentală care se realizează pas cu pas prin cele trei etape din sistemul Retroacțiunii (3. Organigrama 1), fiecare în parte fiind „piatră de temelie” a formulei vizate.

În cele din urmă, a ține seama de acestea înseamnă luarea în considerare a obiectivelor curriculare aferente fiecărei etape de vârstă pe clase; coparticiparea individului la preconizarea modulării/realizării voită libere a obiectivelor operaționale/atitudinale; libere în sensul accesibilității formative. O asemenea interpretare înseamnă recunoașterea celui alt ca ființă autonomă sau ca „ființă chemată cel puțin să devină autonomă și de aceea demnă de a fi sprijinită” (6) în dependență de cauzalitatea spațial/temporală a situației performative (not. noastre). Ideea voinței oricărei ființe raționale ca voință universal-legiuitoare este, la Rousseau, „ideea demnității unei ființe raționale care nu ascultă de nicio lege în afara aceleia pe care el însuși și-o dă”. (11, p. 59)

Conceptul de *imperiu ca unire legiuitoare* a tuturor ființelor raționale, cu scopul menținerii autonomiei lor, Kant îl segmentează ca fiind „doar posibil” (3). În viziunea noastră însă, acest *imperiu legiitor* capătă preponderență în realitatea spațiului axiologic (într-un sistem retroactiv) numit Grațiere, frumusețe – armonizare – libertate cu genericul sus-numit „Frumosul salvează lumea”. Rolul Grațierii, la nivel de spațiu educațional, este să creeze condiții accesibile de angajare umană astfel ca individul, racordându-se prin idealul individual la idealul social, să posede arta stăpânirii *liberului arbitru* în sensul reconsemnării sinelui.

Formula autonomiei, după Kant, trebuie să se bazeze pe „ideea voinței oricărei ființe raționale ca o voință universal-legiuitoare”. Legea cauzalității (influența mediului), proiectată pe fondul Legii morale (interesul personal raportat la interesul social-uman) – ce vreau eu – ce vrea școala/societatea? – să devină cauză a tuturor. Ființa umană este întruchiparea frumosului trinității dumnezeiești, adică însăși frumusețea: dragoste, credință, speranță. Grațierea este spațiul politicii educaționale de pregătire a tânărului pentru integrare în viața socială, pentru a coopera pe piața socială a muncii – integrare ascendentă, antrenată conștientizat din cadrul lecțiilor *liberului arbitru/de conștientizare a eului pe scară evolutivă*.

Datorită *liberului consimțământ/liberului arbitru*, subiectul acțiunii capătă capacitate autoreglatoare.

Câmpul Grațierii oferă posibilitatea realizărilor de sine prin autocunoaștere. De datorita individului este să se antreneze etapizat, în această inițiere, din școală, în măsura capacităților/posibilităților sale maxime.

Includerea elevilor în sfera idealului se inițiază în cadrul lecțiilor de grațiere (de la început de an școlar), prin respectarea obiectivelor atitudinale preconizate în anchetele-teste de inteligență pentru elevi și părinți expuse aici (din lipsă de spațiu, doar pentru etapa de adaptare).

Anchete – teste de inteligență

Pentru părinți

1. Cine este copilul meu; de ce nivel de capacitate dispune; ce cunoștințe are la momentul dat?

2. Ce limbi de comunicare internațională cunoaște?
3. Ce-i hărăzesc aștrii pentru viitor?
4. Cum se va descurca în viața socială în afara stăpânirii adecvate a limbii de stat, a limbilor de circulație internațională?
5. Cum îl ajut să se realizeze, să lichideze deficiențele din limbaj ?
6. Ce reușesc din ceea ce-mi propun?
7. Care ne este reperul valorilor național-creștine și al celor general-umane, de care ne conducem în familie?

Pentru elevii cl. a V-a:

1. Pe cine vreau să urmez în viață (mama, tata, învățătorul) ?
2. Ce trebuie să fac pentru ca să-i pot urma?
3. La ce nivel de stăpânire a limbii statului respectiv mă situez?
4. Ce atitudine am față de cunoașterea limbilor de comunicare internațională?
3. Cum interpretez personal pildele lui Solomon: *Fiule, păzește sfaturile tatălui tău și nu lepăda învățăturile mamei tale...?*
4. Cine sunt eu, ce nivel de capacitate am? De ce nivel de cunoștințe dispun în prezent?
5. Ce trebuie să întreprind pentru ca nivelul meu de cunoștințe să atingă nivelul de capacitate pe care îl am?

Pentru elevii cl. a VI-a:

1. Cine vreau să fiu?
2. Cine sunt?
3. Cum racordez semnificația cuvântului „a învăța” la tălmăcirea adevărului: „prețul lucrului pe pământ constă în golul ce îl conține”? Cum contribui personal la sporirea acestui preț?
4. La nivelul căror competențe integratoare, din cadrul disciplinei *Limba română*, mă străduiesc să realizez marea obligațiune de a învăța? Ce deprinderi utile de complinire a personalității mele îmi cultivă aceste competențe?
5. Ce reflecții ați putea avea asupra îndemnului biblic: „Cine cunoaște mai multe limbi acela este mai aproape de Dumnezeu...”? (3., p. 152)

„Cu toții împreună să facem lumea mai bună”, acesta este un alt deziderat al lumii frumosului, al lumii Grațierii. Prin această inițiere, principiul *liberului arbitru* devine un principiu al demnității și identității umane – recunoașterea personalității drept valoare supremă în stare să-și asume responsabilitatea propriei performări; un stimulent de resemnare a individului drept scop și mijloc al realizărilor de sine în procesul integrării în societate; iar Grațierea este condiție și cauză umană – reîntoarcerea la cele sfinte. Eugen Ionesco, mare dramaturg și eseist francez de origine română, în „Prezent trecut, trecut prezent” exprimă adecvat nevoia de transcendență spirituală –

„umanitatea a avut mereu nostalgia libertății, ce nu e altceva decât frumusețe, decât viață adevărată, plenitudine, lumină”. (13)

Educația prin sine și pentru sine constituie predeterminațiile Grațierii – întoarcerea la esență/la bunătate, la frumos, la adevăr.

Schimbările de paradigmă, raportul subiect/obiect, obiect/subiect al educației demonstrează că, în calitate de agent al educației, profesorul reprezintă, în fond, funcția celui din umbră – un „Ochi al treilea” prevăzător/reglator. Schimbările de accent în educație constituie verdictul realității de astăzi modernist/postmoderniste, reîntoarcerea revigorată a copilului/tineretului, odinioară pierdut, în lumea idealului, frumosului, binelui, adevărului.

Educația prin valoare și pentru valoare nu exteriorizează altceva decât poezia sufletului în devenire.

Frumosul salvării lumii, după Freud ,se constituie în salvarea proprietății de a raționa prin cultură și civilizație. (7) După Kant, datorită faptului că este înzestrat cu rațiune, omul este obligat să-și creeze un spațiu autonom de moralitate (6), de revelație întru supraviețuire. B. Rossman ajunge la următoarea concluzie: „Libertatea și legătura cu Dumnezeu numai pe calea rațiunii se realizează”. (12)

După Spencer, ca și după Platon și Freud, frumosul se naște atunci când dispare utilul, deoarece frumosul consemnează utilul, după cum utilul consemnează frumosul. *Grațierea înseamnă dăinuirea frumosului în toată plenitudinea sa de armonizare didacticistă: cunoaștere, comunicare, creativitate;* reîntoarcerea la esență, la valorile moștenirilor noastre: la bunătate și înțelepciune.

Întru conștientizarea semnificației acestui lexem, DEX-ul limbii române face următoarea explicație în sens pozitiv: **Grațiere** s.f. 1. Drăgălășenie, finețe, gingășie, demonstrate de o ființă în mișcări, atitudini etc. ..., a fermeca. 2. Bunăvoință, preferință, favoare de care se bucură cineva. A intra în grațiile cuiva, a câștiga încrederea, bunăvoință. Ajutor, milă, îndurare (divină), iertare... Cele trei grații ale antichității. Grațiere, acțiunea de a grația și rezultatul ei. Grațiere – libertate oferită unui deținut.

În rezultatul cercetărilor la temă, sensul lexemului dat (*grațiere*) și-a extins varietatea conotativă, vizând următoarele semnificații: bine, frumos, adevăr; dragoste, credință, speranță; înțelepciune, onestitate, respect, sensibilizare (la durerile și la bucuriile aproapelui), revelație, libertate, responsabilitate, pregătire intelectuală, proces de umanizare socială; racordare la ideal, câmp educațional, educație/autoeducație permanentă, parteneriat, cooperare și competitivitate, înlăturarea barajelor din calea cunoașterii, pregătire intelectuală, fază generală de sensibilizare a sistemului de *retroacțiune*, stil propriu de muncă intelectuală, condiții elocvente de manifestare a

spontaneității/creativității, încurajarea încrederii în potențele personale; satisfacerea dorinței de ieșire de sub tutelă, permanență a complinirilor de sine, demnitate, toleranță.

Grațierea, drept principiu al axiologiei globale, exprimă integrarea personalității ca valoare individualizată în context valoric universal, prin respectarea următoarelor exigențe formative:

I. Posibilitatea de reîntoarcere la esență

II. Capacitatea de formare continuă

III. Posibilitatea de opțiune

IV. Capacitatea de autoreglare

V. Capacitatea de înălțare prin spiritualitate

VI. Posibilitatea de resemnare creativă a sinelui

VII. Posibilitatea de resemnare a personalității drept valoare socială globală.

. Coraportul teoretic/praxis, manifest al unui proces axiologic în sistem tehnologic perpetuu, conduce spre următoarea sintetizare: grațierea este și trebuie să fie principiu axiologic general de umanizare a politicii educaționale datorită multiplelor valențe polifuncționale ale sale:

- de armonizare a contingențelor valorii cunoașterii: a contradicției, a identității, a rațiunii, preponderență având rațiunea;
- de integralitate a valorilor științifice, etic/estetice și artistice;
- de corelaționare în plan funcțional a principiilor didactice: comunicare, cunoaștere, creativitate;
- de interrelaționare axiologică: moral/etic/estetic/social;
- de axare pe valorile național-creștine și cele general-umane;
- de parcurgere conștientizată a celor trei etape formative ale Retroacțiunii în sistem curricular deschis: adaptare, cooperare și competitivitate, parteneriat;
- de startizare a obiectivelor educaționale și conștientizare a finalităților devenirii umane prin parcurgerea etapelor complinitoare ale modulelor de șapte lecții-tip sprijinite pe cauză/efect: lecții de grațiere – lecțiile liberului arbitru;
- de racordare la idealul individual și la cel general de sistem educațional/social prin respectarea *legii morale* a liberului consimțământ, precum și a exigențelor preconizate de testele de inteligență, de principiile lucrului în grup și individual;
- de depășire performativă a cadrului tehnologic retroactiv și angajarea/integrarea individului în sfera activismului social prin respectarea celor șapte exigențe ale integralității sociale expuse mai sus: posibilitatea de reîntoarcere la esență; capacitatea de formare continuă; posibilitatea de opțiune; capacitatea de autoreglare; capacitatea de

înălțare prin spiritualitate; posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui; posibilitatea de reconsemnare a personalității drept valoare socială globală.

Toate aceste nouă exigențe de principiu integrator ale Grațierii, având la bază un suport integral individualizat de principii educaționale, vizează, în fond, aceeași finalitate – descoperirea sinelui prin sine; aspirațiile de totdeauna către veșnicie, către frumos, către un spațiu al luminii, în care, pe calea realizărilor normante, să fie încurajat fiecare: mai întâi cei tari, pentru ca și cei timizi (cei slabi) să pretindă spre a fi cu adevărat mari.

Bibliografie

1. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Polirom, Iași, 1997.
2. Botezatu, L., „*Reînțoarțarea dualității la esență*”, Chișinău, *Făclia*, 13 decembrie, 2003.
3. Botezatu, L., *Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor*, Safin-Grup, Comrat, 2008.
4. Cimpoi, M., *Nietzsche, Măgarul (cămila), leul și copilul*, *Sud-Est cultural*, 2008, nr.1, p. 22.
5. Cristea, S., *Pedagogie generală. Managementul educației*, E.D.P., R.A. București, 1996.
6. Flonta, M., *Filosofia practică a lui Kant*, Editura Polirom, Iași, 2000, p.169.
7. Freud, S., *Civilization and its discontents*, NY, 1961, p. 29.
8. Григориева, Т.П., *Философия красоты*, în *Вопросы философии*, №1, 2007.
9. Kant, I., *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Iași, 1992, p.140.
10. Nisskier, A., *Filosofia educației*, București, 2000.
11. Rousseau, J.-J., *Der Gesellschaftsvertrag/contractul social*, Frankfurt, 1977.
12. Rossman, B., *Вопросы философии*, nr. 12, 1999, p. 55.
13. *Familia. Revistă de cultură*, nr. 10. Oradea, p. 20

Crize și conflicte în organizații

Sergiu Sanduleac,
lector asistent, UPS „I. Creangă”

Résumé

On peut affirmer d'un part qu'il n'existe pas des organisations sans conflits après qu'il n'existe pas un group social sans frictions et confirmer d'autre part, dans ce sens, que les établissements d'enseignement ne font pas exception. Ce phénomène se produit parce que le milieu ou se rencontre au moins deux personnes représente un milieu propice de développement des conflits. Il est important de mentionner que le conflit n'est pas seulement un processus de confrontation et d'opposition qui peut surgir entre les différents individus ou groupes.

Dans cet article on présente l'aspect de la crise et du conflit dans les organisations; les moyens positifs de l'approche du conflit qui suppose non seulement les moyens de solution, mais aussi des moyens de médiation, de gestion et d'autres; la relation entre la crise et le conflit; les aspects positifs des conflits dans les organisations; les étapes du conflit qui ont une grande importance dans la compréhension du phénomène du conflit; les principes qui doivent être respectés par l'organisation dans le cas d'entrée dans la crise du conflit et le caractère imprévisible du conflit dans les organisations.

Conflictul reprezintă o parte inevitabilă a vieții organizaționale. În fiecare organizație în curs de dezvoltare, la diferite niveluri, au loc conflicte. Este o parte inevitabilă din dinamica de creștere a organizației. În diferite învățări, conflictul este tratat diferit: unii consideră că un management eficient constă în crearea unei ambianțe sănătoase, unde nu apar conflicte; alții consideră conflictul drept un fapt al vieții ce trebuie minimalizat. Din mulțimea definițiilor și considerațiilor teoretice asupra conceptului de *conflict* am putea sintetiza unele aspecte esențiale: există o varietate de definiții date conflictului, cu accentuarea în diferite proporții a laturilor sale biologice, psihologice, sociale etc. Aceste definiții sunt nu numai variate, dar, deseori, și contradictorii. Nu există încă un punct de vedere interdisciplinar asupra conflictului. Cert e faptul că conflictele sănătoase fac parte din viața de zi cu zi. O deosebită atenție trebuie acordată conflictelor nesănătoase ce duc la probleme, la deteriorarea relațiilor dintre parteneri, la distrugerea reputației, la dezmembrarea organizației, stres, climat psihologic nefavorabil și instabil, eficiență scăzută în activitate.

Conflictul poate fi prezentat drept o consecință a frustrării, ce se caracterizează prin dorința de a pleca în două direcții în același timp. Conflictele sunt manifestări ale unor antagonisme deschise între două entități și apar la toate nivelurile personalității. [1, p. 63] După criteriul *arie socială* sau *parteneri*, conflictele pot fi clasificate în intrapersonale, interpersonale, intra- și intergrupale, comunitare, internaționale. La baza apariției conflictului organizațional stau conflictele de interese dintre indivizi și grupuri. Cele mai multe conflicte apar însă datorită organizației și activităților profesionale – diferențelor între modurile în care oamenii percep și înțeleg obiectivele organizației și modurile în care sunt realizate activitățile întreprinse în vederea atingerii acestor obiective. Activitatea profesională este plină de motive de supărare, enervare, diferențe culturale, antipatii, insulte, diferențe de opinie și interpretări diferite. [2, p. 97]

Când vorbim despre conflicte în organizații, facem referire și la conflicte sociale (orice gen de rivalitate colectivă declarată cu scopuri politice, economice și sociale) sau,

mai bine-zis, la conflictele ce fac parte din aria socială. În tradiția marxistă, conflictele sociale erau reduse la conflictele dintre clase. J.D. Reynaud și G. Adam analizează conflictul ca pe o „continuare a negocierii prin intermediul altor mijloace”. Ei afirmă că un conflict poate fi un proces perfect rațional de schimbare socială: indiferent că se respectă regulile instituționalizate sau se încalcă. [3, p. 64]

Definiția *conflictului* în literatura de specialitate este tratată ca o poziție reciprocă sau ca o agresiune raportată la o tendință, la un scop indivizibil. La baza conflictului stau ciocnirile dintre interesele particulare, necesitățile existente, părerile și convingerile de grup, necesitățile existente, părerile și convingerile de grup, necesitățile sistemului social existent. [4, p. 227]

Abordarea tradițională (clasică) apreciază conflictul ca având un caracter disfuncțional, fiind un rău de care trebuie să ne debarasăm cât mai repede posibil.

Deoarece conflictul este perceput nu numai ca dăunător, ci și drept consumator de timp și de energie, abordarea tradițională consideră necesară evitarea lui prin eliminarea cauzelor care îl determină. Această concepție reprezintă o abordare simplistă a conflictului și un standard demodat de evaluare a acestuia, deoarece pune în discuție conflictul în sine și nu modalitățile de gestionare a acestuia.

Abordarea relațiilor umane are ca premisă relațiile interumane care se stabilesc între indivizi cu personalități, mentalități, educație, sisteme de valori și comportamente diferite și care sunt generatoare de conflicte. Reprezentanții acestei școli consideră conflictul un rezultat natural și inevitabil în orice organizație și în orice grup, fiind acceptat și perceput ca o forță pozitivă și negativă în același timp.

Consecința acestei viziuni este că un lider nu trebuie să elimine cu orice preț conflictele, ci numai pe acelea care se dovedesc a fi obstacole reale în îndeplinirea obiectivelor organizației.

Conflictul stimulează dezvoltarea și evoluția personală. La nivel de manageri, persoanele ajung să cunoască mai bine grupul din subordine și problemele ce au stat la baza conflictului, acceptarea conflictului fiind, în acest caz, o trăsătură a stilului de conducere democratic. La nivel individual, conflictul stimulează autocunoașterea și capacitatea de înțelegere și acceptare a resorturilor motivaționale ale celorlalți, dezvoltând spiritul de toleranță. Căile de soluționare a conflictului ajută membrii grupului să cunoască mai bine complexitatea relațiilor intergrupale și să găsească soluții creative și stimulative, în conformitate cu interesele grupului. Căutarea mijloacelor de soluționare a conflictului poate duce la schimbări pozitive sau la perceperea laturii pozitive a unei situații văzute până atunci ca fiind numai negativă.

Mulți conducători încearcă să controleze subalternii prin utilizarea conflictului. În acest sens, Gary Johns apreciază că o asemenea concepție încurajează liderii să provoace schimbări organizaționale printr-o strategie de stimulare a conflictelor; de exemplu, prevenirea riscului de perturbare a disciplinei, pentru prevenirea unor comportamente nedorite. Un astfel de control, prin conflict, nu poate fi clasificat ca fiind credibil. În cea mai mare parte, în astfel de măsuri nu sunt introduse conflicte periculoase, deoarece nu se creează situații care implică sentimente de vinovăție sau amenință sentimentele și amorul propriu ale persoanelor. Aceste conflicte sunt, în mare măsură, externe personalității. Asemenea utilizări ale conflictului drept dispozitiv de control comportamental pot deveni mai grave. [5, p. 55]

O asemenea abordare are în vedere strategiile de management care se concentrează atât pe recunoașterea conflictelor, cât și pe soluționarea sau pe eliminarea lor.

Abordarea interacționistă consideră conflictul ca fiind nu numai inevitabil, ci și absolut necesar, o importantă forță motivantă pentru inovare și schimbare. Altfel spus, conflictul nu mai este privit doar ca un proces negativ, distructiv, care trebuie să fie cât mai repede aplanat și eliminat, ci, în anumite condiții și la un anumit nivel, poate deveni și un factor de stimulare a energiilor pozitive ale părților aflate în conflict. Este o abordare relativ nouă, în comparație cu celelalte abordări, și vizează aspectul pozitiv al conflictului.

Gestionarea eficientă a situațiilor conflictuale necesită, în prealabil, identificarea cauzelor acestora, pentru a se putea acționa în scopul folosirii corespunzătoare a efectelor pozitive și al reducerii consecințelor negative. Acestea sunt:

- diferite identități profesionale;
- diferite orientări în muncă;
- relații slabe în grup;
- priorități diferite;
- secvențe diferite de lucru;
- diferențe de informare;
- diferențe în perceperea aceleiași informații;
- diferențe în valori și principii;
- conflict de poziții;
- egoism;
- competiție;
- intoleranță.

Stadiile conflictului

Înainte de a ajunge la conflictul propriu-zis, acesta parcurge câteva etape, pe care unele persoane le intuiesc, alți colaboratori le observă, dar nu le pot evita, de aceea considerăm că acestea ar trebui să fie cunoscute, în primul rând, pentru a evita caracterul distructiv al crizei și, nu în ultimul rând, pentru a evita criza care decurge din caracterul distructiv al crizei.

Conflictul demarează de la niște acțiuni ascunse latente interioare, gânduri, impresii, percepții, aceasta fiind considerată etapa conflictului latent. Conflictul latent reprezintă etapa de dezvoltare a conflictului, moment în care acesta abia este suspectat sau perceput.

Treptat, conflictul latent trece în conflict perceput. Conflictul perceput reprezintă acea etapă la care problemele încep să fie percepute, iar toți cei implicați în conflict recunosc apariția acestuia.

Conflictul simțit reprezintă etapa în care cei implicați nu numai că știu de existența lui, dar simt deja stările de tensiune create, de anxietate, de enervare sau de supărare.

Conflictul manifestat reprezintă etapa în care oamenii implicați încep să se manifeste prin comportamentul propriu la frustrare și prin blocarea opozițiilor lor. Este etapa de conflict deschis, clar și exteriorizat.

Conflictul final este momentul în care problemele au fost rezolvate sau amânate pentru mai târziu. [6, p. 89]

Criza nu este altceva decât o formă extremă a conflictelor, când oamenii întrec măsura și se lasă dominați de emoții, instincte primare, violența fiind semnul indubitabil al crizei. Dar, până a ajunge la criză, conflictele parcurg un traseu care relevă gradul de intensitate al conflictelor și care, de fapt, coincide, potrivit unor autori, cu stadiile sau cu etapele conflictului. Aici, putem menționa disconfortul, incidentele, neînțelegerea, tensiunea și, în final, criza. Disconfortul este un sentiment intuitiv conform căruia lucrurile nu sunt normale, chiar dacă nu poate fi definită precis starea conflictuală. Incidentul irită în timp și stă la baza unor conflicte mai intense, dacă nu sunt uitate. Neînțelegerea este o formă de conflict cauzată de percepții greșite, de lipsa de legături între părți și de o comunicare defectuoasă. Criza însoțită de tensiune reprezintă ultima etapă, după gradul de intensitate a conflictelor.

Situația de criză mai poate fi definită ca un eveniment sau ca un complex de evenimente neașteptate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța grupului și a membrilor acestuia. Această definiție caracterizează mai mult crizele educaționale, care pot apărea în urma conflictelor ce s-au produs între elevi, diriginte și elev, profesor și elev, părinte și elev etc.

În sinteză, se cristalizează patru principii generale ale comunicării de criză, din care doar primul se aplică înainte de momentul apariției crizei – este vorba de principiul relației. Organizațiile pot gestiona mai bine problemele și crizele eventuale dacă stabilesc relații solide, de lungă durată cu categoriile de public care pot fi afectate. În general, organizațiile pot acționa pro-activ pentru a evita aceste crize. Cu toate acestea, uneori apar crize, în special în cazul accidentelor, al dezastrelor naturale sau al serviciilor educative deficiente. Următoarele trei principii se recomandă a fi respectate după momentul începerii crizei. Principiul responsabilității exprimă necesitatea ca organizațiile să-și asume răspunderea pentru o criză apărută, chiar dacă aceasta nu este provocată direct de ele. Principiul dezvăluirii descrie regula potrivit căreia, în momentul crizei, organizația trebuie să deconspire tot ce cunoaște despre problemele care au generat criza. Dacă, inițial, o organizație nu deține toate informațiile necesare, ea va trebui să se angajeze că va asigura la maximum transparența în momentul în care le va obține, urmând să le comunice neîntârziat. Ultimul este principiul comunicării simetrice și se constituie ca o componentă esențială a strategiilor de relații publice. În momentul crizei, organizația trebuie să considere interesele publicului cel puțin la fel de importante ca ale ei. De asemenea, siguranța publicului este cel puțin la fel de importantă precum profitul. Organizațiile trebuie să dialogheze cu publicul, comunicând adevărul și asumându-și responsabilitățile sociale atunci când se produce o criză. [7]

Bibliografie

1. Larousse, *Dicționar de sociologie*, Editura Univers Enciclopedic, Raymond Boudou, Ph. Besnard, 1996, București, p. 63.
2. Analoui, F., *Managementul resurselor umane în organizațiile de proiect. Managementul proiectelor în țările în curs de dezvoltare*, Cusworth, J.W.; Franks, T.R., Editura All, București, 1997.
3. Larousse, *Dicționar de sociologie*, Editura Univers Enciclopedic, Raymond Boudou, Ph. Besnard, 1996, București, p. 64.
4. Șlehtițchi, Mihai, *Câmpul Social*, Chișinău, Știința, 1996, p. 227.
5. Harold J. Leavitt, *Managerial Psychology*, The University of Chicago Press, 1958, p. 55.
6. Johns, G., *Comportament organizațional*, Editura Economică, București, 2006.
7. James E. Grunig, *Rolul relațiilor publice*, <http://www.praward.ro/resurse-pr/articole/rolul-relatiilor-publice-in-management-si-contributia-acestora-la-eficacitatea-organizatiei-si-societatii-partea-a-ii-a.html>

Формы собственных имен и обращения в узбекском языке

Мухитдинова Хадича Сабировна,
канд. фил. наук, доцент, зав. Кафедрой
Государственного Университета
Мировых Языков Республики Узбекистан,
г. Ташкент

В статье рассматриваются формы собственных имен и фамилий, а также формы обращения в современном узбекском языке, анализируются некоторые изменения в формах фамилий и отчеств, происходившие в разных исторических периодах.

После приобретения независимости в Республике Узбекистан, как и во всех государствах СНГ, произошли большие изменения не только в социально-политической, экономической жизни страны, но и в образовательной сфере. В 1995 году в республике был принят закон о введении нового алфавита, основанный на латинской графике [1], в 1997 году, закон об образовании [2], после которых произошли коренные изменения в социально-просветительной жизни узбекского народа. Соответственно с этим законом, в Узбекистане официальное делопроизводство перешло на латинскую графику и это прежде всего отразилось в новых паспортах граждан суверенной республики и в национальной валюте страны. В процессе обмена паспортов, некоторые граждане республики, особенно исконные узбеки, решили поменять формы своих фамилий и отчеств. Таким образом, появились новые формы фамилий и отчеств, соответственно и новые формы обращения речевого этикета, которые в настоящее время стали типичными формами в узбекском речевом этикете. Рассмотрение этого вопроса с исторической точки зрения даёт возможность более глубокому анализу данного явления.

Известно, что в Эпохе Средневековья, после завоевания Моварауннахра (Моварауннахр – окрестность между двух рек, древнее наименование Средней Азии), арабы ввели свою письменность, как язык исламской религии. Ислам и арабская письменность сильно повлияли на тюркские языки, особенно на узбекский язык, который под господствующим влиянием арабской письменности полностью потерял свою древнюю – согдскую письменность. Арабский язык, как язык Корана, сильно воздействовал собственным наименованием, так как люди стали называть младенцев по названиям взятые из священной книги. Именно поэтому выдающиеся мыслители эпохи Возрождения в Средней Азии (X – XII века) были озаменованы по арабскому, включая элементы *ибн, абу, али, ал*: *Абу Райхон Беруний, Аль Форобий, Аль Хорезмий, Абу Али ибн Сино (Авиценна)*. Постепенное ослабление господства арабского халифата и усиленное

влияние персидско-таджикского языка привело к постепенному исчезновению вышеуказанных арабских элементов. Так пришли на смену другие, более упрощенные формы фамилий. К примеру можно привести собственные имена таких знаменитых людей, как Махмуд Кашгарий, Амир Темур, Мирзо Улугбек, Алишер Навоий, Захириддин Муҳаммад Бобур.

В XVIII веке Средняя Азия была завоёвана Россией. Образование СССР в XIX веке, после революции, и провозглашение гражданства СССР привело к коренным изменениям в формах фамилий. Были введены новые формы фамилий, формы отчества почти во всех языках республик СССР. Так появились новые фамилии, типа *Ахмедов Гафурджан Кадырович* или *Закирова Махпиза Гиясовна*. В орфографических правилах узбекского языка правописанию фамилий была отведена отдельная статья, где указывалось, что при написании фамилий, собственным именам, которые заканчиваются на гласный звук, присоединяется аффикс *-ев* или *-ева*; собственным именам, которые заканчиваются на согласный звук, присоединяется аффикс *-ов* или *-ова*. [3] Но, к сожалению, не обращалось особое внимание на грубейшие ошибки в написании фамилий в свидетельствах о рождении (а паспорт давали именно на основании этого документа), которые допускались под влиянием русского языка. Так, при написании вышеуказанных фамилиях, допущены по 5 ошибок: *Ахмедов Гафурджан Кадырович* вместо *Ахмадова Гофиржон Қодирович*; *Закирова Махпиза Гиясовна* вместо *Зокирова Маҳфуза Гиёсовна*. Надо отметить, что такие ошибки были почти в каждой фамилии и это продолжалось повторяться в каждом документе, от поколения к поколению.

Формы отчества также отразились и в речевом этикете. Так, в официальной речи стали применять формы обращения по отчествам: Сабир Салиевич, Зухра Маннаповна и т.д, но в разговорной речи такое обращение воспринималось отрицательно, так как такие формы обращения не были близки национальным особенностям речевого этикета.

Введение новых паспортов после приобретения суверенитета страны предоставило широкую возможность исправлению вышесказанных графических и социально-этических ошибок. В узбекском языке появились новые формы фамилий, чисто национального характера, как *Тоҳирова Нигора Миродил қизи* или *Пўлатов Моҳиржон Муроджон ўгли*. Или же просто: *Сардор Раҳимхон*, *Севара Назархон*. В то же время, некоторые предпочитают предыдущие формы фамилий и отчеств, но строго соблюдая их правописание.

Также, надо отметить, что в собственных именах появились новые названия и элементы, утерянные в эпоху социализма. Так, собственным именам стали смело прибавлять аффиксоиды: *бек*, *саид*, *хўжа*, *хон*. В настоящее время, отмечается

активизирование в лексике собственных имен, которые почти превратились в архаизмы: *Рисолат, Нурмухаммад, Савринисо, Мухаммадрасул, Розиябону, Хонзодабегим, Хожия* и т.п.

Таким образом, структура фамилий и формы обращения менялись в разные времена, исходя из социальных особенностей. В настоящее время, в современном узбекском языке, активно употребляются разные формы обращения речевого этикета. Их, прежде всего, можно разделить на две группы:

- обращение к незнакомым лицам;
- обращение к знакомым лицам.

Формы обращения также различаются по отношению к мужскому и женскому полу и по формам обращения к взрослым, младшим и ровесникам. Так, в формах обращения к незнакомым лицам используются следующие слова:

к взрослым	к младшим	к ровесникам
<i>Амаки!</i>	<i>Укажон!</i>	<i>Дўстим!</i>
<i>Холажон!</i>	<i>Сингилжон!</i>	<i>Ўртоқ!</i>
<i>Отахон!</i>	<i>Укам!</i>	<i>Огайни!</i>
<i>Бувижон!</i>	<i>Синглим!</i>	<i>Дугонажон!</i>
<i>Акажон!</i>	<i>Ўглим!</i>	
<i>Онахон!</i>	<i>Қизим!</i>	
	<i>Болажон(им)!</i>	

При обращении к знакомым лицам они дополняются собственными именами этих лиц. Однако, здесь разграничиваются разные стили речи. В официальном стиле активно употребляются следующие формы:

- обращение по отчеству: *Мирсобит Фозилович! Мазлума Асқаровна!*;
- обращение по имени + *ака* (или *опа*): *Мирсобит ака! Мазлума опа!*;
- обращение специальными словами: *домла, устоз*.

В разговорном стиле активно употребляются уменьшительно-ласкательные формы собственных имен. Обычно к мужским собственным именам прибавляются аффиксоиды *бек, жон*, а к женским именам – аффиксоиды *хон, ой, бону*: *Отабек ака! Муроджон ака! Лолахон опа!* Аффиксоиды *ой, бону* используются в обращении к младшим: *Гунораой! Розиябону!* При обращении к отцам принято, в литературном языке, *отажон*, в разговорном – *дадажон, адажон*; при обращении к матерям, в литературном – *онажон*, в разговорном – *ойижон, аяжон, опажон*. Отличительные особенности имеются в обращениях к дедушкам и бабушкам. В литературном узбекском языке они имеют единую

форму: *буважон* и *бувижон*, но в разговорной форме можно встретить несколько форм обращений: *катта буважон (бувижон)*, *опоқ буважон (бувижон)*, *асал буважон (бувижон)*, *шаҳар буважон (бувижон)* и т.п.

Надо отметить, что по восточным правилам обращения муж и жена друг друга по имени не называют. Мужьям принято обращаться к жене *хоним*, а жене, к своему мужу, *бегим*, *хожам*. Также, часто встречается, когда муж и жена обращаются друг с другом либо по названиям своих старших сыновей или дочерей, либо междометиями *эй*, *хей*. В современном узбекском языке, наряду с этими обращениями, активно употребляются формы *дадаси*, *адаси*, *отаси* (в обращении к мужу) и *ойиси*, *аяси*, *онаси* (в обращении к жене), а также обращения по имени, в форме: *Азизбек ака!* (в обращении к мужу), *Холида(хон)!* (в обращении к жене).

Таким образом, формы фамилий и обращения в современном узбекском языке имеют различные стилевые окраски, которых надо учитывать в речевом общении и при обучении узбекскому языку.

Использованная литература

1. *Закон о принятии узбекского алфавита, основанный на латинскую графику*, Ташкент, 1995.
2. *Закон об образовании*, Ташкент, 1997.
3. Имло қоидалари//3. Маъруфов таҳрири остида, Тошкент, Ўқитувчи, 1956; O`zbek tilining asosiy imlo qoidalari, Toshkent, O qituvchi, 1995.
4. Бегматов, Э., *Ўзбек исмлари*, Тошкент, Ўқитувчи, 1991.

Considerente privind caracterul eterogen al adverbului în limba română

O. Şişcanu-Boz,
Lector, UPS „I. Creangă”

Limba este „un sistem de sisteme” [6, p. 15] care generează în actul lingvistic structuri specifice, dar interdependente. Or, specificul unei limbi într-o anumită etapă de dezvoltare se datorează, în mare măsură, structurii ei gramaticale, care poate fi descrisă diferit, în funcție de modul de abordare a faptelor, de concepția și de metodele cu care se face cercetarea.

În limba română, numărul interpretărilor ce abordează problematica adverbului sunt relativ puține. Prezintă în continuare semnificațiile acordate adverbului așa cum apar ele menționate de la primele gramatici până astăzi.

Termenul *adverb*, provenit din latinescul *adverbium*, ar fi o unitate, respectiv un segment, ce însoțește, de obicei, un verb.

Toate studiile de gramatică definesc adverbul ca pe o parte de vorbire.

Definiții concrete ale adverbului apar odată cu inaugurarea curentului științific descriptiv, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, la inițiativa lui Ion Heliade Rădulescu, autorul *Gramaticii românești*, apărută la Sibiu în 1828. Apoi, acest principiu științific descriptiv și normativ este aplicat de Al. Lambrior în *Gramatica Română*, revizuită ulterior de Gh. Ghibănescu și H. Tiktin în 1892.

D. Macrea, în *Probleme ale structurii și evoluției limbii române*, amintește de schimbările intervenite și de tratarea riguroasă în prima ediție a *Gramaticii Academice* (1954): „părțile de vorbire neflexibile (adverbul, prepoziția, conjuncția, interjecția), care în gramaticile din trecut erau tratate sumar, în câteva rânduri, sunt analizate fiecare în mod amplu, corespunzător importanței și rolului lor în limba noastră. Pentru fiecare dintre aceste părți de vorbire se stabilesc funcțiunile multiple pe care le au în cadrul construcțiilor gramaticale și se dau indicații normative asupra folosirii și valorii lor stilistice”. [7, p. 213]

Suntem de părerea că nu exagerăm în niciun fel dacă susținem că adverbul este una dintre cele mai controversate părți de vorbire în limba română. Dificultatea soluționării problemei adverbului se conturează din start, adică în procesul de definire lingvistică a acestei părți de vorbire. Or, este momentul să precizăm că orice definiție a unei anumite părți de vorbire nu include, de regulă, toate caracteristicile pertinente. Preponderența acordată unui anumit criteriu (semantic, sintactic sau morfologic) în procesul de formulare a definiției se află în dependență directă, pe de o parte, de concepția care stă la baza elaborării unei anumite gramatici, iar pe de alta – de partea de vorbire care urmează să fie definită. Fără a intra în detalii, ținem să menționăm, în legătură cu criteriul semantic, că în gramaticile tradiționale, de exemplu, acesta are o importanță specială, figurând, în definițiile formulate, pe primul loc, deși caracteristicile semantice nu permit o delimitare clară, exactă a părților de vorbire. Tocmai din aceste considerente, studiile de gramatică recente pun accentul, când vine vorba de definirea părților de vorbire (în cazul nostru se are în vedere adverbul), pe particularitățile formale, morfosintactice ale clasei morfologice, fapt ce permite operarea unei delimitări mai riguroase, mai precise. Mai mult, luându-se în considerare fenomenul flexibilității, definirea adverbului diferă de la gramatică la gramatică, de la autor la autor și, evident, în funcție de perioada de timp în care a fost elaborată.

Astfel, GLR (1954) definește adverbul, în mod tradițional, în calitate de „parte de vorbire, în general neflexibilă, care arată o caracteristică a unei acțiuni, stări sau însușiri”. [4, p. 285] Ulterior, definiția adverbului este completată cu precizări suplimentare, susținându-se că adverbul „adaugă o precizare la înțelesul unui verb sau al unui adjectiv și servește la formarea gradelor de comparație”. [1, p. 203]

Impreciziile atestate în definițiile elaborate pentru adverb sunt caracteristice nu numai pentru studiile consacrate limbii române, ci și pentru unele studii consacrate altor limbi (franceză, italiană, rusă). Prezența ambiguității în procesul de elaborare a definiției adverbului a fost constatată de mai mulți lingviști, dar acest lucru se întâmplă și din motivul că în gramatica clasică este evidentă tendința de a include în clasa adverbului moneme ce nu puteau fi încadrate în alte părți de vorbire. De aici, eterogenitatea evidentă a clasei și perpetuarea secole de-a rândul a unei imagini confuze despre adverb. În constatarea lui Viggo Brondal (citată după D. Nica) se menționează abordarea neserioasă a adverbului încă de la greci, care au definit *adverbul* ca „cea mai confuză dintre toate clasele de vorbire, clasa cu mult cel mai dificil de delimitat și, eventual, de divizat”. [8, p. 74] Acest mod de tratare a dus la elaborarea unor definiții (constatări) vagi. Astfel, B. Pottier (citată după I. Coteanu) lansează aserțiunea că „ au fost puse în gramatici la rubrica *Adverbe* toate cuvintele cu care nu se știe ce să se facă” [2, p. 269]; aceeași idee o atestăm și în concluzia lui Jan Tokanski: „adverbul este un amestec în care e inclus tot ce nu aparține altor părți de vorbire”. [Ibidem] Cu alte cuvinte, caracterul eterogen al clasei a fost remarcat de majoritatea lingviștilor. Astfel, pentru franceză, Knut Togeby notează: „Adverbele constituie, fără îndoială, inventarul cel mai disparat al gramaticii tradiționale”.(citată după I. Coteanu) [2, p. 270])

În engleză, adverbele și construcțiile adverbiale sunt recunoscute ca o categorie de eterogenitate notorie. Din această cauză, este dificil a fi descrise din punct de vedere gramatical. Tot în această ordine de idei, este concludent faptul că C. Hernandez începe studiul monografic consacrat adverbului în spaniolă cu aceeași afirmație; „Adverbul este o parte de vorbire foarte eterogenă”. [3, p. 1] Afirmații similare atestăm în majoritatea gramaticilor străine și în studiile consacrate adverbului pentru diferite limbi. În mod identic se pronunța, de pe pozițiile lingvisticii generale, André Martinet: „Ceea ce numim tradițional *adverb* comportă unități care aparțin unor clase destul de variate. Intră aici, mai ales, monemele autonome *ieri*, *repede* și sintemele derivate cu același comportament, ca *frățește*, *românește*.” [3, p. 186]

Lingviștii I.K. Ceaplea, S. Jodlowski, F. Pamer fac constatări privind esența gramaticală, semantică și funcțională a adverbului, care au putut determina formularea unor afirmații de felul celor ce urmează : „adverbul este un *amalgam* de cuvinte fără forme precise” [3, p. 8]; „adverbul a devenit un *coș de gunoi* pentru cuvinte eliminate din alte părți de vorbire” [3, p.

100]; „adverbul este ca o *ladă de croitor* în care aruncăm acele cuvinte care ne par că nu aparțin niciunei alte clase” [3, p. 93]; toate acestea avându-și sorgintea în ceea ce stoicii numeau *receptacol universal*.

Ținând seamă de această situație, unii specialiști (S. Karcevski, 1936) consideră că adverbul trebuie definit în termeni negativi ca „parte de vorbire alcătuită din cuvinte care nu sunt nici substantive, nici adjective, nici verbe etc.”

Lăsând la o parte aspectul exagerat, uneori, al unor asemenea aprecieri, mai ales când ele sunt deliberat expresive, ceea ce rămâne drept adevăr științific e că adverbul se prezintă ca o parte de vorbire extrem de eterogenă.

Conform criteriului **semantic**, adverbul exprimă caracteristica unui proces (a unei acțiuni sau a unei stări), circumstanța în care se produce procesul respectiv: *Atunci izbucneau glasurile tinere într-o revărsare caldă. Câinele pășește încet după ea. Așadar, din punct de vedere semantic, adverbul este o clasă cu un conținut lexical suficient, o parte de vorbire cu autonomie semantică.*

În baza criteriului **morfologic**, adverbul se plasează în grupa gramaticală a cuvintelor neflexibile. Totodată, el poate dispune de categoria gramaticală a comparației, ca și adjectivul (clasă flexibilă), deși această categorie gramaticală, fiind exprimată cu ajutorul unor mijloace analitice, nu-i influențează forma. Lipsa mijloacelor sintetice de flexiune face ca adverbul să dispună de un caracter indeclinabil sau inconjugabil, iar funcția sa sintactică de a fi component al grupului verbal face ca acesta să fie inclus în alt grup (în cel verbal) decât adjectivul care face parte din grupul nominal. Aceste caracteristici morfologice permit adverbului să intre într-un sistem specific de relații sintactice.

Din perspectivă **sintactică**, adverbul face parte din grupa cuvintelor capabile să îndeplinească diferite funcții sintactice și să realizeze diferite combinații sintagmatice, fiind disponibil de a intra, pe rând, în relație, în cadrul aceluiași context, cu un singur termen sau simultan cu doi termeni (numai în cazul adverbilor relative și nehotărâte cu funcție de relație). El este inclus frecvent atât în categoria cuvintelor dependente, determinate sau subordonate, cât și în categoria cuvintelor regente, determinante sau a celor independente (mai rar): *Sosesc azi. Se află aici. A călătorit bine*. Există situații în care adverbul cumulează simultan calitatea de element dependent și pe cea de element regent: *Acolo, în sat, s-au schimbat multe* (subordonat verbului *s-au schimbat*, cu funcție de complement circumstanțial de loc și regent al complementului circumstanțial de loc, de tip apozitional, *în sat*).

Lingvistul ieșean D. Nica prezintă părțile de vorbire ca „niște câmpuri gramaticale eterogene, dar, dintre ele, adverbul se detașează cu mult prin eterogenitate”. [8, p. 279]

Caracterul eterogen al adverbului este determinat de faptul că, pe lângă cuvinte unanim acceptate, în această clasă lexico-gramaticală, în categoria lui, intră și unități al căror statut este mai mult sau mai puțin controversat în literatura de specialitate.

În concluzie, adverbul este, alături de substantiv, adjectiv și verb, una din părțile fundamentale de vorbire în gramatica generală.

Bibliografie

1. Coteanu, I., *Gramatică. Stilistică. Compoziție*, București, 1990.
2. Coteanu, I., *Limba română contemporană*, București, 1991.
3. *Elemente de lingvistică structurală*, București, 1967.
4. *Gramatica limbii române*, vol. I, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1954.
5. *Gramatica limbii române*. vol. I. *Cuvântul*, București, Editura Academiei Române, 2005.
6. Irimia, Dumitru, *Gramatica limbii române*, Iași, 1997.
7. Macrea, Dumitru, *Probleme ale structurii și evoluției limbii române*, București, 1982.
8. Nica, Dumitru, *Teoria părților de vorbire: cu aplicare la adverbe*, Iași, 1988.

Metodologia dezvoltării reglării emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică

Victoria Maximciuc,
lector, UPS „I. Creangă”

Summary

Here there are presented psychopedagogical methods made by us for the development of the relation between the emotions and will in kids with psychic stoppage. There patterns vise the development of distinct aspects aspects, components and structures of the emotional-volitive control.

Tabloul polimorf de reținere în maturizarea reglării emoțional-volitivă la copiii cu RDP necesită, din punct de vedere psihopedagogic, aplicarea programelor diferențiate și adecvate.

În urma experimentului de constatare realizat cu copiii cu RDP cu vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani, au fost stabilite următoarele particularități ale reglării emoțional-volitivă: nematurizarea nivelară a reglării emoțional-bazale, imperfecțiunea percepției conștiente a emoțiilor, a categorizării emoționale, diferențierea emoțională la sine și la maturi, instabilitatea emoțională

cu nede dezvoltarea calităților volitive, nerespectarea regulilor în activitatea nede dezvoltării autoreglării conștiente și emoționale. Rezultatele acestui studiu ne-au permis să relevăm particularitățile individual-tipologice ale reglării emoțional-volitive și să propunem modele psihopedagogice de dezvoltare a reglării emoțional-volitive la această categorie de copii.

Pentru formularea experimentului formativ, ne-am bazat pe următoarele postulate teoretice:

1. Reglarea emoțional-volitivă are o structură unică, drept condiție principală pentru dezvoltarea intelectului. (Rubinștein S.L., 1958)

2. Reglarea emoțional-volitivă este o manifestare a voinței și a autoreglării spontane a reacțiilor emoționale prin schimbarea reacțiilor emoționale și a atitudinii față de activitate. (Ivannikov V.A., 1991)

3. În activitatea psihică se atestă colaborarea dintre emoții și voință. (Vâgotski L.V., 1983)

4. Există o organizare nivelară a comportamentului emoțional. (Lebedinski V.V., 1990)

5. Fiecare emoție are un tablou specific de frământare și o mimică. (Izard K., 2006)

6. Principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conștientă a capacităților fizice și psihice ale personalității pentru învingerea dificultăților în activitatea orientată spre un anumit scop. (Selivanov V.I., 1982)

7. Dezvoltarea autoreglării conștiente la copiii cu RDP este principala strategie pentru diminuarea eșecului școlar. (Ulienkova U.V., 1990)

Pentru elaborarea modelelor noi, am formulat obiective generale:

- formarea percepției conștiente a emoțiilor;
- dezvoltarea capacității manifestării adecvate a stărilor emoționale;
- dezvoltarea diferențierii stărilor emoționale;
- dezvoltarea reglării emoționale spontane;
- diminuarea neliniștii;
- sesizarea spontană a senzațiilor corpului;
- dezvoltarea reglării volitive;
- formarea susținerii în grup;
- dezvoltarea autoreglării.

Modelele dezvoltativ-corecționale sunt fundamentate pe principiile: unității diagnosticului și dezvoltării, determinismului, antrenării, complexității, individualizării și diferențierii evaluării în dinamică, multilateralității, demonstrativității, orientării spre succes, gradului de intensitate de RDP, asigurării conștientizării și activismului copiilor în procesul activităților dezvoltative.

Modelele dezvoltativ-corecționale inserează obiective, conținuturi, strategii metodice și evaluare. Obiectivele operaționale s-au elaborat pe baza obiectivelor generale.

În experimentul formativ au fost incluși copiii cu RDP de 6-7 ani, forma psihogenă: 18 copii – grup experimental, 17 copii – grup de control; RDP – 6-7 ani forma cerebrogenă, 11 copii – grup experimental, 10 copii – grup de control. Durata experimentului formativ a fost de șase luni, de două ori pe săptămână și cu un interval al activităților de 25-35 de minute.

Am elaborat patru modele psihopedagogice:

1. dezvoltarea componentelor reglării emoționale;
2. dezvoltarea reglării emoțional-volitive;
3. dezvoltarea reglării volitive;
4. dezvoltarea autoreglării conștiente.

Modele dezvoltativ-corecționale au fost folosite în funcție de nivelul dezvoltării fiecărui copil. Rezultatele estimate în urma experimentului formativ dovedesc accesibilitatea, eficiența și necesitatea aplicării acestor modele. Ca urmare, are loc creșterea indicilor la toți parametrii psihologici.

Am apreciat eficiența experimentului formativ prin intermediul experimentului de control, aplicând următoarele teste: „diagnosticul stărilor emoționale”, „reglarea emoțional-bazală”, „da” și „nu”, „desenare pe puncte”. Experimentul de constatare a confirmat nematurizarea componentelor reglării emoționale (reglarea emoțional-motivațională, reglarea emoțional-verbală, controlul emoțional) prin testul „diagnosticul stărilor emoționale”, iar în urma experimentului formativ s-a constatat o dezvoltare a componentelor sus-numite. Astfel, ca urmare a antrenării individual-tipologice și a dezvoltării, are loc valorificarea potențialului existent la copiii cu RDP cerebrogenă și RDP psihogenă din grupul experimental.

Verificarea modelului „dezvoltarea reglării emoționale” am controlat-o prin testul „reglarea emoțional-bazală”. Datele prezentate relevă dezvoltarea tuturor nivelurilor structurii reglării emoționale și, mai cu seamă, a nivelurilor care formează structura reglării emoțional-volitive, apropierea de reacții adecvate la copiii din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control cu ambele forme de RDP.

Mecanismul de bază al activității dezvoltativ-corecționale a fost susținerea emoțională a copiilor prin intermediul comunicării, acceptării lor, prin acordarea susținerii de către matur și obținerea încrederii în el. Anume astfel de relații ne-au permis ca în scurt timp să producem schimbări pozitive.

Aprecierea modelului „dezvoltarea reglării volitive” am efectuat-o prin testul „da” și „nu”. Rezultatele confirmă faptul că copiii din grupurile experimentale, comparativ cu cei din grupurile de control incluși într-o activitate, au îndeplinit lejer această probă, învingând barierele interioare și exterioare, realizându-le în mod conștient. Conform rezultatelor obținute, remarcăm

creșterea reglării volitive a activității la copiii din grupul experimental la RDP cerebrogenă și RDP cerebrogenă.

Eficiența modelului „dezvoltarea autoreglării conștiente” am verificat-o prin testul „desenare pe puncte”. Rezultatele obținute denotă faptul că copiii din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, au îndeplinit această probă prin orientarea spre scop. Conform rezultatelor obținute, remarcăm creșterea autoreglării conștiente.

Generalizând rezultatele obținute în urma realizării experimentului formativ, putem formula următoarele concluzii:

1. Modelele dezvoltativ-corecționale propuse inserează obiective, conținuturi, strategii, metodică și evaluare.

2. Numărul de activități dezvoltativ-corecționale și materialul prevăzut în modelele dezvoltativ-corecționale au fost determinate de nivelul, structura și tipologia de constituire a fiecărui component al parametrilor cercetați de reglare emoțional-volitivă.

3. Experimentul formativ ne-a permis să elucidăm posibilitățile de dezvoltare a reglării emoțional-volitive la copiii cu RDP cerebrogenă și RDP psihogenă în urma implementării practice a modelelor elaborate.

4. Compararea rezultatelor obținute de copiii din grupul experimental cu rezultatele obținute de copiii din grupul de control, iar în unele situații și a datelor experimentului de constatare, a permis estimarea schimbărilor cantitative și calitative la copiii din grupul experimental.

5. Aplicarea modelelor dezvoltativ-corecționale a dezvoltat la copiii din grupul experimental reglarea emoțional-volitivă prin dezvoltarea percepției emoționale, a categorizării și diferențierii emoționale, prin dezvoltarea structurii reglării emoțional-volitive, reglării volitive și a autoreglării conștiente.

6. Mecanismul de bază al activităților dezvoltativ-corecționale a fost colorația emoțională a activității, susținerea copilului din partea adultului pe parcursul activității, susținerea copilului din partea colectivului.

7. Explicațiile decalajului descoperit justifică ipoteza înaintată de noi: cunoscând particularitățile individual-tipologice ale reglării emoțional-volitive la copiii cu RDP, putem crea condițiile necesare pentru atingerea nivelului de vârstă cuvenită.

Bibliografie

1. Воропаева, И.П., *Коррекция эмоциональной сферы младших школьников*, М., 1995.
2. Лебединский, В.В., *Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция*, МГУ, 1990.

3. Мамайчук, И.И., Ильина М.Н., *Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. Речь*, Санкт-Петербург, 2006.
4. Марковская, И.Ф., *Типы регуляторных нарушений при задержки психического развития*, în *Дефектология*, 2006, № 3, с. 28-34.
5. Семаго, Н.Я., Семаго М.М., *Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога*, М., АРКТИ, 2002.

Principiul Grațierii: șapte exigențe ale axiologiei generale

Liuba Botezatu, *doctor în științe pedagogice,*
conf. univ., Catedra de limba și
literatura română,
Universitatea de Stat din Comrat

Summary

Grațiere/graceful represents that space general axiologic of social humanization, harmonization of affinities, of knowledje realue; of the contrsdicsion, of the identity, of the reason , to put under philosophical aspect that incorporate, the correlation of morale, social, ethics.

The seuse of graceful consist in to offer a possible chance to the person, to realiye in universal space, when the o honoier persist, the devauthess, dignity, the felinget intellectual honest, mare sensitive, of topical interest, thetime that we live thorough respect, the next fenomenal exigence: the possibility, to come back, to the essence, possibility of opțion; the ability of the continue forming, the capacity of the selfregulation possibility of consummate at the level of the maxin potențial; the capacity of the rise up through, the spirituality, possibility to record of the personality like a value social and aggregate.

Atât reprezentanții teoriilor religioase „religia – conștiință a esenței absolute” [Hegel], c\т și, în general, reprezentanții filosofiei seculare, inclusiv ai celei contemporane/germane și americane: frații Apeli și Habermas, „Etica globală a comunicării”; Gohm Roulz, „Teoria adevărului”; Marta Nussbaum, „Kant și cosmopolitismul stoicilor” (9) au fost/sunt interesați deopotrivă în cosmopolitizarea teologiei, dar mai cu seamă în credința în rațiunea absolută; înțelepciunea rămânând a fi conștientizarea permanenței valorice a esenței umane. După Nussbaum, filosofia stoicilor și raționalismul lui Kant sunt evidente, în secolul nostru, prin abordarea actualității predispusă la globalizare, evitarea intereselor egoiste și orientarea solidară pe axa valorii absolute, cale sigură de realizare a procesului de umanizare socială. În timp ce

stoicii au privit rațiunea ca pe o parte dumnezeiască integrală în fiecare dintre noi, Marc Aurelian consimte rațională necesitatea unui principiu valoric suprem de reconstituire a integralității: „Dacă rațiunea este comună tuturor, atunci și principiul care o determină și care ne determină tot trebuie să fie comun. Și dacă toate acestea ne sunt comune, atunci, cu toții împreună, suntem concetățenii (conviețitorii) aceleiași comunități. În felul acesta, toată omenirea formează o singură integralitate”. (6)

Grațierea este principiul axiologic general de umanizare socială, de susținere a unei politici educaționale globale corecte (afirmăm noi), datorită faptului că, sub aspect filosofic (grațierea), încorporează corelația: moral/etic/social. Morala este legată de teoria valorii, de ceea ce trebuie făcut pentru a atinge binele; etica – de teoria perspectivelor praxiologice, adică de ceea cum trebuie să se facă acel bine social. Or, pe când morala este știința obiceiurilor, etica reprezintă știința realizării datinilor și obiceiurilor morale. Teleologia educației se bazează pe ideea „că omul ar trebui să crească în conformitate cu legile proprii sale existențe”, pe care le conține morala divină a obiceiurilor colectivității din care este descendent (not. noastre). După A. Nisskier, instinctul moral se exprimă prin *evlavie* și *compasiune*. (8) Sentimentul compasiunii îndeamnă spre respectarea moralei creștine „să-ți iubești aproapele ca pe tine însuși,” spre a ne cultiva deprinderea umană de a ne suporta reciproc: de a ne armoniza diferențele spre a conlucra și a conviețui. Sentimentul evlaviei constă în a ne aprecia, a ne încuraja în realizările pozitive; a ne comporta respectuos față de realizările obținute. Evlavia, în viziunea lui Jean Jacques Rousseau, este singura virtute naturală din care derivă toate aspectele marilor virtuți în stare să-și adopte rolul de principiu axiologic global: al bunei-cuviințe, al perenității, al tradiției și inovației, al permanenței în educație. Întru conștientizarea semnificației acestui lexem, DEX-ul limbii române face următoarea explicație în sens pozitiv: **Grație** – s.f. 1. Drăgălășenie, finețe, gingășie, demonstrate de o ființă în mișcări, atitudini etc. 2. Bunăvoință, preferință, favoare de care se bucură cineva. A intra în grațiile cuiva, a câștiga încrederea, bunăvoință cuiva. Ajutor, milă, îndurare (divină), iertare... 3. Cele trei grații sau grațiile considerate ca personalizări ale frumuseții și gingășiei feminine (în mitologia romană). Grațiere, acțiunea de a grația și rezultatul ei. În rezultatul cercetărilor, semantismul lexemului dat și-a extins varietatea conotativă vizând următoarea preponderență valorică: bine, frumos, adevăr; dragoste, credință, speranță; înțelepciune, onestitate, respect, sensibilizare (la durerile și la bucuriile aproapelui), adaptare, revelație, armonizare, libertate, responsabilitate, pregătire intelectuală, proces de umanizare socială, comunicare/cunoaștere/creativitate; racordare la ideal, câmp educațional, educație/autoeducație permanentă, parteneriat, cooperare și competitivitate, stil propriu de muncă intelectuală, condiții elocvente de manifestare a spontaneității și creativității, încurajarea încrederii în potențele individuale; satisfacerea dorinței de ieșire de sub tutelă, pregătirea unei

culturi intelectuale deosebite de integrare în viața socială, încurajarea posibilităților creării unui univers axiologic individual, permanență a complinirilor de sine, demnitate.

Drept principiu axiologic global, „Grațierea este menită să armonizeze în școală/societate toate trei contingente ale valorii cunoașterii: a contradicției, a identității, a rațiunii, pentru a pune supremație rațiunii” (3); pe când *toleranța* caracterizează starea umană a lucrurilor. *Grațierea*, ca principiu al armonizării/umanizării sociale, reprezintă însăși procesul fenomenal: înlăturarea barajelor din calea cunoașterii în favoarea desăvârșirii umane. Grațierea, concentrând un cod de norme etice de pătrundere în lumea adevărului, angajează pregătirea psihointelectuală (psihologică și metodologică) a subiecților educației. Racordarea la principiului Grațierii îl mobilizează pe fiecare angajat să-și revalorifice calea adevărului devenirii sale, prin racordare la legea morală a liberului arbitru/consimțământ, în stare să opereze/orienteze situațiile de autodepășire-găsire a rostului său specific în lume. Din aceste considerente, mai adăugăm că Grațierea, drept proces fenomenal, garantează spațiul regăsirii unității de sine: eu-celălalt.

Tendința individului de a se impune ca ideal este, bineînțeles, o eroare; de a pretinde însă spre a întruchipa esența idealului este o virtute – o datorie cetățenească supremă. Rosturile Grațierii, în acest, sunt de perspectivă: a oferi o șansă de realizare propriilor compliniri. De aceea remarcăm că anume în spațiul *Grațierii globalizarea* poate căpăta preponderență valorică de proces conștient continuu de armonizare a identității diferențelor. Marele scriitor rus Dostoevski afirma, odinioară, că „Lumea este frumoasă prin diversitatea ei,” ca să conchidă, în continuare, că „Frumosul va salva lumea”. După T.I. Grigorieva, această formulă clasică poate fi tălmăcită în felul următor: „Frumosul va salva lumea, fiindcă lumea este creată după legile frumosului. Supremația frumosului poate fi contemplată doar de frumusețea însăși. Când va veni ceea ce este desăvârșit, conștiința umană se va desăvârși; sufletul se va lumina, plin de dumnezeire – frumos prin incomensurabila lui bogăție. (5, p. 61)

Una dintre explicațiile Dicționarului explicativ al limbii române referitor la acest termen consemnează următoarele: *a face grații – a face nazuri*. Explicația noastră este următoarea: aparențele înșală atunci când (sunt doar aparențe) nu au acoperire epistemologică. Grațierea, în viziunea noastră, întruchipează chintesenta întregii epistemologii, un principiu esențial și cale sigură a artei desăvârșirii, datorită cărui fapt pedagogia, ca știință a educației, va avea doar de câștigat, va intra cu adevărat în drepturile ei – de regină a tuturor celorlalte științe.

Or, educația este un proces mereu perfectibil și principiul prin care se definește – Grațierea – rămâne refractar la noile primeniri ale globalizării. Educația bună este aceea care se sprijină pe rațiune și revelație, ambele avându-l ca punct comun pe Dumnezeu, consemnează Sfântul Toma de Aquino. (8, p.104) Educația bună este aceea care conduce spre cunoașterea sinelui, posibilităților, capacităților personale de realizare continuă. „Omul se naște o singură dată, dar

renaște de mai multe ori” (11), ori de câte ori are curajul să parcurgă traseul reconsemnărilor sale – al rațiunii și al revelației – prin „reîntoarcerea dualității la esență”. (2) „Dacă sinele revine la el însuși și dacă se cunoaște în adevărata sa natură, el contemplă atunci modelul în propria sa frumusețe. Divinitatea și sinele unificat nu sunt decât unul și același” (Jean Danielou). Valoarea identității umane constă în irepetabila sa individualitate. Eugen Ionesco, mare dramaturg și eseist francez de origine română, în „Prezent trecut, trecut prezent”, optează pentru transcendență în următoarea confesare: „...umanitatea a avut mereu nostalgia libertății ce nu e altceva decât frumusețe, decât viață adevărată, plenitudine, lumină”. (12)

La momentul de față, mai continuă să se pună un semn de egalitate între globalizare și uniformizare, creându-se o situație de stres social: asimilarea unei culturi naționale de către alta. După câte știm, orice proces de cunoaștere se realizează prin parcurgerea celor trei compliniri: contradicție, rațiune, identitate. Rolul Grațierii în context (cognitiv/comunicativ/creativ) este fenomenologic revelator – garant al unui spațiu de armonizare/revalorificare umană, multietnică, pe picior de egalitate.

„Personalitatea creatoare de valori culturale este personalitatea morală, idealul moral, valoare absolută. Aceste valori culturale alcătuiesc idealul umanității, stabilesc o unitate a voinței care cuprinde toată activitatea spiritului omenesc... Momentul normativ constă în arătarea condițiilor și legilor frumosului și, prin aceasta, se arată calea pe care se poate ajunge chiar la scopul artistic, la creația frumosului (deși aceste legi și condiții, ca norme pentru crearea frumosului, devin inutile pe măsură ce artistul însuși se proclamă ca o sursă creatoare de norme ale artei”. (*Ibid.*, p.176)

Personalitatea ca atare nu este o valoare absolută, fiindcă „conceptul de personalitate conține în sine o contradicție” (COHN Widersinn), o dualitate cauzal-temporală limitată în timp și în spațiu, dar poate deveni valoare absolută (not. noastre) prin unitatea voinței sale de a se amplasa în spațiul eternității prin revenire continuă” la esență – la „fagure”, racordare continuă la ideal –, la principiul Grațierii, drept normă axiologică globală de acoperire a tuturor actelor spiritualității omenești.

Principiul moralei absolute la nivelul dimensiunii Om/Societate nu poate fi reconsemnat decât etapizat (după cum am mai evidențiat) ori de câte ori individul se supune renașterii prin sine însuși – posibilitatea de reîntoarcere la esență/la identitatea sa națională/la Unitate. În filosofia educației, rosturile principiului moralei axiologice se reconsemnează prin dăruire, drept artă interpretativă de menținere/procreare a vieții.

Platon considera frumosul ca o parte a binelui: valoarea estetică cuprinsă în cea morală; caracterul valorilor etic/estetice fiind absolutul. După Spencer, frumosul se naște atunci când dispare utilul, deoarece frumosul consemnează utilul după cum utilul – frumosul.

„În științele normative (poți găsi o lege comună), valorile științifice, etice și artistice sunt ca fețele exterioare ale unei piramide, care, întorcându-și spatele una alteia, tind totuși către același scop”. (7) „Logica vrea să găsească un singur adevăr, etica – o singură valoare, iar estetica – o singură normă estetică”. (1, p. 176) Norma comună care le unește este cea a armonizării, sedimentată în principiul axiologiei generale – principiul Grațierii, scopul-țintă al căreia este unic salvator – Supraviețuirea – perfecțiunea umană (not. noastre).

Grațierea, drept principiu al axiologiei globale, exprimă sensibilitatea/suprasensibilitatea fenomenologică a actualității antropocentriste (centrarea pe ființa umană), timpul pe care îl trăim, un nou concept de a gândi și a fi, integrarea personalității ca valoare individualizată/integrativă în contextul valoric universal; respectarea următoarelor exigențe corelaționale:

I. Posibilitatea de reîntoarcere la esență

- Conștientizarea adevărului identității devenirii;
- Promovarea binelui prin ceea ce este: exersarea virtuții ca integritate globală decisivă;
- „Fericirea constă în a te cunoaște pe tine însuși” (Aristotel);
- Rațiunea și revelația – permanențe ale identității umane;
- Liberul arbitru – criteriu al responsabilității complinirilor de sine.

II Capacitatea de formare continuă

- „Ceea ce știu este nimic din ceea ce trebuie să știu”;
- „Nimic din ceea ce este omenesc nu mi-e străin”;
- Racordarea la Managementul calității instruirii și educației;
- Încadrarea subiectului educației în procesul complex al învățământului formativ – *retroacțiune/interacțiune*;
- „Valoarea etică – rezultat al unui act subiectiv de voință, al unui impuls către valoare” (P. Andrei);
- Implementarea în instituțiile de învățământ de toate nivelurile a unui cod de norme etice de racordare a tânărului la idealul educațional atât la nivel individual, cât și la nivel general de sistem.

III Posibilitatea de opțiune

- Dreptul la exprimarea publică liberă a opiniei prin respectarea legii morale;
- Recunoașterea intersubiectivității ca respect al libertății celuilalt;
- Stimularea ieșirii de sub tutelă prin respectarea moralei „luminării” kantiene: „Ai curajul de a te sluji de propria ta rațiune”;

- Reconsemnarea unei culturi intelectuale proprii deosebite prin cunoașterea/recunoașterea valorilor sociale: drept, interes general, datorie.

IV. Capacitatea de autoreglare

- Cunoașterea limitelor/Capacitatea de a fi liber este incapacitatea de libertate universală (5);
- Evitarea subiectivității/moralei primitive „до того и для того чтобы уничтожить оппонента или подчинить своей воли силой, его надо объявить врагом, дискредитировать с позиции абсолютных ценностей” (4);
- Respectarea obiectivității, drept lege generală de comunicare deschisă și armonizare a diferențelor. „Deschiderea constă în a privi obiectiv ceea ce este comun, dar și deosebit. În lipsa acestui caracter obiectiv, obiectul investigat devine impermeabil” (5);
- Recunoașterea greșelii – act de inteligență deosebită întru promovarea virtuții;
- Integrarea în fenomenul infinității/universalității – tendință conștientizată de supraviețuire, de evitare a finității/fatalității vieții.

V. Capacitatea de înălțare prin spiritualitate

- Axarea pe un ideal comun de viață/contopirea personalităților individuale într-o personalitate totală;
- Respectarea adevărului științific privitor la tradițiile morale de conviețuire interetnică în spațiul de existență dat. „În viața indivizilor și a popoarelor există elemente ale trecutului care te duc înainte și care, desigur, trebuie apărute și cultivate, dar și tradiții care te înrobesc... A le cultiva fără discernământ pe cele din urmă este un act demențial, iar când acest lucru se face cu bună știință este unul criminal” (7, p. 9);
- Raportarea sensibilității cunoașterii umane/a vieții poporului pe care îl reprezentăm la dimensiunile: spațiu/timp; recunoașterea/respectarea structurii psihointelectuale deosebite a poporului dat;
- Consfințirea limbii statului în care conviețuim cu toții, drept valoare supremă de deschidere a spiritualității poporului spre universalitate. Or, încălcarea acestei tradiții poate deveni garantul prim al distrucției statalității; încurajarea favorabilă a crizelor de personalitate: individualitate și proprietate.

VI. Posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui

- Fuziunea: travaliu – joc – sărbătoare a sufletului;
- Personalitatea creatoare de cultură/de valori – valoare supremă în spațiul revalorificărilor umane;

- Dănuirea frumosului în toată plenitudinea sa de armonizare didactică: cunoaștere, comunicare, creativitate;
- Frumosul – finalitate valorică perpetuă, pretată pe util, pe sublim, aferentă oricui e predispus la creativitate.

VII. Posibilitatea de resemnare a personalității drept valoare socială globală

- Comportament uman cu fiecare ființă umană/Declarația despre o etică globală, adoptată la Parlamentul religiilor lumii, 1993;
- Stimularea dragostei de viață prin înlăturarea actelor de presiune și violență;
- Solidaritate și ordine economică echitabilă;
- Adevăr și toleranță;
- Drepturi egale la afirmare între sexe: bărbat/femeie.

Toate cele șapte exigențe integratoare: **posibilitatea de reîntoarcere la esență, posibilitatea de opțiune; capacitatea de formare continuă, capacitatea de autoreglare; capacitatea de înălțare prin spiritualitate; posibilitatea de resemnare creativă a sinelui; posibilitatea de resemnare a personalității drept valoare socială globală**, vizate în contextul **Grațierii**, vin să fundamenteze principiul general de permanentizare umană, predispus spre deschidere, în care nu mândria, orgoliul și interesele de castă, ci onoarea, evlavia, sentimentul onestității intelectuale, a disponibilizării integrării sinelui într-un singur Tot pot avea și vor avea susținere globală.

Bibliografie

4. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Polirom, Iași, 1997.
5. Botezatu, L., *Reîntoarcerea dualității la esență*, Chișinău, în *Făclia*, 13 decembrie, 2003.
6. Botezatu, L., *Retroacțiunea și Grațierea în educația lingvistică și literar-artistică la etapa de parteneriat*, Tip. „Safin-Grup” S.R.L., Comrat, 2008.
7. Григориева, Т.П., *Философия красоты*, în *Вопросы философии*, № 1, 2007.
8. Гусейнов, А.А., *Об идее абсолютной морали*, în *Вопросы философии*, № 3, 2003, ст. 5.
9. Дольмар, Ф., *Глобальная этика: преодоление дихотомии „универсализм”/„партикуляризм”*, în *Вопросы философии*, 2003, ст.13.
10. Lande, A., *Du paralelisme formelle des sciences normatives*, în *Revue de metaphisique et de morale*, Juilliet, 1991, p. 532 .
11. Niskier, A., *Filosofia educației*, București, 2000.
12. Nussbaum, M., *I. Kant and Stoic Cosmopolitanism*, în *Jurnal of political Philosophy*, vol. 5, 1997.
13. Râmbu, N., *Timpul prefacerii tuturor valorilor*, în P. Andrei, *Filosofia valorii*, Polirom, Iași, 1997, p. 9.
11. Savaater, F., *Curajul de a educa*, ARC, Chișinău, 1997.
12. *Familia*. Revistă de cultură, nr.10, Oradea, 2002, p. 30.