

## **Provocări actuale privind integrarea competențelor emoționale în standardele de formare a cadrelor didactice**

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

*UPSC „Ion Creangă”*

### **Summary**

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

Noua paradigmă a educației, bazată pe cultură emoțională, generată de provocările lumii contemporane, amplifică accentuat exigențele privind calitatea cadrelor didactice. Dovezile științifice ale valorii de predicție a culturii emoționale demonstrează necesitatea dezvoltării competențelor emoționale ca cerință indispensabilă a profesionalizării didactice la nivelul standardelor profesionale, asigurând adaptarea de succes, păstrarea sănătății mentale și a rezistenței la situații de stres ocupațional.

Integrată în categoria umanismului, subliniază И.Н. Андреева, *cultura emoțională facilitează consolidarea profesionalismului pedagogic, creează oportunități pentru adaptarea socială de succes prin intermediul competențelor emoționale, generând sporirea nivelului de cultură profesională*. Din acest unghi de vedere, umanizarea învățământului pedagogic, în opinia lui A. Neculau, presupune asigurarea corelației dintre cultură și învățământ [5, pp. 43-45].

Raportată la vechea paradigmă a educației, considerată ideală prin faptul că susținea existența unei posibile rațiuni fără emoție, noul model al educației bazată pe inteligența emoțională demonstrează necesitatea armonizării IQ și a coeficientului de emoționalitate (QE), deoarece exagerarea importanței raționalității în dauna sensibilității conduce la promovarea tacită a unui model neadecvat și artificial de personalitate, declanșând probleme intra- și interpersonale. În orizontul noii paradigme a educației, exprimăm convingerea privind necesitatea dezvoltării CEP, deși tradiția culturală conduce la disocierea aspectelor cognitive ale educației de cele emoționale și, ca urmare, învățământul tradițional se interesează preponderent de aspectele raționalității și mai puțin de

emoționalitate. Această segmentare ar putea fi evitată, dacă interesul pentru dezvoltarea emoțională a pedagogilor, în scopul educației emoționale a elevilor, ar deveni o preocupare serioasă a cadrelor didactice.

Pentru cercetările contemporane, este caracteristică examinarea rolului culturii emoționale în asigurarea succesului profesional, acesta devenind modul suprem de a aprecia calitatea unei persoane [6, p. 72]. Dimensiunea socioafectivă a cadrelor didactice însă, afirmă I. Neacșu, nu este luată în considerare, decât rareori, în evaluarea calității mediilor educaționale [6, p. 56], specialiștii în domeniul educației nu beneficiază de o pregătire aparte pentru **munca emoțională**, ce ar asigura gestionarea competentă a energiei afective, autoinducerea unor trăiri emoționale constructive, în scopul menținerii unei prezențe fizice, intelectuale și afective adecvate pentru a le produce educaților o stare de spirit favorizantă învățării. **Principalele dimensiuni ale muncii emoționale**, în viziunea lui B. Downey și H. Jones (1997, 1999), C. Zapf (1999), sunt *suprimarea trăirilor negative, reglarea emoțională, exprimarea trăirilor afective pozitive*. În acest sens, subliniem necesitatea pregătirii profesionale în vederea formării competențelor emoționale menționate, specifice pentru munca emoțională în context educațional.

Deși mereu supusă redescoperirilor, structura compozițională a culturii emoționale include următoarele elemente principale: competențe personale (*autoconștientizare, acuratețea autoevaluării, adaptabilitate, orientarea realizărilor, inițiativă*); competențe sociale (*conștientizare socială, empatie, conștiință organizațională, orientare în profesie, adaptabilitate*).

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



Figura 1. Modelul structural al culturii emoționale a profesorului

**Cultura emoțională a cadrelor didactice** constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor *intrapersonală și comunicativ-relațională*, prezentate într-un sistem de variabile afective, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței profesionale/sociale, exprimate prin competențe emoționale, integrându-se într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale.

În aceste condiții, dezvoltarea inteligenței (*IQ*) are ca finalitate reușita academică, *fiind un factor predictiv al reușitei profesionale, ce variază între 10% și 20%*. **Cultura emoțională creează premise pentru reușita socioprofesională.** După cum afirmă D. Goleman, restul 80% se datorează coeficientului de emoționalitate (*QE*), așa-numitor **competențe emoționale**, ca: *automotivarea, capacitatea de a depăși frustrările, controlul impulsurilor negative, empatizarea, capacitatea de a spera* etc. [4, p. 79]. Competențele emoționale constituie metacapacități de care depinde eficiența valorizării inteligenței cognitive (*IQ*).

**Definim competența emoțională** ca fiind rezultanta sporirii *QE*, un sistem de convingeri privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță. Calitatea competențelor emoționale reflectă nivelul culturii emoționale a personalității. **Competențele emoționale specifice profesiei de cadru didactic** integrează: *implicarea emoțională, contaminarea emoțională, mobilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea percepției emoționale, flexibilitate emoțională, creativitate emoțională.*

Caleidoscopul inițiat al evoluției termenului **competență emoțională** oferă imaginea liniilor de gândire ce au apărut treptat în procesul studiului emoției, în general, și al culturii emoționale, în special. În cadrul turului de orizont, ne-am limitat să menționăm doar ideile care au avut impact pozitiv pentru clarificarea argumentelor privind avantajele integrării competențelor emoționale în standardele de formare profesională a cadrelor didactice.

Interesul pentru studiul culturii emoționale se atestă încă în lucrarea lui C. Darwin din 1872, care menționa că expresiile faciale sunt acțiuni reziduale ale unor răspunsuri complexe de comportament afectiv. În studiul *Expresiile emoționale la oameni și la animale*, C. Darwin menționa că oamenii au fost creați cu mușchi faciali unici pentru a exprima emoțiile; indiferent de rasă și cultură, aceștia posedă abilitatea de a exprima emoții prin manifestări faciale. Ceea ce îi diferențiază este calitatea acestora, determinată de nivelul de cultură. Astfel, trăirile afective au grad de complexitate variat, după cum arată P.P. Neveanu (1978), și se exprimă prin reactivitate

emoțională, situată la diverse niveluri biologice și culturale. **Cultura emoțională este percepută** ca fiind constituită din *competențe ce asigură gestionarea energiei emoționale* (S. Kumar, L. Klimiski et al., 2002); ca *fiind sistemul capacităților emoționale de conducere (leadershipul)* (N. Ashkanasy, 2002); ca *performanță managerială (management performance)* (Slaski și Cartwright, 2002); ca ceea ce asigură *recunoașterea și stăpânirea stresului la locul de muncă (perceiving occupational stress)* (Nickolaou și Tsaousis, 2002; Oginska-Bulik, 2005) și ca *determinantă a satisfacției de viață (life satisfaction)*, relevată de Palmer, Donaldson și Stough (2002).

În cercetarea lui А.Я. Чебыкин (1999), **competențele emoționale au valoare de constructe structurale ale culturii emoționale**. Potrivit opiniei sale, „cultura emoțională întrunește constructele: *autoreglarea emoțională*, ce implică reacționarea adecvată în situații emoționante, *dinamica expresivității comunicative*, *orientarea umanistă a personalității și activismul emoțional cognitiv*. Competența emoțională este ceea ce îmbunătățește performanțele personale, relaționale și profesionale și, în cele din urmă, ceea ce ne ajută să atingem o creștere generală a calității vieții noastre [13, p. 72].

În știința contemporană **nu există o viziune univocă asupra conceptului de competență emoțională a cadrelor didactice**. În analiza culturii emoționale și a coeficientului de emoționalitate, se acordă importanță substanțială **competențelor emoționale**, ce determină măsura în care persoana poate utiliza ansamblul capacităților individuale pentru a-și gestiona comportamentul emoțional. Cercetările din aria francofonă și anglofonă valorifică conceptul *competență emoțională*, utilizând și pluralul acestuia, cu semnificația de *capacități sau aptitudini care, prin sinergia lor, la nivel de repertoriu comun, asigură succesul uman*.

**Componenta competenței emoționale** a devenit obiectul investigațiilor semnate de Г.В. Юсупова (2006), care definește *competența emoțională ca fiind un construct ce reflectă maturitatea afectivă a individului, integrând componentele: emoțională, intelectuală și reglatoare, convertite în procesul de realizare a scopurilor profesionale și aspirațiilor personale*. Componentele de bază ale competenței emoționale sunt *autoreglarea, monitorizarea relațiilor interpersonale, reflecția și empatia*, care formează blocurile funcționale: comportamental, cognitiv intrapersonal și interpersonal” [12, p. 13]. Este demonstrat faptul că dezvoltarea competențelor emoționale și intelectuale se realizează pe diverse dimensiuni, iar succesul personal și eficiența profesională sunt asigurate, de fapt, de funcționalitatea competenței emoționale și anume de blocul comportamental, la nivelul constructelor *autoreglarea și reglarea relațiilor interpersonale*. Г. Юсупова stabilește dinamica de vârstă a competenței emoționale pentru diferite categorii socioprofesionale, validează testul pentru evaluarea competenței emoționale ce creează posibilități de pronosticare a evoluției

sferei afective [12, p. 19]. G. Azzopardi relevă două competențe emoționale esențiale, de care depinde un bun coeficient de emoționalitate (EQ): *autocontrolul emoțional* și *capacitatea de a descifra semnificația sentimentelor proprii și ale altora*. Autocontrolul vizează dozarea emoțiilor, deoarece creierul funcționează pe baza curentului alternativ; dacă emisfera stângă este logică, rezonabilă, „pesimistă” prin natură, atunci emisfera dreaptă este intuitivă, creativă, „optimistă” [1, p. 25]. În mod normal, se trece în permanență de la una la alta, din care cauză, pentru a întări autocontrolul, trebuie să te branșezi mai des pe emisfera dreaptă [1, pp. 104-109]. Întrucât centrii emoționale și raționale au evoluat împreună, aceștia se află într-o relație de interdependență, atât din punct de vedere structural, cât și din punctul de vedere al proceselor biochimice, între ei existând un permanent schimb de informații. Modul cum ne descurcăm în viață depinde de calitatea acestui schimb, iar rezultatul acestui feed-back permanent, așa cum afirmă J. Segal (1999), este apariția unor abilități rafinate, definite în literatura științifică drept **competențe emoționale**, precum **stabilitatea emoțională, creativitatea, empatia, sociabilitatea și autocunoașterea** [10, p. 29].

Oamenii de succes se deosebesc de cei cu mai puțin succes nu atât prin coeficientul lor de inteligență (QI), cât, mai ales, prin coeficientul emoțional (QE), susține D. Goleman, demonstrând științific, pe baza cercetărilor moderne ale creierului, efectele coeficientului scăzut de emoționalitate și asupra calității comunicării. Deducem, în acest context științific, că, în linii generale, **competența emoțională se exprimă prin capacități de autodisciplinare a vieții afective, iar cultura emoțională mobilizează întreg potențialul necesar pentru adecvarea strategiilor de reacționare emoțională bazate pe valori morale.**

*Homo communicans* al secolului XXI e în strânsă prietenie cu calculatoarele, după cum demonstrează cognitivismul contemporan, dar este, în același timp, un organism dotat cu afectivitate, fapt ce îl poate califica drept inferior sau superior. Cei care împărtășesc prima părere speră că afectivitatea va dispărea și că domnia gândirii operatorii este aproape; ceilalți, dimpotrivă, doresc ca, într-o lume din ce în ce mai informatizată, afectele să nu reprezinte o specie pe cale de dispariție, ci să fie chemate să joace un rol major pentru salvarea umanității [11, pp. 23-24]. Din aceste rațiuni, analizând impactul progresului material asupra omului, Dalai Lama menționa faptul că, pentru avansarea omenirii spre culmile perfecțiunii, în cazul în care se va acorda prea multă atenție aspectelor exterioare și prea puțină, evoluției interioare, dezechilibrul rezultat va da naștere la probleme cu efect devastator asupra personalității. În acest context, afirmă I. Neacșu [6, p. 15], se introduce o distincție esențială între superioritatea poziției cognitivității, a clasicului coeficient de inteligență (IQ) și poziția metacognitivității, ca simbioză și sinergie a cognitivității și afectivității, explicabilă prin prioritatea competențelor asigurate de culturalizarea

emoționalității umanului și definită sintetic de coeficientul emoțional (EQ). De exemplu, în luarea deciziilor și trecerea la acțiune, trăirile emoționale contează la fel de mult și, adesea, chiar mai mult decât gândurile, astfel încât supremația rațiunii – măsurată prin IQ – pierde teren. Inteligența poate să nu ducă la nimic, atunci când emoțiile ne stăpânesc, deoarece, în ciuda constrângerilor sociale, de multe ori, pasiunile copleșesc rațiunea.

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

I. Cerghit (2002) completează acest șir cu rolurile de: *planificator, organizator, conducător și stimulator al elevilor, controlor și factor de decizie, orientator în învățare, proiectator al actului didactic, inovator al educației*. Examinarea rolurilor profesionale ale cadrelor didactice permite constatarea faptului că competențele necesare pentru exercitarea acestora sunt de natură afectivă și presupun dezvoltarea competențelor emoționale.

Implicit, particularitatea distinctă a dinamicii sferei afective a cadrelor didactice este forța de **contagiune emoțională** în cadrul relațiilor interpersonale, ce constă în transmiterea trăirilor emoționale situaționale – pozitive sau negative –, până la cuprinderea întregului grup și creșterea intensității trăirilor într-o traiectorie de tipul feed-back-ului, fenomen numit de către psihologii sociali **amplificare afectivă**. Un aspect important pentru studiul culturii emoționale a profesorului, luat în dezbatere științifică de către E. Forger și M. Cropanzano (1998) – **disciplinarea emoțională** –, este competența ce facilitează dezvoltarea culturii emoționale constructive, definită drept **cultură organizațională** și apreciată ca o condiție importantă ce oferă posibilitatea de a evalua confortul emoțional la locul de muncă. И.Н. Андреева accentuează valoarea competențelor emoționale, demonstrând importanța **maturității afective** în cazul dezvoltării culturii emoționale. Dacă cultura emoțională poate fi abordată ca factor de adaptare la condițiile interne și la influențele sociale, atunci **competențele emoționale** asigură eficiență socială a personalității, argument pentru care considerăm necesară introducerea acestora în standardele de formare a cadrelor didactice.

#### **Concluzii:**

- În condițiile în care lumea noastră devine tot mai complexă, mai complicată și mai greu de controlat, competențele emoționale devin din ce în ce mai importante, întrucât manifestarea unor

emoții necontrolate, negative, afirmate fără tact, generează blocaje și disconfort; controlul pozitiv al emoțiilor și al stărilor afective, intrarea în rezonanță afectivă cu stările altora și comunicarea acestor trăiri induc, indiscutabil, creșterea fluxului comunicării și a motivației școlare și sociale, dezvăluind, astfel, strânsele legături între cultura emoțională și performanța individuală în adaptarea la schimbări sociale.

- Valorile culturii emoționale care sunt promovate în lumea contemporană ca exigențe ale conduitei didactice presupun: interacțiuni optime și echilibrare între emoționalitate, raționalitate, reactivitate emoțională, implicare și contaminare emoțională, dispoziție generală pozitivă și satisfacție profesională.
- Munca emoțională este parte integrantă a prestației didactice, ceea ce explică prezența în cadrul standardelor de calitate ale profesiei didactice a **competențelor emoționale** ca exigențe normative la care profesorii trebuie să se raporteze și în funcție de care să fie evaluată și recompensată activitatea lor profesională. Argumentele relevate capătă amploare și revendică **inclusivitatea competențelor emoționale în șirul competențelor de bază ale școlarizării obligatorii, cu atât mai mult integrarea în sistemul obiectivelor formării cadrelor didactice, care, în prezent, sunt recunoscute în spațiul european al învățământului superior și, respectiv, implică învățarea emoțională pe parcursul vieții.**

### Bibliografie

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

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

### **Repere teoretice despre evoluția și definirea conceptului de educație ecologică**

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

#### **Summary**

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

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

De aceea, în timpul actual, la trecerea spre o nouă epocă, se cere o revizuire a căilor de gândire, de comportament, în crearea noilor instituții sociale. Situația dată a pus societatea în fața necesității formării unei noi concepții sociale [14, 15, 35].

Până la începutul secolului al XXI-lea, la baza societății s-a poziționat concepția despre lume, consolidată timp de 400 de ani datorită lui Newton, Bacon și Descartes [apud 51, p. 127]. Poziția dată a fost interpretată de mulți cercetători ca o gândire „veche”; aceasta „impune o mișcare, o tendință a omului incorectă cum că el poate și trebuie să gestioneze gândirea” [4].



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

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

Procesul conștientizării faptului că omenirea este amenințată de catastrofa ecologică a început în anii `70 ai sec. XX, la Conferința Internațională asupra mediului ambiant (Stocholm, 1972), când s-a atras atenția asupra caracterului prioritar al problemelor ecologice, unde pentru prima dată s-a menționat că depășirea crizei ecologice este imposibilă fără ca societatea să se transforme pe sine însăși, să-și schimbe moralitatea și mentalitatea. Protecția mediului și dezvoltarea economică au fost considerate preocupări complementare, sărăcia fiind una dintre cauzele principale ale distrugerii mediului. În acest context, strategiile economice, tehnologice și juridice trebuie să fie bazate pe strategii educaționale, menite să formeze o conștiință socială de tip ecocentric, pentru ca în viața socială și în viața personală a fiecărui om să pătrundă ideile și imperativele ecologice, ceea ce a marcat ideea holismului ecosistemic (din greacă *holos* – „întreg”): este logic că se tinde spre o păstrare a întregului, a stabilității, a perfecționării comunității biologice.

Pe un asemenea fundal, la începutul anilor `70 ai secolului trecut, se răspândește ideea unei educații relative de mediu/ecologice, grație conștientizării pericolelor ce amenință umanitatea și patrimoniul său natural [8, p. 9]. Biologul american B. Commoner constată, în același timp, o lipsă de maturitate în abordarea problemei și multă confuzie în perceperea

cauzelor: ecologii îi acuzau pe oamenii politici, oamenii politici dădeau vina pe tehnică, un istoric învinovătea religia, unii învinovăteau capitalismul, iar ... un observator subtil îi viza pe toți [ibidem].

Abordarea ecologică în pedagogie, în a doua jumătate a sec. XX, vizează o privire sistemică asupra tuturor interlegăturilor și interdependențelor existente în lume. O atare opinie se bazează pe holism, care cere abordarea oricărei probleme, a oricărui fenomen ca pe o parte componentă din sistem (A.H. Захлебный, M.H. Моисеев, O.K. Дрейер, B.A. Лосев, I. Bertrand, A. Giordan ș.a.).

Prin prisma dată, educația, învățământul necesită o permanentă restructurare, pentru a ține pasul cu dezvoltarea științei și a societății. De aceea conferința interguvernamentală desfășurată sub egida UNESCO la Tbilisi, în 1977, preciza sensul educației referitor la mediu: „educația relativă la mediu trebuie, înainte de toate, să urmărească dezvoltarea gradului de conștiință și a simțului responsabilității tuturor oamenilor față de mediu și problemele sale. Oamenii trebuie să dobândească atitudinile, cunoștințele, motivația, angajarea și instrumentele necesare pentru a acționa, individual sau în colectiv, în vederea soluționării problemelor actuale și prevenirii apariției unor noi probleme” [37].

Ultimele secole de progres științific și intelectual au reliefat o fundamentare coerentă a structurilor cunoștințelor acumulate de om, care au dus la ideea unei concepții ecologice și a dialecticii interdependențelor [50], iar ultimele două decenii au fost marcate de evenimente care ne-au atenționat asupra relației dintre problemele mediului și cele de natură economică, socială, politică. La cea de-a XXV-a Conferință generală, în 1989, directorul general UNESCO a insistat pe aceste interdependențe, arătând că bătălia pentru mediu va fi câștigată numai în măsura în care va fi fundamentată pe o nouă etică a raporturilor omului cu natura. Ultimele decenii au adus un progres semnificativ în perceperea implicațiilor socioeconomice ale problematicii mediului și a relației esențiale dintre protejarea mediului și dezvoltare [apud 28, p. 133].

Un alt argument pentru necesitatea unei educații ecologice îl constituie prejudecățile care alterează relația dintre individ și mediul său de viață [47, p. 128; 40, p. 47].

De aceea, una dintre întrebările de bază la care au tins să răspundă în pedagogia contemporană cercetătorii în limitele educației de mediu a fost: Cum poate fi caracterizată educația care este chemată să contribuie la formarea unei gândiri noi și a poziționării în conștiința noastră a reprezentărilor despre natură și omenire ca părți ale lumii naturale?

Răspunsul la această întrebare a parvenit din mai multe direcții, atât la nivel de politică educațională, cât și la nivel de proces educațional. În legătură cu caracterul global al problemelor

de criză ecologică, au apărut și s-au dezvoltat organizații naționale și internaționale, guvernamentale și nonguvernamentale, care au ca obiectiv cercetarea stării ecologice și propunerea unor acțiuni de prevenire sau soluționare a dezechilibrelor ecologice. V. de Landsheere [26, p. 331] constată că, începând din anii '70 ai sec. XX, marile organizații internaționale guvernamentale s-au mobilizat pentru a susține acțiuni având caracter educativ:

- programele comune UNESCO – Națiunile Unite, lansate la sfârșitul anilor '70 ai sec. XX: Le Programme International d'Education relative a l'Environnement (Education environnementale) – PİEE și Le Programme des Nations Unies pour l'environnement – PNUE;
- Programul UNICEF Copiii și mediul;
- acțiunile Agenției internaționale pentru energia atomică;
- proiectele desfășurate de Centre for Educational Research and Innovation (CERI) al Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE), care încurajează acțiunile școlare în favoarea mediului;
- inițiativa dezvoltării de rețele școlare interesate de educația relativă la mediu a copiilor între 4 și 14 ani etc.

Alte instituții mondiale sau regionale interesate de problematica mediului și de aspectul pedagogic al acestei problematice sunt: Uniunea Internațională pentru Conservarea Naturii; Fondul Mondial pentru Natură, Fundația Europeană de Educație și Cultură Ecologică etc.

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

Educația ecologică este latura de bază în educația personalității, deoarece atitudinea personalității față de natură, după И.Д. Зверев, А.Ф. Лиходиевский, M. Momanu, este un indice al bazei morale a omului. În aceeași interpretare, educația ecologică este considerată o „acțiune sistematic planificată asupra conștiinței și comportamentului oamenilor în scopul educării la ei a culturii ecologice, care se exprimă printr-o relație prudentă cu natura ca o valoare social-morală de bază în viața societății [3].

Schimbările sociale și evoluția obiceiurilor determină raporturi mai suplă între om și mediu, conferindu-le acestora un caracter indirect. Cu cât mai multe dintre aceste raporturi sunt indirecte, cu atât complexitatea problemelor ecologice pe plan social crește. Înțelegerea

importanței complexului social pentru identificarea, studierea și soluționarea problemelor ecologice este evidentă în mediile științifice și în dezvoltarea opiniei publice, ceea ce denotă și o conștiință socială superioară [14, p. 190].

Introducerea unor elemente de ecologie – în primul rând, a celor privind protecția mediului, coordonarea rațională a resurselor naturale printr-o educație ecologică edificată pe valori axiologice universale (ca dreptatea, respectul față de mediul înconjurător, simțul valorii, modestia, înțelepciunea și curajul) – constituie o componentă a contemporaneității: mai mult ca atât, ea tinde să creeze o bioetică universală [ibidem, p. 192].

Pentru echilibrarea și armonizarea tandemului *ecologie – societate*, este necesar să se formeze și să se răspândească o educație ecologică prin care, pe de o parte, să se înlăture concepțiile eronate despre natură; pe de altă parte, să se clădească o gândire ecologică cu solide valențe sistemice, cibernetice, polifuncționale și nelineare, care să se desfășoare într-un anume orizont de timp.

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

Anume un așa proces, în aceeași interpretare, duce la apariția comunităților unice de viață și educație, unde fiecare personalitate poate să se actualizeze și să devină real ceea ce este. Aceste comunități vitale, care creează o plasă în proporție planetară, se ridică la nivelul valorii senergetice a relațiilor de unitate a tuturor și a diferențelor acestora [22].

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

Renașterea marchează momentul de conexiune explicită a educației cu studiul naturii, profilând două aspecte principale: creșterea liberă în natură și educarea conformă cu natura.

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

baza principiilor educației conforme cu natura: omul este o parte a naturii; educația se bazează pe *natură – viață*; există legi generale care acționează pe parcursul întregii vieți, atât în natură, cât și în societate [7]. Astfel, Comenius a anticipat postulatul primar al ecologiei despre legătura inseparabilă a omului cu natura.

- D. Cantemir (1673-1723) a transpus ideile lui J.J. Rousseau, proclamând ca scop al educației pregătirea unor oameni înțelepți, care să aspire la liniștea sufletească pe calea cunoașterii naturii [5].

- J.J. Rousseau (1712-1778) a lansat un sistem pedagogic care îi atribuia naturii rolul principal în educația copiilor, avansând în prim-plan experiența senzorială ca unica sursă veridică a cunoașterii, dezvoltării cognitive, curiozității și activismului. El vedea în natură un important stimul al educației morale, estetice și prin muncă [34].

Secolele XVIII-XIX se caracterizează prin preluarea și dezvoltarea principiului conformității educației cu natura, profilând al treilea aspect al acestuia – respectul față de natură.

- I.G. Pestalozzi (1781-1787) a tins spre construcția unei teorii științifice a educației întemeiate pe legile naturii. Studiarea fenomenelor naturii trebuie să aibă loc cu ajutorul observărilor. Evidențierea particularităților esențiale ale obiectelor și fenomenelor aflate în câmpul observărilor, verbalizarea celor percepute conștient constituie temelia gândirii logice [33].

- F.A. Diesterweg (1790-1866) a considerat conformitatea cu natura un ideal către care tinde omul [12].

- Gh. Asachi (1788-1869) a fondat primul Muzeu al Științelor Naturii pe meleagurile moldave, propunându-și, prin intermediul exponatelor și materialelor, să realizeze educația tinerilor în conformitate cu natura [11].

- В.Г. Белинский (1811-1848), А.И. Герцен (1812-1870), Н.А. Добролюбов (1836-1861), Н.Г. Чернышевский (1828-1889) s-au opus studiului formal al naturii, promovării atitudinilor utilitariste și nemiloase față de natură. Ei au argumentat necesitatea introducerii în instruirea școlară a unor cunoștințe ample despre natură, cu un impact decisiv asupra formării calităților morale și a comportamentului individului [11].

- К.Д. Ушинский (1824-1870) a emis principiul educării prin mijloacele naturii, important pentru constituirea educației ecologice. El susținea că natura are un rol deosebit în dezvoltarea gândirii logice și vorbirii coerente, iar cunoașterea naturii trezește gândirea copilului, contribuie la dezvoltarea capacităților creatoare, îl face să mediteze asupra fenomenelor și

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

- M. Montessori (1870-1952) a elaborat un sistem de educație a copiilor centrat pe educația senzorială mijlocită de mediul natural. Ea recunoștea influența majoră a mediului natural asupra educației fizice a copilului și a dezvoltării curiozității lui și susținea că, în procesul observărilor și al muncii în sânul naturii, copiilor li se cultivă calități morale semnificative, de exemplu, atitudinea grijulie față de ființele vii [29].

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

- Д.Н. Кайгородов (1846-1924) a înaintat trei principii relevante în direcția dată: studierea naturii pe habitate, în bază de excursii și pe principiul sezonier [45]. В.В. Половцев a propus (1907) metoda biologică, conform căreia studiul naturii nu se rezumă la demersuri descriptive, dar necesită descoperirea de relații în natură, observabile și accesibile subiecților [46].

- P. Șpan (1860-1911) a delimitat direcțiile și scopul studierii științelor naturii în baza principiului regional [11].

- O. Ghibu (1883-1972) consideră frumusețea naturii drept un cadru eficient pentru educație [17].

- В. А. Сухомлинский (1918-1970) a promovat atitudinea protectoare față de natură în educația copiilor, susținând că natura, în sine, nu educă, educă doar activitatea de impact în natură [49].

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

Din perspectiva sociologiei acționaliste, A. Touraine constată apariția societăților postindustriale, proces ce prefigurează viitorul omenirii. „Societăți de un nou tip se formează sub ochii noștri”, spune el. Acestea se vor numi: a. **societăți postindustriale**; b. **societăți tehnocratice**; c. **societăți programate** [apud 13].

Indiferent de denumire și tip, aceste societăți vor fi în pericol atât timp cât succesul economic va avea prioritate asupra justiției sociale și a protecției ecosferei. Toate prioritățile trebuie să se subordoneze exigențelor protecției mediului înconjurător – poluarea artificială (deteriorarea ecosistemelor prin eroziune, deteriorarea prin supraexploatarea resurselor biologice: defrișarea pădurilor, suprapășunat; supraexploatarea resurselor oceanice; deteriorarea

prin introducerea de noi specii în ecosistem, deteriorarea prin construcții de baraje și canale; deteriorarea prin poluare artificială, ca urmare a dezvoltării industriei și transporturilor), poluarea naturală (erupțiile vulcanice, cutremurele, inundațiile, alunecările de teren, eroziunea solului produsă de vânt și apă, cometele și meteoriții, reziduurile vegetale și animale, incendiile spontane datorate temperaturilor înalte).

În secolul XX, omenirea a conștientizat o serie de probleme grave: deteriorarea continuă a mediului, limitarea resurselor naturale, creșterea demografică vertiginoasă, războaiele, pandemiile ș.a. Aceste probleme au depășit domeniul de competență a specialiștilor, de acțiune a liderilor din diferite domenii și au devenit probleme concrete pentru toată omenirea. Astfel, s-a profilat conceptul de *problematică a lumii contemporane*, stimulat și oficializat de UNESCO, care a generat o serie de imperative bine definite: apărarea păcii, protecția mediului, promovarea unei noi ordini economice etc. În mod firesc, sistemele de educație au răspuns prin inovație în conceperea conținuturilor educative. Astfel, au apărut, *Noile educații*, printre care și *educația ecologică* (EE). Noile educații, numite și *discipline educative* (R. Hubert, 1965), *laturi ale educației* (V. Țârcovnicu, 1975), *dimensiuni ale educației* (D. Teodoran, 1982; D. Salade, 1997), *componente ale educației* (I. Nicola, 1990), au fost anexate la conținuturile generale ale educației ca niște complementarități pe axele prezent – viitor, teoretic – practic, conținut – strategie.

Accepțiunile actuale asupra educației ecologice (EE) s-au cristalizat în cadrul următoarelor foruri:

- 1948 – *Conferința IUCN, Paris*, a fost introdus termenul *EE*.
- 1960 – Termenul *educație ecologică* a fost lansat în SUA, în anii '60 ai sec. XX, reluat mai apoi în anii '70 de reprezentanții clubului de la Roma și de UNESCO. Conceptul dat a fost propus de Aurelio Peccei ca răspuns la una dintre problemele lumii contemporane [32, 39].
- 1970 – *Reuniunea IUCN, Nevada*, a fost formulată definiția: „EE este procesul prin care sunt recunoscute valori și clarificate concepte, pentru a se putea dezvolta abilități și atitudini necesare înțelegerii și aprecierii relațiilor dintre om, cultura din care face parte și mediul biofizic. EE include, de asemenea, exersarea luării unei decizii și formularea unui cod propriu de conduită privind calitatea mediului”[25].
- 1972 – *Conferința ONU privind mediul urban, Stockholm*, a fost remarcată importanța EE.
- 1975 – *Atelier de lucru internațional UNESCO/UNEP asupra EE, Belgrad*, a fost elaborată Carta de la Belgrad, un cadru de referință pentru educația privind protecția mediului. În acest context, un loc aparte în eforturile UNESCO de apărare a mediului l-a avut bine-cunoscutul Marele Program X al UNESCO, care a fost structurat pe mai multe direcții

(resursele de apă, patrimoniul natural, sisteme urbane etc.), dintre care și Programul 9 – educația și informația relative la mediul înconjurător –, care are o largă deschidere spre factorul decisiv ce poate apăra mediul: cunoștințele și conștiința omului.

Este evident că apărarea mediului înconjurător presupune o schimbare în mentalitatea oamenilor și în această direcție se înregistrează progrese. O mentalitate adecvată presupune cunoașterea sporită a mecanismului *natură – dezvoltare – poluare – viață – om* și educarea tinerei generații, a oamenilor, în general, în spiritul armonizării imperativelor dezvoltării cu rigorile vieții. În acest sens, UNESCO desfășoară și o strânsă colaborare cu Programul Națiunilor Unite pentru Mediu în cadrul Programului internațional de educație relativă la mediul înconjurător, pus în practică începând din anul 1975. Aceasta este, de fapt, principalul mecanism de cooperare internațională în domeniu. Se urmărește ca rezultatele cercetării interdisciplinare asupra mediului să depășească cercurile înguste ale savanților și specialiștilor și să fie difuzate în toate formele de învățământ, precum și în rândul marelui public, în general [apud 22].

- 1977 – *Conferința interguvernamentală UNESCO pe tema EE, Tbilisi*, a fost adoptată Declarația de la Tbilisi, în care s-a constatat că EE a fost definită (1970) în mod simplificat, fiind echivalentă cu învățământul formal. Recomandările acesteia și Declarația finală au pus bazele, au precizat obiectivele și au definit principiile pedagogice ale educației legate de protecția mediului ambiant. De aceea s-a completat cu un nou concept – „educația pentru protecția mediului”, menită „să urmărească dezvoltarea gradului de conștiință și a simțului responsabilității tuturor oamenilor față de mediu și problemele sale. Oamenii trebuie să dobândească cunoștințele, atitudinile, motivația, angajarea și instrumentele necesare pentru a acționa, individual și în colectiv, în vederea soluționării problemelor actuale și prevenirii apariției unor noi probleme” [37].
- 1980 – *IUCN/UNEP/WWF*, a fost adoptată Strategia mondială pentru conservarea mediului.
- 1987 – *Conferința Internațională asupra educării și formării relative la mediul înconjurător, Moscova*, au fost definite prioritățile în educația ecologică pentru viitorii 10-15 ani. S-a reliefat caracterul interdisciplinar al educației relative la mediu și oportunitatea integrării conținutului său în cel al diferitor discipline existente, fără a se institui un nou obiect de învățământ distinct [22, p. 147].
- 1987 – *Conferința ONU, Rio de Janeiro, Raportul Brundtland „Viitorul nostru comun”*, a fost introdus conceptul de *dezvoltare durabilă* ca „un nou gen de strategie umană, concepută în viziunea reconcilierii dintre economie și mediul înconjurător, pe o nouă cale de dezvoltare,



care să susțină progresul uman nu numai în câteva locuri și pentru câțiva ani, dar pentru întreaga planetă și pentru un viitor îndelungat” [36].

- 1988 – *Rezoluția europeană asupra EE* a proclamat EE drept „un instrument în serviciul conservării pe termen lung a mediului în contextul dezvoltării durabile, rezultate dintr-un consens al domeniilor economic, social și ecologic ce permit gestionarea diversității bioculturale.” [15].
- 1991, *IUCN*, a fost adoptat documentul „Grija pentru Pământ: o strategie pentru viață durabilă”.
- 1992 – *Conferința Națiunilor Unite asupra mediului și dezvoltării, Rio de Janeiro*, a fost semnat *Planul Global Agenda 21* referitor la dezvoltarea durabilă, care stipulează drept principiu fundamental al acestuia „ecologizarea cunoștințelor, remodelarea mentalităților, reorientarea sistemului educațional, etico-moral, cultural, științific și tehnologic spre noi valori intelectuale și spirituale” [1].
- 1997 – *Colocviul internațional Montréal*, a fost redefinit raportul dintre EE și formarea în domeniul mediului, prin formularea scopului EE în învățământul general (acest scop „să nu reprezinte o cunoaștere ecotehnicista a relațiilor de cauzalitate proximale, ci să promoveze o largire a viziunii formării generale din perspectiva imperativului ecologic”) și în învățământul superior („formarea, instruirea specializată în domeniul mediului pun accentul pe transmiterea de cunoștințe și deprinderi specifice, având ca obiect pregătirea de specialiști pentru un nou sector socioeconomic în plină afirmare și un inedit segment de cercetare științifică.”) [30].
- 2003 – *Fundația Europeană de Educație și Cultură Ecologică*, a fost redefinit scopul EE dintr-unul științific-conservator în unul sociopolitic: „Scopul EE este dezvoltarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru păstrarea și ameliorarea mediului; dezvoltarea capacității de a lua decizii, de a identifica și a pune în practică soluții pentru prevenirea și rezolvarea problemelor concrete legate de relația individului cu mediul său de viață; pregătirea cetățeanului actual și viitor pentru a influența pozitiv deciziile politice, economice și sociale cu privire la mediu” [16].
- 2007 – *Reuniunea miniștrilor educației și mediului ai statelor UE, Belgrad*, adoptarea Declarației comune pentru dezvoltare durabilă.
- 2008 – *Reuniunea miniștrilor educației și mediului ai statelor UE, Vilnius*, lansarea Strategiei UNECE de Educație pentru Dezvoltare Durabilă.

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

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

Evoluția accețiunilor despre *scopul* EE este arătată în literatura de specialitate ca o schimbare de la educația *despre* și *în* mediul natural la educația *pentru* mediul înconjurător (C. Bucovală, M. Căndea, 2003):

- *Educația despre mediu* asigură înțelegerea modului de funcționare a sistemelor naturale, a impactului activităților umane asupra sistemelor naturale; dezvoltă capacitățile investigative și gândirea critică; stă la baza formării unui suport cognitiv care să permită, apoi, participarea la luarea deciziilor de mediu.

- *Educația în mediu* asigură experiența practică a învățării, prin contactul direct cu componentele mediului; dezvoltă abilități de culegere a datelor și de investigație pe teren; stimulează preocuparea față de mediu.

- *Educația pentru mediu* finalizează educația *în* și *despre* mediu, dezvoltând sensul responsabilității față de mediu, motivația și abilitățile de a participa la îmbunătățirea stării mediului; promovează dorința și capacitatea de a aborda un stil de viață compatibil cu conceptul dezvoltării durabile; le oferă profesorilor șanse să contribuie, cu elevii, la buna gospodărire a resurselor naturale, abordând, astfel, componente ale educației morale, estetice, politice.

J. Desinger (1983) analizează trei perspective ce se includ în scopul EE: evoluție comportamentală, evoluție individuală, evoluție schimbare socială. Fiecare perspectivă se regăsește în procesul de ecologizare a populației prin cunoștințe acumulate *despre* mediul natural și conservarea lui, sensibilitate și responsabilitate pentru acțiunile *în* și *pentru* mediul înconjurător [apud 13].

Dezvoltarea accețiunilor despre scopul EE nu a finalizat cu educația *pentru* mediu. De exemplu, M. Jickling (1992) argumentează că educația pentru mediu este un instrument în schimbarea societății în favoarea mediului natural, și nu un rezultat al conștiinței umane, iar C. Hopkins (1993) critică prevederile Agendei 21, susținând că educația pentru mediu este eronată:

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

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

- *Educația în perspectiva ecologică* – o dimensiune esențială a educației fundamentale, care implică dezvoltarea personală și socială; urmărește inducerea unei dinamici sociale, stimulând abordarea colaborativă și critică a realităților socioeconomice și de mediu, dar și căutarea autonomă și creativă a soluțiilor pertinente.

- *Educația pentru conservarea naturii* – recunoaște rolul central al omului în eforturile de conservare, ținta conservativă fiind focalizată pe problemele biologice și strategiile conservative; asigură îmbunătățirea cunoștințelor membrilor unei comunități și suportul lor consecvent pentru dezvoltarea unor politici conservacioniste și a unui management adecvat al mediului, formarea continuă a abilităților tehnice ale managerilor care administrează resursele naturale.

- *Educație în spiritul democrației biocentrice* – se concentrează pe viziunea biocentrică, bazată pe ideea că toate formele de viață au valoare; urmărește încurajarea subiecților de a adopta un comportament ecoprotector individual și comunitar, formându-le competențe de participare și inițiativă în acțiuni comunitare ecoprotectoare, de mobilizare, stimulare și angajare a membrilor comunității la acțiuni ecoprotectoare.

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

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

- „alfabetizarea” în materie de mediu: dobândirea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pe care fiecare cetățean trebuie să le stăpânească;
- conștientizarea diversității și importanței problemelor ecologice și a diversității comportamentelor umane care afectează mediul;
- înțelegerea corectă a raportului *individ – mediu*;
- dezvoltarea respectului față de mediu și a responsabilității – ca elemente definitorii pentru stilul individual de viață;
- analiza critică a problemelor de mediu la scară locală și mondială;

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

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

- însușirea unor noțiuni, idei, teorii referitoare la mediu;
- dezvoltarea competențelor de explorare/investigare a mediului și a problemelor de mediu;
- formarea unor comportamente active, favorabile echilibrului între calitatea mediului și a vieții.

**Finalitățile** EE se proiectează pe cinci elemente – domenii de impact educațional [13].

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

2) *Cunoștințele*. Dobândirea de cunoștințe încurajează subiecții la înțelegerea interrelațiilor din natură, inclusiv a modului personal de interacțiune cu mediul, să sesizeze și să prevadă problemele de mediu și căile de prevenire și de soluționare a acestora. „Cunoștințele creează suportul cognitiv pentru însușirea valorilor ecologice, care, prin reflecție, în viața cotidiană vor genera comportamente ecologice” [38, p. 13].

3) *Atitudinile*. Formarea atitudinilor ecologice este un proces dinamic, ce se desfășoară pe parcursul întregii vieți. Atitudinile ecologice motivează subiecții să renunțe la neglijență și indiferență, să adopte responsabilitatea și implicarea. EE este o activitate pedagogică convergentă în formarea atitudinii ecologice prin argumente științifice, educaționale, juridice etc. Atitudinile superioare de sensibilitate ecologică, responsabilitate ecologică, solidaritate ecologică, inițiativă ecologică reprezintă rezultatul evoluției atitudinilor primare de respect și grijă față de natură [ibidem].

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

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

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

EE devine, astfel, una din cheile rezolvării problemelor marilor sfidări ecologice globale actuale și se profilează, în mod intercondiționat, pe următoarele *direcții*, concretizate din direcțiile generale ale educației (S. Cristea, 2008):

- *Direcția prospectivă*. EE, ca teorie și practică, nu poate rămâne în limitele realității imediate. Ea trebuie să se lanseze în prospectarea viitorului, în adoptarea unei viziuni sistematice inter- și pluridisciplinare, în proiectarea unor strategii și modele. „Sistemele educative viabile vor fi cele care, bazându-se pe prospectarea evoluției sociale, vor pregăti omul pentru viitor și în viitor” [10, p.173].

- *Direcția socială*. EE comportă un caracter deschis, în condițiile în care educația se resimte în societatea modernă și postmodernă, ca urmare a acțiunii unor factori de natură economică, politică, culturală.

- *Direcție permanentă*. EE trebuie extinsă ca o aplicație a educației permanente, ca o direcție de evoluție și valorificare a activității de formare – dezvoltare a personalității.

- *Direcție deschisă*. EE constituie un domeniu de conținut integrat în componentele și dimensiunile generale ale educației, ca specializare a educației morale, intelectuale, tehnologice, artistice, la nivelul instrumental-operațional, relațional-valoric, cognitiv [40].

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

- *Principiul orientării axiologice*. EE țintește un set de valori de maximă generalitate:
  - respectul și aprecierea tuturor formelor de viață, a fragilității și calităților estetice ale mediului;
  - acceptarea dependenței vieții umane de resursele finite ale planetei;

- recunoașterea importanței și a rolului creativității umane în eforturile de fundamentare a dezvoltării durabile.

- *Principiul orientării pragmatice.* EE presupune, în egală măsură, finalități de ordin subiectiv, dar și finalități de acțiune, adică dezvoltarea unor abilități, priceperi, deprinderi care să sprijine transformarea eficientă a mediului.
- *Principiul inter-/transdisciplinarității.* Deoarece EE este un domeniu care implică multe conexiuni între științe (biologie, fizică, chimie, geografie, psihologie, pedagogie, sociologie), între sectoarele sociale (învățământ, economie, industrie, sănătate), este recomandabilă utilizarea datelor furnizate de toate aceste domenii și identificarea conexiunilor *Educației pentru mediu* cu disciplinele date. Fără utilizarea datelor furnizate de aceste domenii, educația pentru mediu nu este posibilă. Este recomandabilă și identificarea conexiunilor EE cu artele plastice, muzica, literatura. În acest context, Б.Ф. Хильм menționează că „nicio știință în parte nu poate da o descriere completă a biosferei”, iar Б.Г. Афаньев prezintă legătura interdisciplinară prin prisma studierii problemelor legate de „natură – om”, „omenire – natură” și menționează faptul că numai în ansamblu ele pot rezolva probleme legate de biosferă, iar acestea, interpretate filosofic, metodologic și conceptual, vor permite înțelegerea locului fiecărei componente din domeniile cunoașterii și de a evidenția formele lor de interdependență [41, 22].

Trebuie subliniat însă faptul că în domeniul protecției mediului împotriva poluării, degradării solului, alterării calității alimentare, al stabilirii echilibrului biologic în diferite zone, al amenajării teritoriale, al protecției faunei și florei etc. ecologia este doar pivotul acestor acțiuni. Ea poate fi o apărătoare a naturii numai în măsura în care în opinia publică există o solidă educație în favoarea protecției mediului înconjurător. Calea principală pentru ca opinia publică să aibă această educație o reprezintă, desigur, școala, deși, așa cum vom remarca, această școală se va adresa nu numai copiilor și tineretului, ci tuturor cetățenilor, inclusiv factorilor de răspundere [ibidem, p. 121].

La toate nivelurile procesului educativ, educația relativă la mediu – care nu este o materie suplimentară ce trebuie să se alăture programei existente – pretinde interdisciplinaritate, adică o cooperare între disciplinele tradiționale, indispensabilă înțelegerii complexității problemei mediului și formulării de soluții pentru rezolvarea acesteia [23].

Educația relativă la mediu trebuie să fie globală, să se extindă pe toată durata existenței umane și să reflecte schimbările într-un univers în transformare rapidă. Ea trebuie să pregătească individul pentru viață grație înțelegerii marilor probleme ale lumii contemporane și să-i cultive

calitățile necesare pentru a juca un rol productiv în vederea ameliorării condițiilor de viață și a protejării mediului, ținând seama de valorile etice. Adoptând o formulare holistică, fondată pe o înțelegere larg interdisciplinară, o astfel de educație creează o viziune de ansamblu conformă realității interdependenței dintre mediul natural și mediul social [ibidem, 122].

- *Principiul învățării experiențiale* presupune experimentarea de către educați a unor situații (pozitive sau negative), în vederea formării și dezvoltării:
  - abilităților intra-/interpersonale: de identificare a informațiilor și a conexiunilor dintre acestea; de comunicare; de reflecție, de exprimare a emoțiilor etc.;
  - competențelor de lucru în echipă, de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor, conducere, rezolvare a conflictelor etc.;
  - capacități de identificare a nevoilor de instruire/educație și autoinstruire/autoeducație.
- *Principiul actualizării curriculare* se referă la revizuirea, extinderea și adaptarea permanentă a conținuturilor, metodologiilor implicate în EE. Problematika EE este în continuă expansiune, iar instrumentele acționale trebuie să fie pe măsură, deci să corespundă principiilor referitoare la natura unui curriculum (al orientării filozofice, al individualizării, realismului și echilibrului) și principiilor de dezvoltare a unui curriculum (al colaborării, evaluării, asigurării și al testării) [11].

Educația relativă la mediu constituie o componentă esențială a activității în domeniu în diferite țări, pentru a da educației o mai mare eficiență și a face din ea un factor de dezvoltare națională. Acest scop va fi atins pe deplin numai în măsura în care mijloacele necesare implicării unei educații relative la mediu vor fi clar incluse în politicile și în planificarea generală a educației. Astfel, educația relativă la mediu nu va fi limitată la un anumit grup de oameni, instituții sau programe, ci va deveni un element esențial al procesului educativ.

Includerea educației relative la mediu în educația formală este, astfel, tratată potrivit unor modalități diverse, care implică în grad diferit o abordare interdisciplinară. Aceste modalități merg de la simpla introducere de noțiuni asupra mediului, în disciplinele tradiționale, până la totala integrare a acestora la nivelul unui proiect de acțiune comună asupra mediului, trecând prin convergențele disciplinelor care prezintă unele afinități de structură și metodologie. În felul acesta, concepția de a face din educația relativă la mediu o materie distinctă, care să se alăture celorlalte deja predate în școli, devine neoperantă, acest tip de educație sprijinindu-se în mod permanent tocmai pe implementarea problematicii mediului în disciplinele clasice [21].

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

tendința să accentueze specializarea și să favorizeze percepția îngustă a realității. Adesea ele nu țin seama de concepțiile educative moderne fondate pe participare, pe cercetare și experimentare și nici de metodele de evaluare indispensabile unei pedagogii centrate pe practică [18].

O manieră eficientă și recomandabilă de a introduce concepția interdisciplinară este pedagogia, prin elaborarea de proiecte care pot consta din cercetarea diferitor soluții posibile referitoare la o problemă de igienă, de alimentație, de poluare, de amenajare a unui spațiu verde etc. [ibidem].

Există caracteristici metodologice specifice pentru diferitele niveluri ale învățământului formal. Pentru școala generală, studiul mediului înconjurător al copilului are o importanță deosebită. El trebuie să-i dezvolte simțul de responsabilitate și să fie în permanență constructiv. Elevii trebuie să fie puși cât mai devreme în fața unor probleme relativ complexe, să li se ceară să propună soluții, să participe la activități de protecție a mediului (amenajarea terenurilor, plantări, curățenie etc.). La nivelul școlii secundare, elevii trebuie să cunoască noțiunea de *ecosistem* și, de asemenea, legăturile dintre anumiți factori socioeconomiци care conduc raportul dintre om și mediu. La nivel universitar, studenții trebuie să cunoască funcționarea fluxurilor de energie din ecosisteme, tehnicile de analiză a sistemelor, inclusiv implicațiile economice și sociale ale protecției mediului [ibidem].

Se cuvine, de asemenea, ca educația relativă la mediu, educația ecologică să se găsească și în structura educației neformale (extrapolare); ea trebuie să formeze cetățeni capabili să înțeleagă responsabilitatea lor față de mediul înconjurător, ținând seama de diferite particularități; în orașe, printre altele, trebuie să-i incite pe cetățeni să analizeze calitatea produselor oferite și să evalueze efectele acestora asupra existenței lor. În mediul rural, trebuie să contribuie la conservarea și utilizarea rațională a pământului, a resurselor fiziologice, a calității alimentelor primare. În ambele zone, educația relativă la mediu trebuie să contribuie la formarea de cetățeni capabili să judece cu spirit critic calitatea serviciilor publice; totodată, aceștia trebuie să susțină activitățile care răspund cu adevărat nevoilor ameliorării mediului înconjurător [ibidem, 18].

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

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



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

Sistemele educaționale naționale caută soluții pentru a realiza EE în mod original, respectând condițiile evoluției prezente și viitoare ale propriilor sisteme economice-sociale. De exemplu:

- India a optat pentru demersuri disciplinare de EE: disciplina obligatorie *Educația ecologică* se predă la toate treptele sistemului de învățământ.
- În SUA, se realizează un demers disciplinar de EE: disciplina obligatorie *Ecologie și protecția mediului* se predă zilnic în toți anii de liceu. La celelalte trepte ale învățământului preuniversitar și universitar se optează pentru demersuri modulare.
- În țările Europei de Est, sunt acceptate demersuri disciplinare prin introducerea unor discipline opționale de EE în învățământul preuniversitar și universitar: *Education embientelle*, *Environmental education*, *Ecoeconomics*, *Sustainable development*, *Cunoașterea mediului*, *Educație ecologică și protecția mediului* ș.a.
- În Anglia, funcționează programul „Green box”, care prevede demersuri modulare: introducerea EE în fiecare disciplină preuniversitară și universitară, ca anexă sau capitol separat.
- În Rusia, s-a optat pentru cursuri opționale integrate: *Методы экологических исследований* (cl. V-VI), *Экологическая экспертиза* (cl. VII-VIII), *Антропоэкология* (cl. IX), *Экологическое проектирование* (cl. XI-XII); la treapta universitară – *Экопедагогика*, *Экопсихология*, *Эколого-хозяйственная оценка территории*, *Экология человека*.

În Republica Moldova, EE se realizează, actualmente, având ca suport legal Concepția dezvoltării învățământului în RM, Curricula disciplinară și Curricula de dirigenție :

- la treapta preșcolară – printr-un demers disciplinar în cadrul ariei curriculare *Științe, cunoașterea mediului și cultură ecologică*;

- la treapta primară – prin demersuri infuzionale și modulare în cadrul disciplinei *Științe*; prin demersuri infuzionale în cadrul curriculumului de dirigenție; curricula școlară propune cursurile opționale *Educație ecologică* și *Omul și natura*, care încă nu sunt acoperite prin programe adoptate la nivel național;

- la treptele gimnazială și liceală – prin demersuri infuzionale și modulare în cadrul disciplinelor *Geografie, Biologie, Fizică, Chimie*; prin demersuri infuzionale în cadrul curriculumului de dirigenție;

- la treapta universitară, principiul intra- și transdisciplinarității se realizează sub două aspecte: al conceperii conținuturilor și al proiectării proceselor didactice. Aceste aspecte presupun că fiecare disciplină inclusă în planul de învățământ universitar ține seama de disciplinele cu care se află în conexiune încă de la momentul structurării, când se stabilesc capitolele ce vor fi incluse pentru predare.

I. Bumbu (2009) arată că planul de învățământ al studenților UTM, prin prisma ecologizării sistemului educațional, la specializarea *Ingineria mediului*, cuprinde o serie de discipline biologice și ingineresti (*Biologia generală, Ecologia generală, Ecologia aplicată, Depoluarea reziduurilor gazoase și protecția aerului, Ingineria sistemelor de producție ș.a.*). Parcurgând aceste discipline, studentul își poate crea o viziune globală asupra a ceea ce înseamnă interdependența între materie, organisme vii și factori de mediu, asupra complexității interacțiunilor dintre elementele troposferei, precum și asupra relațiilor acestora cu componentele biosferei. De asemenea, se pune în evidență aportul incontestabil pe care ecologia îl poate aduce la menținerea și ameliorarea factorilor de mediu, asigurând condițiile de existență pentru generațiile prezente și viitoare. În ceea ce privește ecologizarea sistemului educațional, au fost elaborate și incluse discipline privind problemele actuale ale mediului (*Dezvoltarea durabilă, Legislația ecologică, Controlul și monitoringul mediului ș.a.*) [2].

La Facultatea de Pedagogie a UPSC „Ion Creangă”, la ciclul I, licență, studenților de la toate specialitățile li se oferă pachetul de discipline opționale *Protecția mediului/Educația ecologică*, iar la ciclul II, masterat, este studiată, obligatoriu, disciplina *Teoria și metodologia educației ambientale* [38, p. 14]. Aici, ținem să menționăm că la treapta universitară situația se deosebește de la o instituție de învățământ la alta. La majoritatea universităților din Republica Moldova se studiază discipline legate de mediu, ca cele remarcate anterior.

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

- *de orientare socială*: se acordă prioritate cerințelor sociale față de om – ca cetățean și membru al unor comunități; finalitățile vizează adaptarea la munca social-utilă și conviețuire în comunitate, formarea unor atitudini conștiente și responsabile față de natură;

- *de orientare conținutală*: se acordă prioritate conținuturilor de învățare, care cuprind segmente științifice și general-culturale; finalitățile țin de formarea unei concepții ecologice despre lume și înțelegerea proceselor din natură;

- *de orientare procesuală*: se acordă prioritate activizării subiecților în procesul de formare prin soluționarea practică a unor probleme de mediu la nivel local; finalitățile țin de formarea unei atitudini active față de mediu;

- *de orientare personalizată*: se acordă prioritate individualizării și diferențierii, considerând predispozițiile fiecărui subiect; finalitățile țin de formarea unor atitudini față de natură și față de rolul omului în natură, înțelegând omul ca parte a naturii.

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

- *conservatoare* – învață subiecții despre importanța folosirii inteligente a resurselor naturale, managementul științific și necesitatea prevenirii degradării mediului; se utilizează metode cu predominare a acțiunii de comunicare: orală expozitivă (expunerea, narațiunea, explicația); orală interogativă (conversația euristică, problematizarea, brainstorming); scrisă (lectura explicativă dirijată, lucrul cu suporturi tipărite); la nivelul limbajului intern (reflecția);

- *praxiologice* – aplică principiul „învață prin practică”, aprofundând holistic conceptul de *învățare*; se bazează preponderent pe metode cu predominare a acțiunii practice: reale (exercițiul, lucrările practice, studiul de caz); simulate (jocul didactic, jocul de roluri/dramatizarea);

- *explorativ-investigaționale* – este mai recentă și constă într-o aprofundare educativă a metodelor ce încurajează folosirea spațiului din natură ca o alternativă a spațiului din clasă; se bazează pe metode cu predominare a acțiunii de cercetare a realității: directă (observația sistematică și independentă, experimentul, cercetarea izvoarelor documentare); indirectă (demonstrația, modelarea).

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

pedagogie și sociologie (В.Г. Афанасьев, Э. Дюргейм, F. Cara et. al.) în domeniul ecologiei și educației acordă o atenție deosebită problemei de formare a concepției ecologice despre lume și însușirea de către indivizi a unei noi culturi, a unei noi etici în interrelații, în ceea ce privește relațiile dintre persoane, dar și relațiile dintre oameni și mediul înconjurător. Patru par a fi valorile cele mai semnificative care se cer asociate pentru a crea un climat favorabil de desfășurare a educației ecologice, și anume: competența, seriozitatea, adevărul și curajul [19, p. 37-45].

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

Competența se capătă încă din școală, prin însușirea a diverse materii, a cunoștințelor practice și a teoriilor care le însoțesc, le premerg sau apar drept concluzii; însușirea se face într-un climat de emulație, de datorie, de exigență. Nu este însă vorba de competența profesională, ci de siguranța pe care un univers cunoscut ți-o poate imprima, de înțelegerea felului în care se naște competența. La acest nivel, intervine seriozitatea, pentru a înțelege că orice lucru făcut, orice cunoștință stocată trebuie să aibă durabilitate în timp, o importanță ierarhizată.

Competența și seriozitatea încep în școală, se dezvoltă în școală, pentru a se manifesta la toate nivelurile societății și pentru a se întoarce din nou în școală, ca valoare educativă [ibidem].

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

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

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

În concluzii, putem menționa că identificarea și definirea educației ecologice sunt dificile, dat fiind faptul că ele constituie adesea părți ale educației clasice sau ale unor alte tipuri de educație, cum ar fi educația tehnică și profesională, educația morală, estetică etc. Cu toate acestea, încercăm să subliniem unele trăsături caracteristice și repere care fac parte, în viziunea noastră, din materialul-matrice al unei educații ecologice.

- Permanentă actualitate.
- Promptitudinea în ceea ce privește acțiunile antiecologice.
- Cultivarea conexiunilor disciplinare și ecologizarea disciplinelor tradiționale.
- Instrucția teoretică și ilustrarea ei în practică.
- Educarea educatorilor ca modele.
- Ameliorarea îndrumărilor pedagogice prin experimentarea soluțiilor propuse.
- Planificarea și coordonarea – alături de sprijinul eficient, acordat liberei inițiative.
- Promovarea valorii cunoașterii interdisciplinare și a viziunii globale.
- Educația relativă la mediu este holistică, se extinde pe toată durata existenței umane și reflectă schimbările într-un univers aflat în transformare rapidă.

#### **Educația ecologică:**

- Se desfășoară la toate nivelurile culturale ale societății.
- Este ubicvistică, adresându-se tuturor vârstelor.
- Cuprinde ecologizarea programelor de instrucție și interferează cu sistemul educațional clasic din școli și instituții.
- Combate prejudecățile, înlocuindu-le cu mentalități ecologice.
- Creează gândirea sistemică dialectică.
- Pune problemele mediului deopotrivă în contextul dezvoltării umane și în contextul dezvoltării social-economice naționale [20].

Referințele științifice analizate anterior relevă faptul că, pentru a corespunde ideii noii paradigme, bazată pe gândirea în spiritul holismului și „ecologiei profunde”, educația se poate baza pe principiile care caracterizează unicitatea intelectului uman și a naturii, elaborate de savanții francezi Y. Bertrand, P. Valois, R. Legendre: interdependența; energia ascunsă; circularea informației și acțiunea ei asupra conștiinței; codarea informației; clasificarea; societatea ecologică; dezvoltarea echilibrată. Înaintarea spre o societate ecologică nu are sens

fără formarea economiei, care asigură stabilitatea producerii și schimbului de produse, având în vedere particularitățile specifice ale mediului natural regional. Societatea trebuie să țină cont de necesitatea unei echități economice și ecologice. Percepând lumea ca o pe casă comună, locuitorii diverselor țări și regiuni vor gestiona gospodăria pe placul lor, în legătură cu reprezentările personale despre o dezvoltare echilibrată. Din fragmentele locale, se va forma o unitate care se va deosebi de celelalte, existente până acum. Aceste predispoziții de trecere de la tipul de conștiință antropocentric la cel ecocentric îi înaintea educației o cerință de formare, de creștere a unui „specialist competent” în o nouă perioadă de cunoaștere economică [42, 44]. Constituită astfel, educația ecologică va pune în prim-plan necesitatea păstrării curate a mediului ambiant, avantajele reciclării și refolosirii deșeurilor și importanța unui studiu cumpănit, atunci când este vorba de amenajarea mediului și de progresul societății [21]. Această etapă marchează pregătirea cadrelor didactice competente și cu competențe de educație pentru societate în vederea formării personalității educatorului și ne va da posibilitate să determinăm componentele de bază ale procesului de pregătire a viitoarelor cadre didactice pentru activitatea în schimbare [19]. Situația actuală socioculturală și ecologică determină creșterea esențială a responsabilității cadrelor didactice, mai ales a celor din clasele primare, pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații; în felul acesta, se profilează necesitatea constituirii unui model de competență profesională a învățătorului – competența de educație ecologică a elevilor.

### **Bibliografie**

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

11. Cucuș, C., *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Iași, Polirom, 2001, 288 p.
12. Disterweg, F.A., *Texte pedagogice alese*, București, EDP, 1963, 362 p.
13. Dietz, T., Stern, P., *New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures*, Washington, National Academy Press, 2002, 356 p.
14. Donea, V., Dediu, I., Andon, C., Roșcovan, D., Caliman, I., *Ecologia și protecția mediului*, Chișinău, Centrul editorial al UASM, 2002, 208 p.
15. *European Resolution on Environmental Education* – [www.unice.org/env/documents/2002/wgso/...wgso.execom.42002.4e.pdf](http://www.unice.org/env/documents/2002/wgso/...wgso.execom.42002.4e.pdf)
16. *Fundația Europeană de Educație și Cultură ecologică* – [www.european-esd.net/index.../pagel1201.htm](http://www.european-esd.net/index.../pagel1201.htm)
17. Ghibu, O., *Despre educație*, București, Editura Inspectoratului pentru cultură al Municipiului București, 1995, 78 p.
18. Gordea-Saranciuc, L., *Perspective de educație ecologică în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar*, în materialele Conferinței Științifice Internaționale „Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective”, 8-9 octombrie, Bălți, USB „Al. Russo”, 2010.
19. Gordea-Saranciuc, L., *Conexiuni ale Educației ecologice și Educației axiologice*, în Sinteze Ecoeducaționale. Retrospectivă, actualitate și perspectivă a Educației Ecologice. Aplicații metodologice inter-/transdisciplinare, L. Ursu (coord.), Chișinău, Garomond-Studio, 2010, 210 p.
20. Gordea-Saranciuc, L., *Educația ecologică – premisă pentru o personalitate integrată*, în materialele Conferinței Științifice Internaționale „Personalitatea Integrală – un deziderat al educației moderne”, 29-30 octombrie, Chișinău, IȘE, 2010.
21. Gordea-Saranciuc, L., *Formarea competenței de educație ecologică la studenții viitori învățători în vizorul educației de calitate*, în materialele Conferinței Științifice Internaționale „Priorități actuale în procesul educațional”, 3 decembrie, Chișinău, USM, 2010.
22. Ionescu, A., Săhleanu, V., Bândiu, C., *Protecția mediului înconjurător și educația ecologică*, București, Cereș, 1989, 288 p.
23. Ionescu, A. (coord.), *Ecologia și protecția mediului*, Târgoviște, Tipografia centrală, 1990, 249 p.
24. Ionescu, A. (coord.), *Ecologie și societate*, București, Cereș, 1991, 174 p.

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



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

### **On linguistic impairment and abnormality**

Paulo Sérgio de SOUZA Jr., *mr.*,

*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Brazil*

#### Résumé

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

<sup>2</sup> For Canguilhem (1995), being ill guarantees a kind of another body to the person.

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

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

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

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

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

### References

1. Canguilhem, G., *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
2. Delea, Maryann. “Symptoms: signs and symbolism in medical discourse”. In: *Discourse*. Spring 2004. <<http://smu.edu/center/discourse/Symptoms.htm>> Last access: 10/07/2010.
3. Foucault, Michel. (1963) *The birth of the clinic*. London: Routledge.

4. Fleck, L., *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
5. Freud, S., "Der Dichter und das Phantasieren". In: *GW VII*. Germany: Fischer Verlag, 1908; pp. 213-223.
6. Mader, Mary Beth. "Foucault's 'Metabody'". In: *Journal of Bioethical Inquiry*, v. 7, n. 7, June 2010; pp.187-203.  
[http://www.europhilosophie.eu/mundus/IMG/pdf/4\\_MADER\\_Foucault\\_s\\_Metabody .pdf](http://www.europhilosophie.eu/mundus/IMG/pdf/4_MADER_Foucault_s_Metabody.pdf) Last access: 11/07/2010.
7. Telles, J.L., and M.H. Pollack. "Feeling sick: The experience and legitimization of illness". In: *Social Science and Medicine*, 15A, 1981; pp. 243-251.
8. Safatle, V., "O que significa estar doente? Repensar Georges Canguilhem". In: *Revista „Cult”*. São Paulo: Editora Bregantini, p. 45-48, 1 Jun. 2006 <<http://www.geocities.com/vladimirsafatle>>.

### **Planificarea acțiunilor educative zilnice în grădinița de copii**

Natalia Carabet, *dr., conf. univ.*,  
Catedra de pedagogie preșcolară,  
UPSC „Ion Creangă”

#### Summary

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

Grădinița este mediul care intervine în educația timpurie a copilului. Copilul, la intrarea în grădiniță, are de înfruntat dificultatea integrării într-un colectiv mare, diferit de cel familial; trebuie să învețe să acționeze alături de copiii de aceeași vârstă și să țină seama de indicațiile educatoarei. Fiind îndrumat de educator, el se obișnuiește să se joace tot mai mult cu ceilalți, învățând prin joc și comunicare. Copilul trebuie să găsească la grădiniță un climat de siguranță, ca să se poată simți bine. Dificultățile începutului sunt absolut normale. Ele nu trebuie nici

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

#### Cum arată o zi la grădiniță?

<b>ÎNTÂLNIREA DE DIMINEAȚĂ</b>	Este o acțiune dirijată de educator, marcată de bunăvoință, de dorința de a se întâlni cu copiii, de a comunica și realiza schimb de informații, impresii.
<b>AGENDA ZILEI</b>	Ea reprezintă planificarea activităților zilei de azi. Se pun întrebări și se fac precizări până când se constată că planul de activități a fost înșușit și acceptat.
<b>MESAJUL ZILEI</b>	Un mesaj conceput de educator pentru a introduce cunoștințele sau deprinderile noi de achiziționat și de prelucrat pe Centre de activități.
<b>NOUTĂȚILE</b>	<p>Copiii se înscriu, în genere, prin scrierea numelor lor pe șevaletul de prezentare, pentru a comunica celorlalți noutățile sau experiențele personale deosebite. (De la ce i s-a întâmplat ieri, la ce a visat sau la ce a citit nou, ce experiențe de cunoaștere ori emoționale a avut – orice este posibil.)</p> <p>Noutățile sunt comunicate celorlalți din „Scaunul autorului”, unde copilul va fi valorizat, dar va avea și responsabilitatea comunicării, întrucât urmează întrebările și comentariile colegilor.</p>
<b>CENTRE DE ACTIVITATE</b>	Pe masa fiecărui centru sunt scrise activitățile tematice specifice. Fiecare centru are pregătite pe masă sarcinile specifice pentru scriere, citire, științe, arte, construcții sau matematică. Concepute de educator pentru a exersa abilitățile de dobândit sau combinarea lor cu altele asimilate, sarcinile sunt progresive, astfel încât să le permită tuturor să poată realiza sarcinile în ritmul și la nivelul său.
<b>EVALUAREA COPIILOR</b>	Moment la care iau parte copiii, cu întrebări, sugestii etc. Lucrările care s-au efectuat sunt afișate în grupă; câteva zile ele constituie un prilej de comparație și oglindire a demersurilor mintale, a deprinderilor și dexterităților achiziționate la acel moment.

**Modele de scheme folosite de educatori pentru planificarea activităților educaționale zilnice în conformitate cu regimul zilei și conținuturile curriculare preconizate:**

Varianta I

<b>Zi, dată</b>	<b>Lucrul individual planificat</b>	<b>Dimineața</b>	<b>Tema activității integrate</b>	<b>Plimbarea I</b>	<b>Seara</b>	<b>Plimbarea II</b>

Varianta a II-a

<b>Ziua săptămânii</b>	<b>Dimineața</b>	<b>Tema și centrele educaționale ale activității integrate</b>	<b>Plimbarea I</b>	<b>Plimbarea II</b>	<b>Seara</b>
Luni					
Marți					
Miercuri					
Joi					
Vineri					

**Modelul schemei unui proiect didactic în care se pune accent pe corelația dintre elementele-cheie ale procesului educațional**

Desfășurarea activității:

Etapale activității	O.O.	Conținutul activității	Tehnologia didactică			Evaluare
			Forme	Metode	Mijloace	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

**Model de organizare a MESAJULUI ZILEI (I)**

**BUNĂ ZIUA...**

Cuvânt cu o silabă	2 silabe	3 silabe
Buni	Frumoși	

**COPII,**

**ASTĂZI ESTE O ZI:**

**DE**.....

**FĂRĂ**.....

**CU**.....

**DIMINEAȚA A FOST:**

1.

2.

**ANOTIMPUL PREFERAT DE ELEVI ESTE**

.....

a        r        a        v

2        3        4        1

**VARA ÎN MOLDOVA ESTE:**

1

2



## VARA ESTE PERIOADA

Ω-C

♫-I

☹-L

↕-O

£-N

€-E

♣-D

♥-R

Copiii vor descifra cuvântul cifrat în ordinea:

Ω ↕ £ Ω € ♣ ♫ ♫ ☹ ↕ ♥

**DE OBICEI, CONCEDIILE SE ORGANIZEAZĂ VARA,**

**LA MUNTE SAU LA MARE**

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

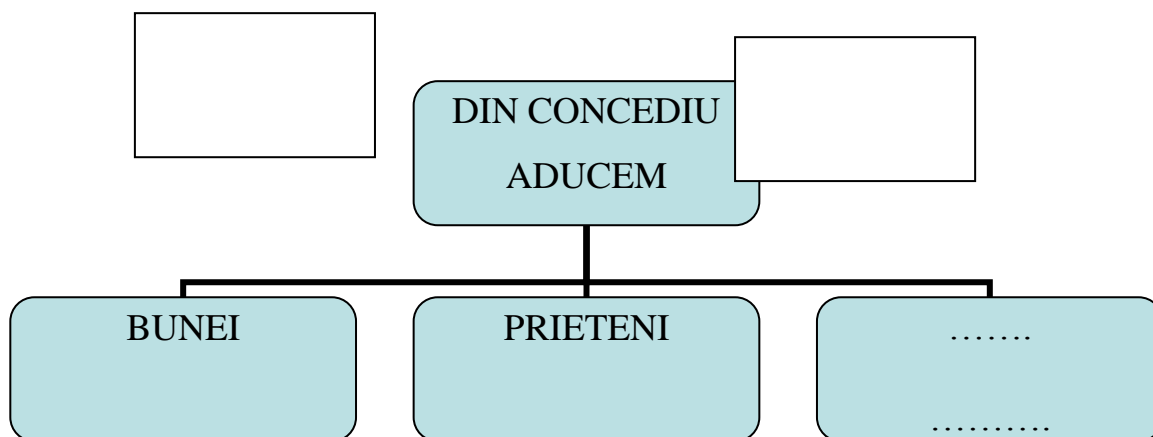
☀

∩

**NUMEȘTE VALUTA ȚĂRII** (mare – România, Bulgaria, Ucraina; munte – România). CE

**SUVENIRE LE POȚI ADUCE PERSOANELOR DRAGI DIN CONCEDIU PETRECUT**

**PESTE HOTARELE MOLDOVEI?**



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

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

### NE ÎNTOARCEM DIN CONCEDIU:

- 1.
- 2.

### ACASĂ NE AȘTEAPTĂ:

- 1.
- 2.

### VARA, ÎN MOLDOVA,

PLOILE SUNT:

TEMPERATURILE SUNT:

VÂNTUL ESTE:

ROUA ESTE:

Se știe că un lucru bine făcut are la bază o etapă premergătoare. Proiectarea didactică este o etapă premergătoare actului didactic. Proiectarea este acțiunea de anticipare și pregătire a activităților didactice și educative pe baza unui sistem de operații, concretizat în programe de instruire diferențiate prin creșterea performanțelor. Proiectarea și planificarea sunt acțiuni de importanță pedagogică și managerială, de calitate a căroră depinde calitatea actului educațional propriu-zis.

### Bibliografie

1. Barta, A., Dragomir, P., *Deprinderi motrice la preșcolari*, V&I Integral, București, 1995.
2. Bizdună, M., Neagu, A., *Texte pentru educația limbajului la preșcolari*, PROGnosis, București, 2000.
3. Breben, S., Fulga, M., Ruiu, G. și Gongea, E., *Metode interactive de grup*, Arves, Craiova, 2006.
4. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., *Activități bazate pe teoria inteligențelor multiple*, vol. I-III, Reprograph, Craiova, 2005.

6. Cerghit, I., Radu, I.T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., *Didactica (manual pentru clasa a X-a, școli normale)*, EDP, București, 1995.
7. Dumitrana, M., *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*, vol. I și II, Compania, București, 1999, 2001.
8. Dumitrana, M., *Activitățile matematice în grădiniță*. Ghid practic, Compania, București, 2002.

### **Acutizarea și evoluția stărilor de conflict în contextul renașterii naționale în RSSM**

Ovidiu Turtureanu,  
profesor de istorie la Colegiul  
Politehnic din Chișinău

#### Summary

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

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

Procesul de „restructurare”, inițiat de M. Gorbaciov, a scos în evidență problemele care s-au acumulat pe parcursul deceniilor de existență a URSS. Una dintre cele mai dureroase probleme s-a dovedit a fi „problema națională”, considerată de ideologii sovietici din perioada prerestructurării o problemă soluționată (caracteristică societății burgheze), străină noului popor – *poporul sovietic*. Anume această problemă (națională – n.a.), în cea mai mare măsură, a servit drept catalizator care a dus la acutizarea și escaladarea *stărilor de conflict* din societatea RSSM, care, paralel cu problemele de ordin economic, au decis soarta finală a statului sovietic. Pentru RSS Moldovenească, „problema națională” a avut caracter specific, diferit de alte republici neruse din URSS. Comparativ cu Republicile Baltice, care reprezentau națiuni întregi încorporate în componența statului sovietic, noi, „națiunea moldovenească”, ne-am dovedit a fi ruptți din trupul națiunii române. În scopul „necesității” de a se demonstra individualitatea „națiunii moldovenești”, în RSSM s-a lovit în cea mai scumpă valoare pentru fiecare națiune – limba. Anume încercările de mutilare a limbii populației autohtone din RSSM, subminarea ei și supunerea unui intens proces de rusificare a plasat în fruntea mișcării de renaștere națională din

republică, ca o condiție primordială, repunerea „limbii moldovenești” (română) în drepturile ei firești în RSSM.

Centru ideologic și coagulator al mișcării de emancipare națională a fost Uniunea Scriitorilor din RSSM, iar schimbările pe care le aducea restructurarea lui M. Gorbaciov în viața politică a URSS au determinat conducerea RSSM să înceapă a ține cont de *nemulțumirile* exprimate de scriitori la adunările lor în problema limbii, adoptând cunoscutele Hotărâri ale CC al PCM și ale Consiliului de Miniștri din 26 mai 1987 „Cu privire la îmbunătățirea învățării limbii moldovenești în republică”, „Cu privire la îmbunătățirea învățării limbii ruse în RSS Moldovenească”<sup>1</sup>, ce au rămas mai mult pe hârtie, după cum se poate constata chiar din aprecierile Secretariatului CC al PCM, făcute aproape peste un an.<sup>2</sup> Este vorba despre o neîndeplinire, în dauna limbii române, care nu afecta deloc situația limbii ruse, însă afecta situația social-politică din republică, prin reactivarea *stărilor de conflict*, care „mocneau” în societatea moldovenească.

Revolta scriitorilor împotriva conducerii obediente și alegerea la 19 mai 1987 a unui nou Consiliu al Uniunii Scriitorilor din RSSM și a unui nou redactor-șef al revistei *Nistru* (D. Matcovschi), subordonată Uniunii Scriitorilor<sup>3</sup>, face posibilă publicarea, în aprilie 1988, a eseului *Veșmântul ființei noastre*, de V. Mândăcanu.

E prima lucrare tipărită în RSSM în care dogma „limbii moldovenești de sine stătătoare” a fost supusă unui examen public destul de minuțios și s-a spus deschis că „înflorirea limbii moldovenești”, trâmbițată de la toate tribunele, nu este decât o „batjocorire”, însoțită de „osanale și tămâieri la adresa limbii ruse”. Ieșirea din impact, pe care o vede autorul, e folosirea limbii materne nu numai ca „limbă de utilizare domestică, ci și în toate sferele activității umane”, lărgirea funcțiilor ei sociale.<sup>4</sup> La insistența CC al PCM, unele părți ale articolului au fost omise, iar altele au fost „cosmetizate”, mai ales acelea unde se vorbea despre necesitatea revenirii la alfabetul latin. Cu toate acestea, încă înainte de a fi publicat, nenumărate copii ale acestui eseu au circulat prin toată republica, antrenând întreaga populație în discuții despre limbă și alfabet.<sup>5</sup>

La ședința secretariatului Comitetului de conducere al Uniunii Scriitorilor din URSS, care a avut loc pe 15 iunie 1988 în or. Moscova, scriitorii din RSSM, în prezența secretarului CC al PCM, N. Bondarciuk, au subliniat necesitatea revenirii la alfabetul latin.<sup>6</sup>

De asemenea, Conferința a XIX-a a PCUS, care s-a desfășurat între 28 iunie și 1 iulie 1988, a contribuit la democratizarea regimului, orientând PCUS spre așa- numitele principii „cu adevărat leniniste” în politica națională. Rezoluția conferinței îndemna să se manifeste „mai multă grijă față de funcționarea activă a limbilor naționale în diferite sfere ale vieții de stat,

sociale și culturale. Să încurajăm învățarea limbii poporului, al cărui nume îl poartă republica, de către toți cetățenii de alte naționalități, care trăiesc pe teritoriul ei...”<sup>7</sup>

Așadar, din punct de vedere ideologic, părea că nu mai existau niciun fel de impedimente pentru satisfacerea cerințelor legate de lărgirea sferei de funcționare a „limbii moldovenești”. Ceea ce nu dorea conducerea RSSM era să se renunțe la teoria a două limbi și să accepte alfabetul latin, care avea pe dată să transforme „limba moldovenească” în limbă română; din acest considerent, autoritățile comuniste încep să târăgăneze soluționarea respectivei probleme.

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

Pe data de 1 noiembrie 1988 a avut loc consfătuirea colaboratorilor Institutului de Limbă și Literatură al AȘM și a mai multor lingviști notorii din Moscova, Leningrad, Kiev, cu tema „Teoria variativității și aplicării ei la situația lingvistică din RSSM”, la care a fost emisă o rezoluție în care se recomanda:

1. Decretarea limbii naționale din RSSM drept limbă de stat în republică;
2. Recunoașterea unității limbilor care funcționează în RSSM și în Republica Socialistă România;
3. Revenirea la sistemul grafic latin.<sup>9</sup>

Însă decizia lingviștilor de a spune adevărul despre „limba moldovenească” era întâmpinată de autorități de pe aceleași poziții pe care le apărau consecvent până atunci. Nu mai puțin categoric era respins și alfabetul latin: „Istoriceste, s-a stabilit tradiția națională a folosirii grafiei ruse în scris. Alfabetul rusesc servește de veacuri cultura poporului moldovenesc, este obișnuit pentru el, corespunde în ansamblu naturii fonetice a limbii moldovenești. În afară de aceasta, de scrisul slav se folosesc și alte națiuni și naționalități care trăiesc în republică. *Trecerea la alfabetul latin va necesita cheltuieli de miliarde, o enormă asigurare materială, ceea ce va duce, inevitabil, la zădărnicierea programelor sociale trasate pentru următoarele decenii, va aduce daune bunăstării populației, se va răsfrânge negativ asupra dezvoltării ei spirituale, o va face să rămână pe mulți ani analfabetă*”.

Cu alte cuvinte, se încerca provocarea reacției negative față de alfabetul latin din partea populației, sperînd-o cu „viitoarele lipsuri” ce aveau să vină peste ea în cazul schimbării alfabetului.

Până și soluționarea problemei legate de statutul de *limbă de stat* era amînată pentru altă dată, ca una „extrem de complicată și delicată”.<sup>10</sup>

Această nedorință, practic categorică, din partea autorităților comuniste, de a satisface revendicările înaintate de scriitori, oameni de cultură etc. a dus la *tensionarea* și mai mult a situației din republică, făcînd ca situația *conflictuală* să capete caracter *exploziv*.

Reacția opiniei publice a fost atît de energică și de negativă (articole în ziare, mii de scrisori, ieșirea studenților în stradă<sup>11</sup>), încît nu peste mult timp S. Grosu încearcă să tempereze spiritele. Într-un articol numit *Timpul acțiunilor concrete*, apărut la 29 decembrie 1988 în *Moldova Socialistă*, acesta bate în retragere, pronunțându-se pentru „o lege specială” în care limba majorității populației ar fi decretată în calitate de limbă de stat în RSSM. În ceea ce privește trecerea la alfabetul latin, el considera că problema în cauză „vizează nu numai intelectualitatea, dar și întregul popor și ea trebuie să fie rezolvată..., ținîndu-se seama și de părerea lui, și pe etape”. Pentru început, S. Grosu recomandă trecerea la grafia latină „a unei gazete și a unei reviste”, publicarea unor lucrări ale „clasicilor literaturii moldovenești”, a unor dicționare.<sup>12</sup>

Cel puțin formal, PCUS s-a declarat întotdeauna devotat ideii de egalitate a tuturor popoarelor și populațiilor de pe teritoriul URSS. Limba gruzină, de exemplu, figura mult înainte de restructurare drept limbă oficială a RSS Gruzine. Faptul acesta nu prezenta mare primejdie pentru limba rusă, care domina nu atît prin statutul ei juridic, cît prin cel social. Era „periculoasă”, din punctul de vedere al autorităților, revenirea la alfabetul latin și recunoașterea identității lingvistice moldo-române, prin care se ajungea la reevaluarea acțiunilor URSS în această zonă, la subminarea dreptului ei asupra Basarabiei. În accepția „marxism-leninismului”, limba comună este una dintre trăsăturile definitorii ale națiunii. Pornind de la aceasta, recunoașterea faptului că limba română este limba băștinașilor din RSSM însemna o recunoaștere automată a identității lor etnice cu românii de dincolo de Prut. Dispariția „limbii moldovenești” însemna dispariția „poporului moldovenesc” cu geneză și istorie aparte, cu literatura sa, cu datinile și folclorul lui, deosebite de cele ale poporului român. Or, lucrurile acestea erau fixate în documentele PCM, în Constituția RSSM, în manualele școlare, se propagau zilnic prin toate mijloacele de informare în masă, se afirmau de la toate tribunele, pentru fundamentarea lor lucrau o serie de instituții academice, universitare și de partid, astfel

încât o bună parte a populației începuse să le creadă. Orice picătură de adevăr în problema identității lingvistice moldo-române punea în pericol întreaga piramidă a *falsurilor* construite de ideologii sovietici pentru a-i deznaționaliza și a-i ține în supunere și *tăcere* pe românii din RSSM.

La acea oră însă, CC al PCM încetase a mai fi unicul factor de decizie în republică. Pe zi ce trecea, lua amploare organizația „neformală” „Mișcarea democratică în sprijinul restructurării”, transformată, la 20 mai 1989, la primul congres, în Frontul Popular din Moldova. Mitingurile Mișcării Democratice, apoi ale FPM, ședințele cenaclului „A. Mateevici” adunau zeci de mii de oameni. Cenacluri și grupuri de sprijin ale Mișcării Democratice activau în majoritatea centrelor raionale.<sup>13</sup>

Tărăgănarea de către autoritățile comuniste de la Chișinău a soluționării problemelor stringente din republică a dus, în consecință, la scăparea situației de sub control. Inițiativa devine din ce în ce mai puternică din partea organizațiilor „neformale”, care se bucurau de un puternic sprijin din partea maselor populare. În felul acesta, strada devine o forță reală care a mișcat lucrurile din loc, determinând *stările de conflict* să intre în fază activă.

Astfel, un val de nemulțumire față de autorități s-a ridicat după plenara CC al PCM din 23 februarie 1989, care i-a confirmat în funcții pe o serie de activiști de partid detestați de mase. La 26 februarie, circa 15000-25000 de oameni au scandat în fața sediului CC: *Vrem limbă și alfabet!, Opriți migrația!, Dați-ne istoria noastră!, Jos mafia!, Jos birocracia!, Am pierdut încrederea!* etc. Simion Grosu, încercând să calmeze spiritele, a promis că timp de două săptămâni vor fi publicate proiectele de legi cu privire la limba de stat.

La 3 martie 1989 a avut loc Adunarea generală a scriitorilor, care a propus sugestii pentru viitorul proiect privind funcționarea limbii de stat. Prozatorul Vladimir Beșleagă a citit în fața scriitorilor *un discurs de gândire și de istorie*. Problemele acumulate pe parcursul deceniilor, înăbușite, mușamalizate, ignorate, estima scriitorul, *au ajuns, prin tensiunea lor, la cel mai înalt grad, când cer de urgență rezolvare. În caz contrar, de continuă amânare, catastrofa este iminentă! Să recunoaștem cu mâna pe inimă: catastrofa, de fapt, s-a și produs. Catastrofa ecologică: pământul, Nistrul, râurile mici, fântânile, pădurile abia își mai trag suflarea... Catastrofa spirituală: demoralizarea, corupția, degradarea valorilor moral-etice, criminalitatea, dezrădăcinarea în proporții nemaivăzute a oamenilor. Catastrofa demografică: amestecarea neamurilor și limbilor, apariția periculoasei tensiuni în relațiile dintre națiuni, dispariția unor orientări și criterii sănătoase, de veacuri și milenii, în conviețuirea dintre băștinași și alte seminții... Într-un moment de disperare, declara Vladimir Beșleagă, noi, scriitorii,*

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

În pofida elaborării mai multor proiecte de legi privind funcționarea limbilor pe teritoriul RSSM, problemele rămâneau nesoluționate. Iar nesoluționarea lor acutiza în continuare *stările de conflict*, care căpătau tot mai mult conotație interetnică.

Îngrijorată de *ensionarea* climatului social-politic, dar și din cauza învinuirilor aduse din partea autorităților comuniste, la 24 martie 1989, Adunarea generală a scriitorilor a adoptat o *Adresare* către cetățenii din RSSM, în care declara că nu împărtășește niciun fel de intenții *ostile* față de nimeni, nu pune problema transmutării cu forța a nimănui și nu cheamă organizațiile non-formale să aplice violența. Angajată în opera de deșteptare a propriului popor, Uniunea Scriitorilor menționa că *problema statutului de limbă de stat al limbii moldovenești și a folosirii alfabetului latin pentru această limbă nu poate fi un obiect de vrajbă între diferite grupuri etnice, nu poate servi drept cauză a îngrijorării pentru păturile populației de alte limbi, fiindcă fiecare popor este liber să-și rezolve problemele așa cum crede el de cuviință, iar problema limbii este un aspect al drepturilor fundamentale ale fiecărui popor*. Scriitorii susțineau aspirațiile legitime ale minorităților etnice din RSSM, în particular ale găgăuzilor, în ceea ce privește *păstrarea specificului național și redobândirea conștiinței naționale*. În calitate de organizație obștească, Uniunea Scriitorilor declara că *nu are la dispoziție arme și detașamente speciale, ci operează numai și numai cu unica armă ce-i este posibilă, cu cea a cuvântului*, fiind dispusă să contribuie plener la succesul Restructurării. Scriitorii au apelat la toți locuitorii din RSSM să-și unească eforturile în lupta împotriva *ultimei citadele a stagnării de pe teritoriul țării noastre*.<sup>15</sup>

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



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

Însă dacă, la moment, situația socială nu era afectată, atunci în sfera politică parvneau schimbări. Din momentul apariției ei pe scena politică, *Mișcarea Internaționalistă Edinstvo (Unitatea)* și-a fixat drept *scop principal* „întărirea prieteniei și fraternității între popoarele RSSM și ale întregii Uniuni”. *Edinstvo* se declara adept al *Perestroikăi*, al democratizării și modernizării economice, al prosperării RSSM în cadrul Uniunii Sovietice – *unite, puternice și mărețe!* Salutând – până la o anumită limită – procesul de renaștere națională a moldovenilor, *Edinstvo* respingea acuzațiile potrivit cărora toate nenorocirile suportate s-ar fi datorat unei singure națiuni – celei ruse – , subliniind că adevărații vinovați de cataclismele sociale erau staliștii, liderii din epocile voluntarismului și stagnării, sistemul administrativ de comandă. Condamnând verbal naționalismul și șovinismul, Grupul de Inițiativă al Mișcării Internaționaliste declara că nu va permite nimănui să *depună la muzeu Drapelul nostru roșu – acel drapel sub care s-a înfăptuit revoluția, sub care au mers în luptă tații și bunicii noștri în timpul Războiului civil și în anii Marelui Război Pentru Apărarea Patriei,*<sup>16</sup> prezentându-se, astfel, ca o forță *ostilă* față de renașterea națională a moldovenilor.

În scopul justificării pretențiilor de a oficializa limba rusă, ideologii *Edinstvo*, în marea lor parte nomenclaturiști, au lansat idei privind structura *polietnică* a RSSM, indicând asupra divizării republicii pe criterii etnice și recunoscând *rolul conducător al PCUS*. Mișcarea Internaționalistă se arată decisă să lupte împotriva tuturor prejudecăților etnice, lingvistice și sociale *în numele patriei comune – URSS – , pentru unirea în baza unei egalități autentice a populației multinaționale a RSSM.*

Evident că începutul procesului de renaștere națională, pentru mulți nomenclaturiști și nu numai, s-a soldat cu pierderea posturilor înalte, fapt care însă nu i-a descurajat. Fiind buni cunoscători ai sistemului, unii dintre ei au jucat cartea retragerii în Tiraspol și în alte orașe-satelit ale complexului militar-industrial din estul Moldovei. Grație posturilor-cheie pe care le-au deținut și cunoscând realitatea moldovenească, ei s-au orientat cel mai bine, punând în acțiune tertipurile Moscovei pentru a menține teritoriul respectiv în continuare sub influența stăpânului care i-a pregătit. Cu aportul Moscovei, ei au purces la construirea spectacolului politic despre încălcarea drepturilor vorbitorilor de limbă rusă.<sup>17</sup>

În acest context, *Mișcarea Edinstvo*, în strânsă legătură cu *Gagauz Halkı* (mișcare politică din raioanele cu populație preponderent găgăuză), duc o amplă activitate propagandistică antinațională printre populația transnistreană și găgăuză (una prea sovietizată și alta prea rusificată), soldată cu *tulburări sociale* (greve, mitinguri) îndreptate împotriva proiectelor de legi de ordin lingvistic.

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

Într-o rezoluție a mitingului FPM din 23 iulie 1989, se reitera opinia că *tergiversarea premeditată a rezolvării problemelor vitale ce țin de soarta limbii moldovenești constituie un factor de destabilizare cu repercusiuni neprevăzute pentru situația politică din republică*.<sup>18</sup>

Încercând să salveze aparențele, la 29 iulie 1989, plenara CC a PCM l-a recomandat pe Mircea Snegur, membru al Biroului CC și secretar al CC al PCM, în funcția de președinte al Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM. În aceeași zi, la recomandarea lui S. Grosu, sesiunea extraordinară a Sovietului Suprem l-a ales pe M. Snegur președinte al Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM, în locul lui A. Mocanu.<sup>19</sup>

În noua sa calitate, M. Snegur a participat, chiar a doua zi, la un miting la Teatrul de Vară, organizat de FPM. În fața participanților la miting, președintele Snegur a pledat pentru oficializarea *Limbii moldovenești și revenirea la grafia latină*, pentru tratarea imparțială a trecutului istoric, ameliorarea climatului ecologic, reglementarea proceselor migraționiste, trecerea republicii la autofinanțare. Prezența sa pe scena Teatrului de Vară a trezit admirația publicului, punându-se, astfel, temeliile unui dialog constructiv cu noile autorități de stat.<sup>20</sup>

Noul Prezidiu al Sovietului Suprem, în frunte cu M. Snegur, a luat în dezbatere proiectele de legi *Cu privire la statutul limbii moldovenești*, *Cu privire la funcționarea limbilor în teritoriul RSSM* și *Cu privire la revenirea limbii moldovenești la grafia latină*, redactate de comisiile respective ale Sovietului Suprem, care au ținut cont, în ședințele din 17-18 august, de sugestiile și observațiile sosite pe adresa lor din momentul publicării proiectelor. La discuțiile asupra proiectelor au participat reprezentanți ai PCM, FPM, *Edinstvo*, miniștri, deputați, conducători ai organelor administrative locale și de partid din Tiraspol, Bender și Râbnîța, directori ai întreprinderilor și instituțiilor, oameni de cultură și știință. Prezidiul Sovietului Suprem a aprobat proiectele și a decis să le propună spre examinare Sesiunii a XIII-a, ce urma să fie convocată pe 29 august 1989. Prezidiul a hotărât publicarea proiectelor și desfășurarea, la 27 august, a unor

adunări ale populației la locul de trai, pentru o mai bună explicitare a esenței lor și sondarea atitudinii opiniei publice față de aceste inițiative legislative.<sup>21</sup>

La Tiraspol însă, Sesiunea extraordinară a sovietului orașenesc din 14 august 1989 a cerut amânarea sesiunii Sovietului Suprem, prelungirea dezbaterilor publice asupra proiectelor de legi cu privire la limbi, cu votarea *pe articole* în cadrul colectivelor de muncă și desfășurarea unui referendum. Anume la această sesiune își făcea apariția pe scena politică I. Smirnov, directorul uzinei *Electromaș*, producătoare de echipamente militare. În Tiraspol, își făcea cunoscută filosofia de *homo soveticus* viitorul lider separatist, care menționa că *trăiesc de puțin timp (din noiembrie 1987 – n.a.), dar eu trăiesc în Uniunea Sovietică*.<sup>22</sup> Astfel, evoluția vieții sociale îi scotea în prim-planul vieții pe tehnocrații cu putere economică reală, necompromiși în structurile *sovietice de partid*, în spatele cărora se aliniau într-un spirit de solidaritate proletară coloanele de muncitori, prea puțin inițiați în conținutul propriu-zis al proiectelor de legi.

În pofida neconținutelor greve și proteste din partea populației rusofone, pe 27 august 1989, la Chișinău, a avut loc convocarea celei dintâi Mari Adunări Naționale, în ajunul deschiderii lucrărilor sesiunii Sovietului Suprem.

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

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

În debutul ședinței sesiunii a XIII-a a Sovietului Suprem al RSSM, deschisă la 29 august 1989 și care avea pe agenda zilei chestiuni cu privire la situația social-politică și discutarea proiectelor de legi cu privire la funcționarea limbilor în teritoriul RSSM, forul legislativ a adoptat o *Adresare către oamenii muncii din republică*, în care se afirma că *destabilizarea situației se agravează, pe de o parte, prin mitingurile care nu încetează, prin cerințele ultimative neîntemeiate, iar pe de altă parte, prin creșterea valului de greve*, toate acestea conducând la intensificarea *confruntării*, îngustarea terenului de înțelegere reciprocă, subminarea economiei. Aleșii poporului, decizi să țină cont de toate propunerile sosite la adresa Sovietului Suprem, au chemat populația să rezolve *problemele care s-au acumulat pe calea compromisurilor rezonabile*.<sup>24</sup>

În comunicatul prezentat sesiunii, președintele Prezidiului Sovietului Suprem, Mircea Snegur, declara că *reglementarea la nivel de stat a folosirii limbilor este necesară pentru democratizarea societății noastre, pentru asigurarea echității sociale, suveranității și intereselor legitime ale poporului moldovenesc și ale populației găgăuze, precum și a intereselor reprezentanților altor națiuni și naționalități. Un stat suveran, își rezuma președintele poziția în chestiunea limbii oficiale, trebuie să aibă o limbă de stat drept garanție a perpetuării națiunii. În RSSM, această limbă trebuie să fie limba moldovenească, adică limba poporului care a dat numele republicii.*<sup>25</sup> Subiectul identității lingvistice moldo-române nu a fost prezent în raportul președintelui M. Snegur.

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

Este important să menționăm că primele situații de *conflict* în partea stângă a Nistrului (unde domina populația de etnie ucraineană și rusă) și în sudul republicii au apărut în contextul nedorinței din partea nomenclaturiştilor rusolingvi și a unui mare segment al populației vorbitoare de limbă rusă de a cunoaște limba poporului care i-a primit. Este ceva absurd și nu este adevărat, cum vor declara mai târziu liderii separatiști de la Tiraspol și Comrat, că apariția *conflictelor* a fost determinată de faptul că *Moldova se reorienta spre o eventuală unire cu România*. Până la finele anului 1989 nimeni nu vorbea despre nicio *unire* cu nimeni, iar procesul de renaștere națională avea loc doar sub acoperirea *moldovenismului*.

În cadrul sesiunii a XIII-a a Sovietului Suprem de la Chișinău, pe data de 31 august 1989, au fost adoptate două legi fundamentale: *Cu privire la statutul limbii de stat a RSS Moldovenești* și *Cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul RSS Moldovenești*,<sup>26</sup> prin care s-a revenit la folosirea alfabetului latin pentru *limba moldovenească* și care ofereau garanții privind folosirea *limbilor ucraineană, rusă, bulgară, găgăuză, țigănească etc., a limbilor altor grupuri etnice care locuiesc pe teritoriul republicii, pentru satisfacerea necesităților național-culturale*.<sup>27</sup>

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

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

sistem, care i-a favorizat prin 82% din posturile de conducere, locuri de muncă bine remunerate, pensii pe potriua nevoilor, cât și greșelilor ce s-au comis în cadrul mișcării de renaștere națională.

În ceea ce ține de greșeli, în primul rând trebuie menționată incapacitatea manifestată de liderii reformiști de la Chișinău în direcția unei conlucrări constructive cu reprezentanții minorităților etnice, în scopul de a evita apariția *sindromului de conflict interetnic* în republică. Prin urmare, în loc ca alolingvii să fie atrași în activitățile de desprindere de sistemul sovietic (cum se practica în Țările Baltice, de exemplu, de la angajarea la ziare, reviste în limba rusă până la conlucrare și colaborare în diferite organizații și mișcări cu caracter de renaștere a unei societăți în baza sistemului de valori prin care fiecare membru al ei își va găsi propria identitate), în condițiile societății moldovenești lucrurile au luat o altă turnură, ajungându-se la scindarea și politizarea ei. Lipsa unui ziar de limbă rusă prin intermediul căruia li s-ar fi adus la cunoștință scopurile mișcării renașcentiste și conlocuitorilor alolingvi i-a determinat pe o parte din aceștia să se refugieze pe malul stâng al Nistrului, pe unii – să plece, pe alții – să emigreze, iar pe cei rămași – să aștepte vremuri mai bune pentru ei.<sup>29</sup>

Astfel, la sesiunea a XIII-a a Sovietului orașenesc Tiraspol din 13 septembrie 1989, își face apariția cel mai odios efect al *acutizării stărilor de conflict* în societatea RSSM – *separatismul*. În cadrul acestei sesiuni, s-a declarat nesupunere față de Legea privind statutul limbii de stat în RSSM. Sesiunea a lansat un apel către toți oamenii muncii din orașele și raioanele Tiraspol, Bender, Râbnița, Slobozia, Camenca, Bălți, Grigoriopol, Dubăsari, cu propunerea de *a crea o republică autonomă în cadrul RSSM*. În acest scop, a fost creată o „comisie” care urma să se ocupe de problema în cauză. În cazul unei *atitudini pozitive*, toată activitatea pregătitoare urma să fie încheiată până la 1 ianuarie 1990.<sup>30</sup>

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

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

localitățile găgăuze. „Comisia” a fost creată pentru elaborarea concepției autonomiei găgăuze. Președinte al comitetului executiv al mișcării *Gagauz Halkı* a fost ales scriitorul S.S. Bolgar, vicepreședinte – M.V. Kendighelean.<sup>32</sup>

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

În felul acesta era înțeleasă la Comrat *renașterea națională a găgăuzilor*, dar, în realitate, se opta pentru conservarea situației, a mentalității, pentru continuitatea procesului de rusificare și păstrarea statu-quo-ului de *etnie neintegrată* a găgăuzilor în societatea RSSM. Nu însă și fără perspectivă politică; în felul acesta, se lăsa loc pentru inițierea, în „caz de necesitate”, a unor situații *conflictuale* între moldoveni și găgăuzi.

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

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

Decizia privind crearea „RASSG” urma să fie adusă la cunoștința opiniei și autorităților din URSS, cerându-se recunoașterea neîntârziată a „*autonomiei găgăuze*”.

Prezența la „*congres*” și apelul lui Victor Pușcaș către participanți de a lua o atitudine temperată nu a avut niciun efect, Sovietul Suprem al RSSM neluând nicio atitudine în problema găgăuză „din cauza necesității unei documentări suplimentare”.<sup>36</sup>

Revenind în ședință, la 3 decembrie, „congresul” a decis constituirea unui „*comitet provizoriu pentru sprijinirea afirmării republicii autonome*”, care nu pretindea să fie o *structură paralelă a organelor existente ale puterii sovietice*.<sup>37</sup> În componența acestui „comitet” au fost aleși 100 de activiști ai *Gagauz Halkı*, conducători ai unităților agricole și de întreprinderi,

reprezența ai administrației și organelor de partid. Președinte al „comitetului” a fost numit St. Topal.<sup>38</sup>

Această atitudine a autorităților de la Chișinău poate fi considerată începutul unei serii de greșeli față de situațiile create în raioanele din sudul republicii și din stânga Nistrului, caracterizată prin începutul pierderii controlului asupra acestor zone.

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

Primele alegeri libere în Sovietul Suprem al URSS (martie 1989) și în Sovietul Suprem al RSSM (25 februarie – 10 martie 1990) au confirmat dorința de democratizare și renaștere națională. Deputații aleși – C. Oboroc, E. Doga, D. Matcovschi, I. Druță, G. Vieru, L. Lari, I. Hadârcă, T. Moșneaga – au susținut interesele naționale la Congresul deputaților din URSS.<sup>39</sup>

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

Pe 24 martie 1990, în competiția cu L.V. Țurcan – liderul comunist de la Tiraspol –, I. Smirnov a fost ales președinte al sovietului orașenesc, iar V.M. Râleakov, fostul său secretar de partid de la uzina *Electromaș* și primul șef al OSTK – vicepreședinte.<sup>40</sup>

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

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

La Chișinău, după căderea regimului totalitar-comunist din România (decembrie 1989), începe o reorientare în procesul de renaștere națională, de la *moldovenism* spre *românism*. Deja pe 30 decembrie 1989, în timpul unei demonstrații organizate la Chișinău, se cere, pentru prima dată, unirea cu România.<sup>41</sup>

Pași importanți de la *moldovenism* spre *românism* s-au făcut prin adoptarea la 27 aprilie 1990<sup>42</sup>, de către parlament, a tricolorului (albastru, galben, roșu), organizarea pe 6 mai 1990 a *podului de flori peste Prut*, a Declarației de suveranitate, la 23 iunie 1990<sup>43</sup>, a Avizului Comisiei Sovietului Suprem al RSS Moldovenești pentru aprecierea politico-juridică a Tratatului sovieto-german de neagresiune și a protocolului adițional secret din 23 august 1939, precum și a consecințelor lor pentru Basarabia și Bucovina de Nord la 23 iunie 1990 (în care se spunea că „notele ultimative ale guvernului sovietic trimise României la 26 și 27 iunie 1940 contravin normelor fundamentale ale dreptului internațional și sunt o mostră a politicii de dictat imperial”<sup>44</sup>), a stemei, la 3 noiembrie 1990.<sup>45</sup>

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

Astfel, la începutul lunii iunie 1990, după numirea noului premier în RSSM, M. Druc, după *podul de flori de la Prut* și după „*congresul*” de la Parcani, care a articulat cursul spre ruperea Transnistriei de la RSSM, în cabinetul lui A.I. Lukianov, președintele Sovietului Suprem al URSS, își făcea apariția (de fapt nu pentru prima dată) deputatul în instituția legislativă unională din partea RSSM Iu. Blohin, unul dintre cei mai fervenți exponenți ai intereselor imperiale de la Chișinău. În cadrul discuției, acesta l-a informat pe șeful instituției unionale legislative despre evenimentele din RSSM, care, în opinia deputatului Iu. Blohin, ar fi urmat să conducă la ieșirea acestei republici din cadrul URSS. Conlocutorii au ajuns la concluzia că, pentru a stăvili evoluțiile în această direcție, trebuia elaborată o strategie privind crearea în teritoriul RSSM a două entități statale: pe malul stâng al Nistrului și în regiunea găgăuză, unde acțiunile forțelor separatiste se desfășurau sub conducerea nedeclarată a PCUS. Planul urma să fie elaborat de Cartierul General al Armatei Sovietice și pus în aplicare prin intermediul circumscripției militare Odesa și cu ajutorul Armatei a 14-a, dislocată la Tiraspol. Rolul de intermediar între forțele secesioniste din RSSM și Moscova și l-a asumat grupul de deputați *Soiuz*, pe post de coordonator al acestor acțiuni fiind însuși A. Lukianov. Astfel, în scopul supraviețuirii imperiului, Centrul nu făcea nimic altceva decât să urmeze vechiul dicton latin *divide et impera!*<sup>46</sup>

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



frunte cu activiștii din *Gagauz Halkı*, în prezența liderilor de la Tiraspol, au convocat „*primul congres al deputaților din zona de sud cu populație compactă găgăuză*”, care a declarat formarea „*Republicii Găgăuze*” independente în cadrul URSS.<sup>47</sup>

Încurajați de „*succesele*” tovarășilor de idei de la Comrat, liderii separatiști de la Tiraspol au decis și ei convocarea unui „*congres*” transnistrean. La 29 august, Prezidiul Sovietului Suprem al RSSM a avertizat organizatorii „*congresului*” de la Tiraspol *că vor purta răspundere juridică și politică în fața întregului popor al republicii pentru consecințele negative în cazul adoptării premeditate a hotărârilor anticonstituționale.*<sup>48</sup>

*Adresarea Biroului CC al PCM către toți deputații comuniști din orașele Bender, Dubăsari, Râbnița, Tiraspol, din raioanele Grigoriopol, Dubăsari, Camenca, Râbnița și Slobozia aprecia proiectata convocare a „congresului” drept o nouă sursă de tensionare a situației social-politice, cerându-le deputaților membri de partid să se abțină de la participare la o reuniune ilegală.*<sup>49</sup>

În pofida acestor preîntâmpinări, la 2 septembrie 1990, la Tiraspol, sub paza unei unități a Ministerului unional de Interne, deplasată special de la Chișinău pe malul stâng al Nistrului pentru a asigura protecția forțelor separatiste, care reprezintă o probă directă a faptului că Centrul (Moscova) susținea separatismul, a avut loc „*congresul*” *de constituire a „Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești Nistrene – RSSMN” în cadrul URSS.*<sup>50</sup>

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

În legătură cu situația *tensionată*, Prezidiul Sovietului Suprem al RSSM a decis convocarea sesiunii extraordinare a legislativului în data de 2 septembrie 1990, calificând *așa-zisul congres al deputaților Sovietelor de diferite nivele din localitățile nistrene, ce a avut loc la 2 septembrie 1990 în orașul Tiraspol, drept un organ anticonstituțional*, și a anulat deciziile cu privire la formarea „*RSSMN*” în cadrul URSS și a organului ei suprem provizoriu, în frunte cu I. Smirnov. În aceeași zi, 2 septembrie 1990, Sovietul Suprem a decis înființarea instituției prezidențiale.<sup>51</sup>

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

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

Nenumăratele apeluri ale autorităților de la Chișinău către autoritățile centrale de la Moscova de a li se acorda sprijin în combaterea tendințelor *separatiste* în RSSM nu se soldau cu vreun rezultat. Moscova se limita, în favoarea Chișinăului, numai la declarații, pașii concreți erau înfăptuiți însă în favoarea Comratului și Tiraspolului.

Astfel, prin hotărârea Sovietului Suprem al RSSM din 26 octombrie 1990, republica a suspendat participarea la elaborarea proiectului privind noul Tratat unional. Acest fapt s-a datorat și cauzei lipsei de atitudine din partea Moscovei față de eventualele alegeri în așa-zisul *soviet suprem* de la Comrat, care era preconizat pentru 28 octombrie 1990. În aceeași hotărâre a Sovietului Suprem de la Chișinău, se sublinia că „...URSS nu-și îndeplinește obligațiile directe privind apărarea suveranității RSSM”, prevăzute de art. 81 al Constituției URSS. *Mai mult decât atât, după cum demonstrează evenimentele care au avut loc în sudul republicii, în zilele de 25-26 octombrie 1990, precum și cele din Comrat, URSS acorda forțelor separatiste sprijin, în special militar, lucrul confirmat prin introducerea de trupe în Comrat,*<sup>52</sup> conduse de general-colonelul I. Șatilin.

Ca răspuns la acțiunile separatiste de la Comrat, a luat amploare o mișcare spontană de constituire a detașamentelor de voluntari moldoveni, care s-au deplasat în localitățile din sudul RSSM pentru a apăra integritatea teritorială a republicii, creându-se pericolul declanșării unui *conflict armat*.

Din ordinul autorităților de la Chișinău, detașamentele de voluntari fuseseră retrase, în timp ce unitățile trimise de Moscova au asigurat desfășurarea alegerilor în „*sovietul suprem de la Comrat*”, iar pe 30 octombrie 1990 „*congresul extraordinar al consilierilor de toate nivelele (785) și deputaților*” de la Comrat (42) a decis convocarea, în aceeași zi, a „*primei sesiuni a Sovietului Suprem al RG*”. „*Președinte al Sovietului Suprem*” de la Comrat a fost ales St. Topal.<sup>53</sup>

Oficialitățile moldovene au făcut eforturi insistente ca organele centrale de la Moscova să ia o atitudine fermă față de enclavele separatiste transnistreană și găgăuză, anticonstituționale. Centrul însă încerca să profite de pe urma *stărilor de conflict* din interiorul republicii, create de forțele separatiste de la Tiraspol și Comrat cu sprijinul Moscovei, propunând un adevărat târg Chișinăului: *Voi semnați Tratatul asupra Uniunii, iar noi vom lua decizia de a dizolva celelalte formațiuni statale, adică republicile formate la voi.*

Evenimentele însă se desfășurau fulgerător atât în RSSM, cât și în întreaga URSS. Chișinăul pierdea controlul asupra Comratului și Tiraspolului, Moscova – asupra Chișinăului și a altor centre unionale.

Inițiativa Moscovei, în scopul salvării imperiului, prin organizarea la 17 martie 1991 a unui referendum unional (RSS Moldova n-a participat oficial și a declarat nule rezultatele), eșuase, iar tentativa de lovitură de stat din 19 august 1991, organizată de forțele conservatoare și pro-imperiale ale PCUS, a direcționat republicile unionale pe calea obținerii unei independențe reale față de Moscova.

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

La 8 decembrie 1991, la Belovejskaia Pușcia, acordurile semnate dintre liderii Rusiei, Ucrainei și Bielarusiei – B. Elțin, L. Kravciuc, St. Șușkevici – puneau sfârșitul imensului imperiu totalitar, iar la 26 decembrie 1991 își dădea demisia primul și ultimul președinte al URSS – Mihail Gorbaciov.

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

#### **Note:**

<sup>1</sup> „*Moldova Socialistă*”, 26 mai 1987.

<sup>2</sup> *Ibidem*, 12 mai 1988.

<sup>3</sup> „*Literatura și Arta*”, 28 mai 1987.

<sup>4</sup> „*Nistru*”, 1988, nr. 4, p. 141.

<sup>5</sup> Malarciuc, Gh., *Amprenta zilei de ieri sau câteva secvențe din viața scriitorilor moldoveni*, în *Literatura și Arta*, 16 iunie 1988.

<sup>6</sup> Cimpoi, M., *Singuri sub cerul exilului. Cronica sentimental-obiectivă a luptei pentru ființă și limbă*, în vol. *Basarabia sub steaua exilului*, București, 1994, p. 13.

<sup>7</sup> „*Moldova Socialistă*”, 14 iulie 1988.

<sup>8</sup> Negru, Gh., *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească*, Chișinău, 2000, p. 98-100.

- <sup>9</sup> „*Literatura și Arta*”, 10 noiembrie 1988.
- <sup>10</sup> „*Moldova Socialistă*”, 11 noiembrie 1988.
- <sup>11</sup> „*Literatura și Arta*”, 1 decembrie 1988.
- <sup>12</sup> „*Moldova Socialistă*”, 29 decembrie 1988.
- <sup>13</sup> Negru, Gh., *Politica etnolingvistică.....*, p. 104-105.
- <sup>14</sup> Beșleagă, V., *Acum ori niciodată!*, în „*Literatura și Arta*”, 9 martie 1989.
- <sup>15</sup> *Adresare către cetățenii Moldovei Sovietice*, în *Ibidem*, 30 martie 1989.
- <sup>16</sup> „*Sovetskaia Moldavia*”, 1 iunie 1991.
- <sup>17</sup> Vezi: Ana Pascaru, *Societatea între conciliere și conflict: cazul Republicii Moldova*, Chișinău, 2000.
- <sup>18</sup> „*Literatura și Arta*”, 27 iulie 1989.
- <sup>19</sup> „*Sovetskaia Moldavia*”, 30 iulie 1989.
- <sup>20</sup> „*Moldova Socialistă*”, 1 august 1989.
- <sup>21</sup> *Ibidem*, 20 august 1989.
- <sup>22</sup> „*Dnestrovskaia pravda*”, 19 august 1989.
- <sup>23</sup> Bucătaru, L., *Istoricul an 1989*, Chișinău, 1991, p. 242.
- <sup>24</sup> „*Moldova Socialistă*”, 30 august 1989.
- <sup>25</sup> *Ibidem*.
- <sup>26</sup> Ursu, V., *Moldova pe calea suveranității reale și independenței statale*, Chișinău, UTM, 1993, p. 7.
- <sup>27</sup> „*Moldova Socialistă*”, 3 septembrie 1989.
- <sup>28</sup> „*Sovetskaia Moldavia*”, 1 septembrie 1989.
- <sup>29</sup> Vezi: Ana Pascaru, *Societatea între conciliere și conflict: cazul Republicii Moldova*, Chișinău, 2000, p. 19-20.
- <sup>30</sup> „*Dnestrovskaia pravda*”, 16 septembrie 1989.
- <sup>31</sup> *Ibidem*, 14 octombrie 1989.
- <sup>32</sup> „*Leninskoe znamea*”, 27 mai 1989.
- <sup>33</sup> *Ibidem*, 9 septembrie 1989.
- <sup>34</sup> „*Literatura și Arta*”, 9 noiembrie 1989.
- <sup>35</sup> *Ibidem*, 21 iulie 1990.
- <sup>36</sup> Cojocaru, Gh. E., *Separatismul în slujba Imperiului*, Chișinău, 2000, p. 36.
- <sup>37</sup> „*Leninskoe znamea*”, 19 decembrie 1989.
- <sup>38</sup> *Ibidem*, 5 decembrie 1989.

- <sup>39</sup> Muntean, A., Ciubotaru, N., *Românii de la Est. Războiul de pe Nistru (1990-1992)*, București, 2004, p. 72-73.
- <sup>40</sup> „*Dnestrovskaia pravda*”, 27 martie 1990.
- <sup>41</sup> Nicolas, D., *Basarabia și Bucovina în jocul geopolitic al Rusiei*, Prometeu, Chișinău, 1998, p. 163.
- <sup>42</sup> „*Moldova Socialistă*”, 29 aprilie 1990.
- <sup>43</sup> *Ibidem*, 28 iunie 1990.
- <sup>44</sup> *Ibidem*, 27 iunie 1990.
- <sup>45</sup> „*Moldova Suverană*”, 6 noiembrie 1990.
- <sup>46</sup> Cojocaru, Gh. E., *Separatismul în slujba Imperiului*, Chișinău, 2000, p. 5-6.
- <sup>47</sup> *Ibidem*, p. 45.
- <sup>48</sup> „*Moldova Suverană*”, 30 august 1990.
- <sup>49</sup> *Ibidem*, 31 august 1990.
- <sup>50</sup> Cojocaru, Gh. E., *Separatismul...*, p. 48.
- <sup>51</sup> „*Moldova Suverană*”, 4 septembrie 1990.
- <sup>52</sup> Patrichi, V., *Mircea Druc sau lupta cu ultimul imperiu*, București, 1998, p. 391.
- <sup>53</sup> „*Leninskoe znamea*”, 1 noiembrie 1990.

### **Rolul de clitic al semiadverbului în limba română**

Olga Boz,

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

#### **Summary**

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

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

la alta, se manifestă prin perturbări de comportament. Așadar, caracterul de clitic este determinat de pierderea parțială a autonomiei cuvântului și de apariția acestuia în discurs numai în prezența unui suport fonetic și lexical, cu care alcătuiește o unitate accentuală și sintactică (*numai dragostea, doar ea, chiar deșteaptă, tot doarme, și Ion*). În unitatea fonică pe care semiadverbul o alcătuiește cu suportul, poate fi accentuat fie suportul (*Numai aici mi-am regăsit liniștea.*), fie cliticul (*Și el vrea să participe la acest concurs.*). În calitate de suport lexical poate fi orice unitate morfologică, cu excepția prepoziției și conjuncției. Unele unități care depășesc nivelul cuvântului de asemenea pot constitui suport pentru cliticele adverbiale: un grup (*Doar [acest lucru] te interesează.*) sau o propoziție (*Vine doar [să încerce.]*).

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

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

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

O altă particularitate a semiadverbelor-clitice constă în posibilitatea lor de a exprima categoria aspectului verbal. Acestea „subliniază și nuanțează aspectual temporalitatea acțiunii

verbale în sine sau cu referire la diferiții factori implicați în desfășurarea acțiunii verbale” [5, p. 200].

Înainte de a explora sintagmele verbale însă, insistăm să prezentăm categoria aspectului propriu-zis. Așadar, aspectul este categoria specifică verbului, care exprimă structura intervalului de desfășurare a procesului comunicat prin grupul verbal. Aspectul interferează cu timpul verbului, dar nu este o categorie deictică: aspectul este indiferent față de plasarea/fixarea procesului în raport cu momentul enunțului. De fapt, opoziția aspectuală este recunoscută drept categorie gramaticală doar în limbile în care opoziția semantică dintre o acțiune terminată încheiată sau o acțiune care se va încheia în mod sigur în viitor și aceeași acțiune în proces de desfășurare sunt prezentate prin forme ale aceluiași verb sau cu ajutorul determinanților adverbiali.

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

Formele verbale personale redau, pe lângă timpul de referință și raporturile temporale, și informații referitoare la intervalul procesului comunicat. Dacă intervalul este delimitat, se vorbește despre caracterul perfectiv al procesului. Opoziția perfectiv – non-perfectiv se realizează în zona trecutului și în zona viitorului.

Verbul cu formă de perfect compus poate fi însoțit de anumite semiadverbe, care au rolul de a confirma timpul de referință (*trecut*) și de a adăuga semnificația de trecut îndepărtat. Aceste semiadverbe sunt implicate și în enunțuri contrastive, în care se face o paralelă între două situații comunicate. În enunțul *Orașul nu mai este așa cum a fost*, primul verb (predicatul regentei), cu formă de prezent (*nu este*), este însoțit de semiadverbul *mai*, care intră în corelație implicită cu un adverb de tipul *cândva, odinioară, odată*, asociat verbului la perfectul compus.

Însoțit de semiadverbe temporale, precum *recent, de-abia, tocmai*, verbul cu formă de perfect compus exprimă un proces plasat pe axa retrospectivă în apropierea actului enunțării. În astfel de enunțuri semnificația prezentului este de „proximitate față de momentul enunțării”:

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

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

În enunțuri complexe, forma de perfect poate exprima însă și apropierea față de un alt punct de perspectivă situat în zona trecutului, actualizând semnificația de perfect de proximitate:

***De-abia** a terminat declarația de presă, că a **și** fost supus unei avalanșe de întrebări.*

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

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

*Când am ajuns la internat, servitoarele **tocmai** strângeau resturile de pe mese. (O. Paler, Deșertul); **Cum** primea bursa, își cumpăra cărți. Nici nu terminam fraza, că mă **și** întrerupea.*

În asociere cu semiadverbele de repetiție sau/de frecvență, imperfectul realizează semnificație iterativă: *Pleca **hojma** la munte.* Valoarea iterativă a imperfectului nu provine numai din integrarea lui în enunțuri frecventative, ci poate fi implicată și de trăsătura aspectuală a acestui timp verbal.

Atestăm în limba română o formă a imperfectului utilizată în actul comunicativ – imperfectul modestiei (imperfectul politeții sau imperfectul de atitudine) – la exprimarea căruia își aduc contribuția și semiadverbele (*doar, numai*) pentru a reda o cerere atenuată, apropiindu-se de semnificația modală proprie condițional-optativului. Construcții de felul celor care urmează sunt însă puțin frecvente, în limba română actuală fiind preferată forma de condițional-optativ: *Voiam **numai** să vă rog să veniți cu mine vs Aș vrea **numai** să vă rog să veniți cu mine.*

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



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

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

*Viitorul popular* (numit așa în mod impropriu), de asemenea, se pretează aceleiași operații de dislocare; tipul respectiv de viitor este foarte frecvent utilizat în limba română actuală, mai ales în stilul colocvial: *am să **mai** lucrez, are să **cam** afle, aveți să **mai** râdeți.*

N. Mățaș a acordat o atenție deosebită mijloacelor lexicale de exprimare a aspectului în limba română, în special adverbilor care au această capacitate. În acest scop, cercetătorul evidențiază și preocupările altor lingviști față de semiadverbe în calitatea lor de elemente care exprimă nuanțe de sens aspectual. De exemplu, I. Ghinculov vorbește despre semiadverbul *mai*, care accentuează durata acțiunii verbului. Acest semiadverb este considerat de I. Ghinculov ca echivalent al prefixului din limba rusă *no-*: *a mai dormi (ночнать), a mai ședea (ноцидеть), a mai face (ноделать)* [apud: 6, p. 255]. N. Mățaș consemnează și opinia lui I. Ciobanu, care vorbește despre posibilitatea semiadverbelor de a indica sau intensifica aspectul verbal, avându-se în vedere semiadverbele *tot, mai, prea*, cu funcția de nuanțare a valorii aspectuale, acest fapt fiind considerat un rezultat al influenței limbilor slave [apud: 6, p. 255].

O contribuție deosebită în cercetarea adverbilor, respectiv a semiadverbelor, ca mijloace de exprimare a aspectualității în limba română, o are cercetătoarea E. Constantinovici, care, stratificând câmpul funcțional-semantic în *centru* și *periferie*, ia în discuție fiecare element din totalitatea de mijloace periferice ale câmpului. Astfel, adverbele, împreună cu subclasa semiadverbelor, sunt elementele neverbale cele mai apropiate de verb, care „alcătuiesc o categorie de determinare verbală” [2, p. 136]. Și C. Săteanu menționează că adverbele, respectiv semiadverbele, plasează acțiunea în cadrul spatio-temporal mai exact decât o indică verbele singure. Aceste unități nu aduc o informație suplimentară; ele scot în evidență calitățile acțiunii

exprimate de verb. Tocmai aceste calități sunt incluse în conținutul semantic al adverbelor (semiadverbelor) și lipsesc din cel al verbului.

*Gramatica uzuală a limbii române* (Chișinău, 2005) numește semiadverbele *tot*, *cam*, *mai*, *și*, *prea* adverbe specializate în a disocia logoforme verbale, întrucât redau nuanțele deja menționate, aceeași situație fiind observată și la celelalte moduri verbale: *aș mai dori*, *ai cam obosit*, *ați prea iubit*, *am tot asculta*, *aș mai fi vrut*, *ar cam fi acceptat*, *să tot fi mers*, *să mai fi așteptat*, *să nu mai visezi*, *să mai vii*, *să tot lucrezi* etc.

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

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

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

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

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

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

### Bibliografie

1. Avram, M., *Negații auxiliare definite „negații suficiente în limba română actuală”*. În: SCL, 1978. nr. 5.
2. Constantinovici, E., *Semnificația lexicală și valorile sintagmatice și aspectual-temporale ale verbului în limba română*, Chișinău, Tipografia Orhei, 2001.
3. Frâncu, C., *Topica lui mai și a altor adverbe (cam, prea, și, tot) în construcții de tipul (nu) mă mai duc*. În: LL, III.
4. *Gramatica uzuală a limbii române*, Chișinău, Litera, 2001.
5. Irimia, D., *Structura stilistică a limbii române contemporane*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
6. Mățaș, N., *Câteva observații asupra unor procedee lexicale de redare a nuanțelor de aspect*. În: Analele Universității de Stat din Moldova, Seria Filologie, vol. 93, 1969.
7. Reinheimer Râpeanu, S., *Les adverbess roumaines clitiquss: grammaticalisation et pragmatization*. În: Culegere de la Conferința Internațională „Gramaticalizare și

pragmaticalizare în limba română”, organizată de Catedra de limba română a Facultății de Litere și de Centrul de lingvistică teoretică și aplicată din cadrul Universității din București, București, 3-4 octombrie, 2008.

8. Săteanu, C., *Țimp și temporalitate în limba română contemporană*, București, 1980.

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

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

*Technische Universität Berlin*

### **Summary**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Auswahlbibliographie

- Auther, Michael/Levy, Pierre (1996): *Les Arbres de Connaissance*. Paris: La Découverte/Poche.
- Papert, Seymour (1991): *Situating Constructionism*. In: Papert, Seymour/Harel, Idit (eds.): *Constructionism*. Norwood, N.J., Ablex.
- Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Rüschhoff, Bernd (1999). *Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 28. S. 32-45.
- Rüschhoff, Bernd/Wollf, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wheatley, G. H. (1991): *Constructivist perspective on science and mathematics learning*. In: *Science Education* 75.1. S. 9-21.

### Scrierea dictărilor: pro și contra

Raisa Guidea, *lector superior*,  
*Catedra de limbă engleză*,  
*UPSC „Ion Creangă”*

#### Summary

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

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

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

Keith Morrow consideră că dictarea nu este o probă convingătoare referitor la prezența abilităților studentului de a utiliza într-adevăr limba, nu scoate în evidență aptitudinile (sau absența lor) pe care acesta le-ar demonstra în situații ordinare, adică nu indică faptul că elevul și-ar folosi competențele pentru a citi, a scrie, a vorbi sau a audia în limba engleză în situații care corespund vieții cotidiene.

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

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

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

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

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



punctuație, care sunt, la rândul lor, parte a procesului de scriere, iar expunerea și partea mecanică a procesului de scriere ajută la dezvoltarea abilităților studentului în general.

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

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

#### DICTAREA trebuie:

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

În niciun caz dictarea nu trebuie să fie plictisitoare!

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

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

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

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

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

(a) *Beautiful Things*

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

(b) *Poetry dictation*

Studenții sunt antrenați în mod captivant în această activitate.

Profesorul le propune o poezie care e fixată pe tablă sau pe care o ține pe biroul său. Studenții lucrează în grup. Fiecare grup trimite un student la poezie; acesta citește doar primul rând, pe care îl dictează apoi celorlalți, după ce s-a întors în grupul său. Al doilea student merge la poezie și citește al doilea rând, pe care îl dictează apoi celorlalți. Al treilea student merge după al treilea rând ș.a.m.d. (Această tehnică lucrează de minune, deoarece studenții sunt ținuți în suspans referitor la ceea ce urmează. Pe ei îi interesează mai mult conținutul poeziei, decât ar fi în cazul când li s-ar propune să citească pur și simplu poezia; totodată, ei sunt antrenați într-un proces de scriere. Pot fi folosite cu același scop și dialoguri sau bucăți de proză, cu condiția că ele nu sunt prea mari ca volum.)

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

### **Bibliografie**

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

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

### **The process of writing academic papers**

E. Sagoian, *Ph. D., Associate Professor*, „Ion Creangă”

*Pedagogical University, English Philology Department*

I. Torpan, „Ion Creangă” *Theoretical*

*High School, Cimișlia*

#### Rezumat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Table 1. Process of Writing Academic Papers*

### **1. Identifying a Topic**

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

### **2. Preliminary Research**

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

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

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

### **3. Setting Research Objectives**

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

A research objective can be formulated in different ways:

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

#### **4. Considering Your Audience**

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

◆ *Qualification of the audience in a certain field* [1, p. 527].

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

◆ *Attitude of the audience* [1, p. 527]

Realistic expectations that the audience will rather agree or disagree with the author's point of view should determine the choice of appropriate tone, the amount of explanations, and the amount and nature of arguments employed.

#### **5. Determining Formal Requirements**

Formal requirements refer to the following:

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

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

#### **6. Assembling Sources**

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

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

## **7. Research Log**

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

## **8. Conducting original research**

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

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

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

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

## **9. Drafting**

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



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

## **10. Revision**

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

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

## **11. Writing the Introduction**

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

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

## **12. Conclusions**

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

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

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

### **13. Editing and Proofreading**

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

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

### **Bibliography**

1. Behrens, Laurence, Rosen, Leonard J., *The Allyn & Bacon Handbook*, 5<sup>th</sup> edition, Santa Barbara: Longman, 2003, 914 p.
2. Brannan, Bob., *A writer's Workshop Crafting Paragraphs, Building Essays*, 1<sup>st</sup> edition, New York: McGraw – Hill, 2003, 246 p.
3. Fontaine, Sheryl, I., Smith, Cherryl, *Shoptalk for College writers*, 1<sup>st</sup> edition, Orlando: Harcourt Brace & Company, 1999.
4. Gass, Susan M., Mackey, Alison, *Second Language Research: Methodology and Design*, 1<sup>st</sup> edition, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, 405 p.
5. Hedge, Tricia, *Writing*, 14<sup>th</sup> edition, Oxford: Oxford University Press, 2001, 154 p.

6. Heffernan, James A.W., Lincoln, John E. and Atwill, Janet, *Writing a College Handbook Instructor's Edition*, 5<sup>th</sup> edition, New York: W. W. Norton & Company, 2000, 588 p.
7. Kirszner, Laurie G., Mandell, Stephen R., *The Pocket Handbook*, 2<sup>nd</sup> edition, Boston: Thomson Heinle, 2003, 308 p.
8. Mettee, Stephen Blake, *American Directory of Writer's Guidelines: More than 1700 Magazine Editors and Book Publishers Explain What They Are Looking for from Freelancers*, 6<sup>th</sup> edition, Quill Driver Books, 2006, 816 p.
9. Moore, Sarah, MURRAY, Rowena, *the Handbook of Academic Writing – A Fresh Approach*, 2<sup>nd</sup> edition, New York: Open University Press, 2006, 196 p.
10. Murray, Rowena, *Writing for Academic Journals*, 2<sup>nd</sup> edition, New York: McGraw-Hill International, 2009, 288 p.
11. Raimes, Ann., *Keys for Writers a Brief Handbook*, 3<sup>rd</sup> edition, Boston: Houghton Mifflin Company, 2002, 461 p.

### **Importanța includerii frazeologismelor în curriculumul universitar**

Tatiana Bushnaq,

*doctorandă, UPSC „Ion Creangă”*

#### **Summary**

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

A comunica eficient într-o limbă străină înseamnă nu numai să cunoști anumite structuri lingvistice, dar și să poți convinge, să-ți exprimi gândurile și stările emoționale, să informezi inteligibil și să decodifici corect semnificația mesajului [2, p. 3]. În opinia lui O. Pânișoară, atunci când intenționăm să vorbim despre comunicare, observăm aproape imediat un fenomen interesant: termenul *comunicare* se prezintă sub forma unei aglomerări conceptuale cu multiple

ramificații, fiind văzut drept parte integrantă și, în același timp, cuprinzând procedural un mare număr de științe [1, p. 14]. În general, comunicarea reprezintă acțiunea de transmitere și recepționare a unor mesaje, are loc într-un context anume, cu una sau cu mai multe persoane și presupune anumite efecte, furnizând oportunități de feed-back.

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

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

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

S-a dovedit totuși că învățarea frazeologismelor nu este o sarcină ușoară. În opinia lui F. Boers și S. Lindstomberg, 2005; Cooper, T.C., 1999; Grant, L.E. și Bauer, L., 2004, frazeologismele reprezintă partea cea mai dificilă în învățarea unei limbi străine din cauză că sunt expresii convenționale caracteristice unei comunități aparte, dar și din cauza formei fixe și a sensului lor metaforic. De-a lungul anilor, profesorii de limbi străine au observat două feluri de a învăța o limbă străină: implicit și explicit. Învățarea unităților frazeologice are loc mai des în mod implicit, aceste îmbinări fiind întâlnite în mod inconștient și de mai multe ori în același context. Cu cât mai des se întâlnesc aceste îmbinări de cuvinte, cu atât mai ușor sunt înțelese și memorizate.

S-a constatat că erorile la nivelul frazeologismelor sunt universal recunoscute ca cel mai potrivit indicator care diferențiază vorbitorii nativi de cei non-nativi chiar și având un nivel înalt de competență comunicativă în limba engleză. Comparațiile vorbitorilor nativi cu cei non-nativi au demonstrat că există, la nivelul folosirii unităților frazeologice, o serie de trăsături de non-nativitate, sau de „neconvenționalitate”. S-a dovedit că vorbitorii non-nativi ai limbii engleze întrebunțează foarte des un număr limitat de expresii prefabricate, dar sunt rezervați în ceea ce

privește un sistem întreg de expresii, cum ar fi frazeologismele folosite abundant de către vorbitorii nativi [11, p. 367]. N. Nesselhauf consideră că lipsa unităților pragmatice, pentru cursanți, este, cel mai probabil, responsabilă pentru numărul de expresii deviante care sunt utilizate pentru a structura un eseu, de exemplu : *only have a look at ; if you have a look at ; a first argument I want to name for this* [21, p. 141]. De menționat și barierele care apar în comunicare din cauza cunoașterii insuficiente a vocabularului frazeologic. În viziunea lui S. Torrington și L. Hall (1991), barierele în comunicare se clasifică în: (a) bariere în trimiterea mesajului, care apar doar la nivelul emițătorului; ele sunt concretizate în transmiterea unor mesaje neconștientizate ca atare, în existența unor informații inadecvate în conținutul mesajului și în prejudecăți în ceea ce îl privește pe receptor; (b) barierele la nivelul receptării aparțin, în egală măsură, celui care primește mesajul: atitudini, valori, credințe, opinii, prejudecăți; (c) barierele acceptării acționează asupra tuturor celor implicați în comunicare; (d) barierele acțiunii, care se constituie atât la nivelul emițătorului (unde se regăsesc memoria și nivelul acceptării), cât și al receptorului (memoria și atenția, nivelul de acceptare, flexibilitatea pentru schimbarea atitudinii, comportamentul etc.).

Cele menționate demonstrează importanța frazeologismelor în vocabularul studenților pentru a evita sau a diminua aceste bariere, care sunt rezultatul cunoștințelor insuficiente în domeniul frazeologiei.

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

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

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

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

- învățarea frazeologismelor oferă posibilitatea de a obține cunoștințe metaforice în domeniul limbii;
- pauzele sunt destul de rare atunci când vorbitorii folosesc structuri de fraze semi-fabricate;
- învățarea frazeologismelor îmbunătățește calitatea competenței comunicative a studenților în limba engleză;
- frazeologia afectează comprehensiunea la nivelul avansat de însușire a limbii engleze, fapt care demonstrează necesitatea învățării acestora de la faza incipientă a studierii.

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

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

### **Bibliografie**

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



16. Harris, T.L. and Hodges, R.E., *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Rendering and writing*. Newark, DE, International Reading Association, 1995.
17. Howarth, P., *The Phraseology of Learners' Academic Writing*. In Cowie, A.P. [ed.] *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, OUP, 1998, pp. 161-186.
18. Kövecses, Z., Metaphor, A., *Practical Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
19. Littlemore, J., *The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it causes for overseas students, teaching in Higher Education*, 6, 2001, pp. 333-349.
20. Nattinger, J. R & DeCarrico, J.S., *Lexical Phrases and Language Teaching*, OUP, 1992.
21. Nesselhauf, N., *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, Benjamins Pergamon Institute of English, 2004.
22. Palmer, H., 'Aids to conversational skill.' *The Bulletin of the Institute for Research in English Teaching* 90:1-3, 1933.
23. Pawley, A. and Syder, F.H., *Two Puzzles for Linguistic Theory: nativelike selection and nativelike fluency*, London, Longman, 1983, pp. 191-227.
24. Peters, A., *The Units of Language Acquisition*, Cambridge, CUP, 1983.
25. Petrosky, A.R., *The Inferences we make: children and literature*. *Language Arts*, 57, 1980, pp. 149-156.
26. Sinclair, J., *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press, 1991.
27. Torrington, S., Hall, L., *Personal Management. A new Approach*, Prentice-Hall, New York, 2008.
28. Weinert, R., *The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: a review*, *Applied Linguistics* 16/2, 1995, pp. 180-205.
29. Widdowson, H.G., *Knowledge of language and ability for use*. *Applied Linguistics*, 10 (2), 1989, pp. 128-37.
30. Wray, A., *Formulaic Language and the Lexicon*, New York, Cambridge University Press, 2002.

## Factorii generatori ai agresivității la adolescenți

Galina Focșa,  
psiholog, Colegiul Național  
de Comerț al ASEM

### Summary

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

Adolescența este etapa cea mai dinamică a dezvoltării umane, care excelează prin multitudinea, diversitatea, complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Acesta se transformă sub raport fizic – prin creșterea diferitor segmente, aparate, organe; sub raport psihic – prin apariția și intrare în funcție a unor capacități intelectuale, afective, volitive, motivaționale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale; sub raport social – prin sporirea gradului de implicare și realizare socială. Totodată, adolescența este o perioadă fragilă, în care factori psihosociologici ca anxietatea, agresivitatea impun o barieră în dezvoltarea cu succes a personalității.

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

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

liniște, ei își trec în revistă toate greșelile, reale sau imaginare, căci anxietatea generează produse imaginative abundente care nu pot fi ignorate și nici eliminate, care pun stăpânire pe om și îl domină și care pot fi eliminate doar antrenând propria voință, dezvoltându-și și îmbunătățindu-și încrederea în sine sau cu un ajutor venit din exterior.

Și agresivitatea poate fi o modalitate de a atrage atenția sau poate fi o simplă provocare. Uneori, adolescenții folosesc comportamentele agresive pentru a câștiga o identitate proprie, alteori, se simt pur și simplu neglijați. Comportamentul agresiv are, în timp, efecte negative și duce la deficiențe în modalitățile de eliminare a situației de conflict. În general, adolescenții agresivi trăiesc într-un mediu social caracterizat prin conflicte, neglijare și abuz; de multe ori, agresivitatea copiilor este cauza conflictelor în familie. Comportamentul agresiv al adolescentului poate avea ca scop obținerea unui beneficiu sau poate fi afectiv (impulsiv, neplanificat). (Mitrofan, 1996)

De multe ori însă, agresivitatea este motivată de frică și se amplifică prin crize de furie și nesiguranță. Adolescenții din această categorie nu au încredere în ceilalți, se simt amenințați și încearcă să-și reducă furia printr-un comportament agresiv de prevenție, caracterizat prin izbucniri de furie. Ei așteaptă o recunoaștere socială exagerată și sunt foarte sensibili la amenințări, încercând să câștige respect cu ajutorul agresivității. Când adolescenții agresivi obțin respect și supunere de la ceilalți adolescenți, agresivitatea lor se întărește și se manifestă în tot mai multe cazuri.

Metodele educative nepotrivite utilizate de părinți, caracterizate prin amenințări vagi și inconsecvență, întăresc agresivitatea adolescentului. De asemenea și statutul social scăzut al familiei constituie un factor de risc, fiind asociat cu competențe sociale deficitare și cu un comportament de disciplinare problematic. Conflictele conjugale pot determina creșterea stresului familial și duc la respingerea copilului de către părinți.

Când comportamentul agresiv al copilului apare în copilăria timpurie, părinții trebuie să ia măsuri preventive și terapeutice de corectare a acestuia; în caz contrar, copilului îi vor lipsi mai târziu abilitățile social-emoționale cu ajutorul cărora urmează să construiască relații și să se integreze în grup. Când copilului nu îi este acordată atenția necesară la primele semne ale agresivității, el poate fi respins de cei de aceeași vârstă cu el și se poate simți izolat social, având, în același timp, și eșecuri școlare. Astfel, el își caută susținere printre copiii care prezintă aceleași manifestări problematice ca și el, îl accepta și-i întăresc și mai mult agresivitatea, intrând într-un cerc vicios din care cu greu mai poate ieși.

Este foarte important ca părinții și persoanele implicate în educarea copilului să cunoască și să delimiteze tipurile agresivității, pentru a putea interveni la momentul oportun. A. Bass delimitează următoarele tipuri de agresivitate, în dependență de mijloacele utilizate în vederea finalizării intențiilor agresive [4]:

<b>Agresivitate pasivă</b>	<i>agresivitate fizică</i>	<i>directă</i> – frânarea comportamentului victimei
		<i>indirectă</i> – refuzul de a-și asuma obligațiuni
	<i>agresivitate verbală</i>	<i>directă</i> – refuzul de a comunica
		<i>indirectă</i> – refuzul de a fi de acord cu ceva
<b>Agresivitatea activă</b>	<i>agresivitate fizică</i>	<i>directă</i> – lovituri și răniri
		<i>indirectă</i> – lovituri asupra înlocuitorului vinei
	<i>agresivitate verbală</i>	<i>directă</i> – insulte
		<i>indirectă</i> – bârfe, zvonuri

Activând ca psiholog la Colegiul Național de Comerț al ASEM, am identificat o mulțime de situații în care studenții manifestă agresivitate într-o formă sau alta. Problema agresivității a devenit obiectul cercetării mele. Administrarea testelor de studiere a personalității, agresivității, stărilor psihice și discuția cu studenții au permis formularea următoarelor concluzii:

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

În literatura de specialitate, se menționează că experiența și evenimentele din copilărie, în comun cu factorii enumerați în continuare, pot favoriza dezvoltarea trăsăturilor anxioase și comportamentul agresiv. Acești factori sunt:

*alcoholismul în familie*: trebuie menționat faptul că nu în orice familie de alcoolici va exista starea de anxietate. Alcoolismul este un factor care, în interacțiune cu alții, poate genera anxietate; *abuzul față de copil*: abuzul fizic, abuzul sexual, neglijența, pedeapsa crudă, neglijarea emoțională, abuzul psihologic;

- *modelul parental anxios*: modelul anxios de comportare a părinților este preluat de copil prin imitare;
- *criticismul excesiv al unuia dintre membrii familiei*: critica excesivă deseori vine de la un membru perfecționist al familiei, cu expectanțe înalte, care cere de la copil un comportament adult și capacități ce întrec cu mult capacitățile lui;
- *reguli familiale rigide*: astfel de reguli condiționează modelul de gândire „alb-negru”, care se menține și în tinerețe;
- *sistem rigid de convingeri și valori*: deseori, astfel de valori și credințe apar pe baza fundalului cultural și al afilierii religioase părintești;
- *hiperprotecția părintească*: prin acest sistem educațional, părinții limitează posibilitățile copilului de valorificare a potențialului său nativ;
- *secretele familiale*: un astfel de comportament generează credința greșită precum că unele sentimente sunt incorecte și trebuie reprimite sau ascunse de ceilalți. Secretele familiale pot contribui, de asemenea, la apariția unei necesități excesive în aprobare;
- *suprimarea sentimentelor*: copilul este învățat să-și înăbușe sentimentele prin intermediul interdicțiilor: „Nu plânge!”, „N-ar trebui să simți astfel!”;
- *aprecierea*: cazul în care părinții comit o gravă eroare, când nu diferențiază acțiunile copiilor de valoarea copilului ca persoană;
- *anxietatea, ca rezultat al pierderii sau separării*: copilul niciodată nu înțelege cauza separării, fie că e vorba de faptul că părinții lucrează în afara orașului, fie că e cazul spitalizării sau divorțului. (Ranschburg I., 1995)

### **Bibliografie**

1. Donica, E., *Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani* (teză de doctor), Chișinău, 2002.
2. Mitrofan, N., *Agresivitatea* (coord. A. Neculau), în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iași, 1996.
3. Ranschburg, I., *Frică, supărare, agresivitate*, Editura didactică și pedagogică, București, 1995.
4. Бэрoн, P., *Агрессия*, Москва, 1999.

## Momente discutabile în predarea scrisului în limba engleză

Raisa Guidea, *lector superior,*

*Catedra de limbă engleză, UPS C., Ion Creangă”*

### Summary

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

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

L. Ryan [10] constată că majoritatea oamenilor își desfășoară activitatea de scris în mod individual. White R.V. [12] îl susține, în acest punct de vedere, afirmând că, tradițional, scrisul e un proces solitar. Pe de altă parte, el declară că noi învățăm unul de la altul, contribuind personal la procesul de învățare, ajutându-ne reciproc și dezvoltându-ne prin colaborare.

În același timp, Hedge T. [5] polemizează cu aceste afirmații, susținând că, pentru a deveni un scriitor bun, studentul trebuie să exerseze mult; dacă el eșuează de câteva ori consecutiv, nu va mai fi motivat să scrie, deoarece se va fi simțit un scriitor rău; prin urmare, va exersa foarte rar sau chiar deloc. Astfel, nu va reuși să scrie niciodată. Hedge conchide că o asemenea situație este deseori atestată la lecțiile de limba engleză, unde scrisul este, de obicei, tratat ca o activitate care va avea loc în afara orelor de clasă, din motiv că mulți profesori consideră că timpul din cadrul orei, și așa limitat, mai bine ar fi dedicat activităților orale și temei pentru acasă – adică scrisului, care poate fi astfel realizat la discreția fiecăruia și într-un tempo individual. Totuși studenții pot beneficia de activități de scris și în timpul lecției, dacă profesorul va pregăti cu minuțiozitate însărcinările și etapele lecției, incluzând procesul de scriere a ciornei și de redactare a textului

scris. În plus, dacă studenții vor simți că au succes în procesul de scriere în clasă, ei își vor dezvolta încredința, vor simți că trebuie să scrie mai mult, vor observa că scrisul lor se îmbunătățește, corespunzător vor fi motivați să scrie mai mult acasă.

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

E de la sine înțeles că totul depinde de nivelul de pregătire a studenților și de însărcinarea pe care au primit-o. Pentru începători, când aceștia sunt învățați cum să scrie propoziții, nimeni nu neagă faptul că aceasta **trebuie** făcut la ora de clasă. Dar când începem a-i învăța să scrie un eseu sau o scrisoare? Ar trebui, oare, să-i obligăm pe studenții noștri să scrie un eseu la o oră de clasă?!

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

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

dependență de ce însărcinare primesc studenții) trebuie făcută parțial la o oră de clasă și parțial acasă, unde o putem lăsa „să doarmă”, urmând toate treptele unui proces de scriere.

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

Trei avantaje ale eseurilor limitate în timp sunt:

- Ne asigură că studenții nu vor scrie în colaborare.
- Studenții sunt forțați să ia decizii imediat.
- Studenții vor avea de susținut examene scrise pe viitor.

Trei dezavantaje ale eseurilor limitate în timp sunt:

- Studenții pot suferi eșec în scrierea limitată în timp.
- Studenții pot prezenta lipsă de cunoștințe despre tema dată.
- Studenții pot primi un mesaj eronat în privința importanței PROCESULUI de scriere.

În concluzie, menționăm câteva lucruri importante pentru activitatea profesorului:

1. Învățați de la bun început studenții Dumneavoastră să scrie și antrenați-i să-și corecteze și să-și editeze lucrările.
2. Treceți treptat de la scrierea propozițiilor la scrierea alineatelor și de la scrierea alineatelor la scrierea compunerilor.
3. Învățați scrisul de control concomitent cu cel comunicativ.
4. Studenții au nevoie de timp pentru a scrie ceva la o oră de clasă. Sarcina profesorului este de a selecta activități care vor ajuta studenții să înainteze prin procesul anevoios de producere a unei bucăți scrise.
5. Nu există o cale *unică* de a preda scrisul și nimeni n-ar trebui să-și impună punctul său de vedere. Sunt nenumărate răspunsuri la întrebarea *cum de predat scrisul*, precum există varia profesori și stiluri de lucru sau varia studenți și stiluri de învățare.
6. Dacă scrisul are loc în clasă, dozați timpul corect.
7. Învățați-i pe studenții Dumneavoastră să „simtă” timpul!



## Bibliografie

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

### Condițiile psihopedagogice și metodologia aplicării aprobării și dezaprobării în cadrul educației familiale

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

#### Summary

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

Democratizarea societății, umanizarea învățământului și a educației, promovarea Concepției și a Legii învățământului relevă necesitatea perfecționării conținutului și a modalităților de educație a familiei, de formare a culturii pedagogice a acesteia.

Cultura pedagogică a familiei este de neconceput fără cunoașterea drepturilor, libertăților omului și a drepturilor copilului, a particularităților individuale și de vârstă ale copilului, a strategiilor și tehnologiilor educaționale moderne, a metodelor de formare și cultivare a valorilor moral-spirituale.

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

Drepturile copilului sunt promovate de școală pe două căi: în procesul de învățământ și în activitatea cu părinții. Aceasta asigură caracterul prospectiv al educației și contribuie la umanizarea relațiilor adult – copil, la armonizarea raporturilor intrafamiliale părinți – copii, care se axează pe formarea sentimentului propriei demnități, stimularea comportamentelor pozitive și exclude aplicarea incorectă, neadecvată a metodelor de educație, în general, și a aprobărilor și dezaprobărilor, în special.

Aprobarea și dezaprobarea ca metode de educație morală ocupă o poziție deosebită în procesul educațional, deoarece stimulează comportamentul copilului, îl echilibrează, îl modifică și îl corectează.

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

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

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

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

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

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

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

Analiza aplicării aprobării/dezaprobarii din perspectiva *pedagogiei evolutive* a permis constatarea faptului că aprobarea și dezaprobaria ocupă un loc deosebit în educația copiilor și reflectă starea epocii și tradițiile poporului dat.

Studiul cadrului teoretic a permis să consemnăm următorul lucru: în educație, mai întâi, s-au constituit și au predominat un timp îndelungat dezaprobarile drastice. Secolul al XVIII-lea a intrat în istoria culturii omenirii ca un secol ce a schimbat viziunea asupra copilului și a educației acestuia datorită concepției lui J.-J. Rousseau privind *educația liberă*. **Educației autoritare**, ce miza pe pedepsele fizice și pe diverse constrângeri, i-a fost contrapusă **educația liberă**, care orienta părinții spre recunoașterea particularităților proprii copilării, spre dezvoltarea liberă a copilului, susținând o singură modalitate de sancționare a acestuia: suportarea consecințelor naturale ale abaterilor comportamentale comise.

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

Luând ca bază opiniile savanților В.И. Фармаковский, Н.Ф. Бунаков, I. Korceak, O. Ghibu, C. Narly, care delimitau pedepsele juridice de cele din domeniul educației, constatăm că scopul pedepselor juridice este răsplata, iar scopul aprobării/dezaprobarii pedagogice este încurajarea, stimularea, corecția. Cercetătorii I. Bontaș, E. Verne, Л.Ю. Гордин, I. Nicola etc. susțin că aprobarea/dezaprobaria sunt necesare în educație, deoarece reprezintă două forme ale evaluării și aprecierii etice, ce se află într-o relație dialectică, contribuind la delimitarea în conștiința copilului a binelui de rău, a moralului de imoral.

Aspectele psihopedagogice și metodologia aplicării aprobării/dezaprobarii copiilor de vârstă școlară mică în cadrul educației familiale se impun, în prezent, ca o necesitate imperioasă. Examinarea problemei în cauză a condus la elucidarea fenomenelor sociopsihofiziologice ce condiționează aplicarea optimă a aprobării/dezaprobarii. Acestea sunt: *legea efectului* (Skinner, B.F.), *mecanismul condiționării operante* (Thorndike, E., Tolman, E.), *teoria aplicării dozate și cu scop profilactic a dezaprobarilor* (Крутецкий, В.А., Лукин, Н.С.), *teoria durerii și inadmisibilității pedepselor fizice* (Галлерин, С.И., Распопов, П.П.), *teoria modificării comportamentului în funcție de momentul și situația aplicării aprobării/dezaprobarii* (Mowrer, O.H.).

În pedagogia umanistă, axată pe Convenția cu privire la Drepturile Copilului, sporește recunoașterea demnității fundamentale umane și este scoasă în evidență necesitatea revederii unor strategii și modalități de educație și stimulare prin aplicarea aprobării/dezaprobarii :

1. Strategia de aplicare a aprobării/dezaprobarii în corelație cu formarea reprezentărilor și convingerilor morale;
2. Strategia îmbinării optime a aprobării/dezaprobarii și aplicarea acestora în funcție de condițiile psihopedagogice și sociale;
3. Strategia proiectării pozitive prin intermediul aprobării etice.

În cercetarea problemei, am pornit de la ideea că părinții deseori valorifică potențialul formativ al aprobării/dezaprobarii la vârsta școlară mică, fac abuz de dezaprobari, cad în extreme, nu respectă drepturile copilului.

Am realizat un experiment preliminar: observații și analize asupra nivelului de aplicare a aprobării/dezaprobarii de către părinți.

În procesul experimentului, am selectat un șir de enunțuri privind aplicarea aprobării/dezaprobarii ce predomină în diverse micromedii sociale (familie, școală, grădiniță),

care, treptat, se consolidează și se transformă în stereotipuri/blocaje ce influențează relația părinți – copii, stilul educativ familial, reflectându-se direct asupra aplicării aprobării/dezaprobarii copiilor. În cadrul experimentului pedagogic, am aplicat chestionarul *Eficiența și competența parentală*. Au fost evidențiați o serie de indici ai eficienței și ineficienței parentale ce țin de aplicarea aprobării/dezaprobarii. Paralel cu aceasta, a fost aplicat un chestionar la nivel de părinți.

Cercetarea a demonstrat că părinții își iubesc copiii, au o atitudine pozitivă față de ei, dar cunosc insuficient particularitățile lor individuale și de vârstă, drepturile copilului și deseori nu sunt în stare să stimuleze sau să orienteze copiii prin intermediul aprobării/dezaprobarii. Astfel, 59,2% din părinți aplică pedepsele în funcție de dispoziție; 65,2% din părinți consideră comunicarea cu copiii lor obositoare; 85,7% din părinți consideră că copiii trebuie să se teamă de ei; 35,7% din părinți *apelează la curea* în educația copilului; 72% din părinți nu știu, deseori, cum să-și stimuleze copiii; 69,2% din copii au recunoscut că primesc bătaie (abuz fizic) și 96,1% din copii sunt abuzați psihic (sunt înjosiți, umiliți verbal, sunt numiți cu cuvinte urâte etc.); 30% din copii sunt lăudați și încurajați des; 70% – foarte rar sau episodic; 68,3% din părinți aplică aprobarea pentru îndeplinirea lecțiilor; 67,3% – pentru ascultare; 28,4% din părinți aprobă copiii pentru faptele deosebite, frumoase; 86,3% din părinți nu cunosc drepturile copilului.

Analizând atitudinea părinților față de copii și tehnicile de influență parentală, am stabilit că 51% din familii mizează pe autoritatea coercitivă, 33,3% sunt inconsecvenți, tehnicile de influență oscilează între dragoste și rigorism excesiv; în 15,7% predomină relațiile persuasive în îmbinare cu bunătatea și relațiile structurante.

Analiza surselor bibliografice de specialitate a asigurat elucidarea aplicării aprobării/dezaprobarii în cadrul educației, relevând faptul că acestea s-au constituit, mai întâi, ca metode de educație familială, deoarece familia reprezintă una dintre cele mai vechi instituții sociale ce asigură creșterea, educația și integrarea copilului în societate.

Sub aspect teoretic, aprobarea/dezaprobaria pot fi considerate atât concepte pedagogice, cât și etice, fiindcă reprezintă, concomitent, esența modalităților de educație, formare, corectare și, totodată, sunt două forme de apreciere și influență etică.

În educație, aprobarea/dezaprobaria pot fi analizate și abordate în contextul formării reprezentărilor și convingerilor morale în funcție de variabile sociale, pedagogice și psihologice.

Am elaborat și evaluat modelul tehnologic de formare a competențelor parentale privind aplicarea aprobării/dezaprobarii în cadrul educației familiale a copiilor de vârstă școlară. Rezultatele obținute au fost elucidate în cadrul mai multor seminare, conferințe științifice. Activitățile desfășurate cu părinții au pus baza unui parteneriat eficient în relația familie – școală – comunitate.

Democratizarea societății, umanizarea procesului educațional, adoptarea și promovarea noii Concepții și a Legii Învățământului, a Convenției cu privire la Drepturile Copilului ne permit să conștientizăm mai profund sensul uman, liber, creativ, dar și foarte responsabil și amplu al educației contemporane.

Cultura pedagogică a familiei este de neconceput fără cunoașterea particularităților de vârstă și de personalitate ale copiilor, a Convenției cu privire la Drepturile Copilului, fără de cunoștințe și competențe privind cultivarea valorilor moral-spirituale, de stimulare a conduitei etice prin aplicarea eficientă a aprobării/dezaprobarii în scopul formării personalității și dezvoltarea creativității.

Stabilirea condițiilor psihopedagogice și a metodologiei aplicării aprobării și dezaprobarii copiilor de vârstă școlară mică a contribuit la optimizarea educației familiale, răspunzând necesităților actuale ale școlii și familiei. Școala a obținut un instrument oportun de pregătire eficientă a părinților în unul dintre cele mai importante și dificile domenii – cel de stimulare a copiilor prin intermediul aplicării adecvate și argumentate a aprobărilor și dezaprobarilor.

1. Modelul tehnologic de formare a competențelor parentale privind aplicarea aprobării/dezaprobarii copiilor de vârstă școlară mică în cadrul educației familiale, funcționalitatea și specificul structural-flexibil al lui deschide posibilități de formare parentală, de pronosticare, monitorizare și eficientizare a educației familiale în corelație cu educația școlară și cu drepturile copilului.
2. Este oportun a fi elaborată concepția generală privind stimularea copiilor prin intermediul aprobării/dezaprobarii.
3. Se cere a fi elaborată o programă de perspectivă vizând parteneriatul educațional familie – școală.
4. Programa de formare și inițiere a părinților și cadrelor didactice privind aprobarea/dezaprobaria copiilor poate fi aplicată la cursurile de perfecționare a învățătorilor din treapta învățământului primar.

5. Trebuie respectate condițiile psihopedagogice și principiile de aplicare optimă a aprobării/dezaprobarii copiilor/elevilor la toate nivelurile și etapele procesului de învățământ.

### **Bibliografie**

1. Rădulescu, S., *Sociologia violenței (intra) familiale*, Lumina Lex, București, 2001.
2. Dolto, F., *Despre educația în familie*, Image, București, 1994.
3. Vrăjmaș, E., *Consilierea și educația părinților*, Aramis, București, 2002.
4. Faber, A., Mazlish, E., *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Cartea Veche, București, 2002.
5. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, Polirom, Iași, 1998.

### **Методические основы формирования речевой компетенции**

#### **учащихся начальных классов**

Куртева Оксана,  
Зав. Кафедрой педагогики,  
старший преподаватель  
Комратского госуниверситета

#### **Summary**

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Варианты выполненных заданий учащимися:

*а) Я люблю весну, потому что она прекрасна.*

*б) Птицы начали клевать ягоды и распевать песни.*

*в) Я люблю весной ездить к бабушке.*

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

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

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

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

- установление связей внутри словосочетания;
- объяснение значения данного словосочетания;
- составление словосочетаний различного типа;
- выделение устойчивых словосочетаний и употребление их в контексте.

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

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

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

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

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

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

#### **Список литературы**

1. *Куррикулум, I-IV классы*, Лумина, 2003.
2. Львов, М.Р., *Речь младших школьников и пути ее развития*, М., Просвещение, 1985.
3. Ипполитова, Н.А., *Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вуз.*, М., 1998.

**Integrarea tehnologiilor comunicative de predare – învățare – evaluare  
a frazeologismelor engleze în învățământul superior**

Tatiana Bushnaq ,  
*doctorandă, UPSC „Ion Creangă”*

Summary

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

Noile tehnologii influențează modul în care trăim, fiind folosite la ora actuală ca instrumente în aproape toate domeniile; în acest context, acestea trebuie să fie exploatate în scopul de a iniția schimbări în sistemul educațional. Este necesară o abordare principială pentru a traduce potențialul noilor tehnologii pentru învățarea și achiziționarea de cunoștințe, informații în orice domeniu, lucru valabil, în special, pentru învățarea unei limbi străine, având în vedere faptul că competențele lingvistice și aptitudinile interculturale vor fi mai mult ca niciodată parte a calificărilor necesare pentru a viețui și munci într-o societate bazată pe cunoștințe.

Tehnologiile sunt determinate de natura materiilor de predare – învățare – evaluare, de calitatea subiecților educați/formați și de calitatea culturală și profesională a subiectului educator/formator [4, p. 21]. În același timp, tehnologiile educaționale se referă la aplicarea descoperirilor științifice în vederea rezolvării unor probleme practice [2, p. 306] și presupun, în ansamblul acțional al predării – învățării – evaluării, demersul întreprins de profesor pentru aplicarea principiilor învățării într-o situație practică de instruire.

Potrivit lui P. Aquino, inovația și tehnologiile au fost dintotdeauna asociate cu progresul și modernizarea [6, p. 83], inovația în educație fiind considerată semnul distinctiv al instituțiilor educaționale de succes. Provocările pe plan educațional au fost discutate și de A. Costa și R. Liebman (1995), care menționează că, „odată cu dublarea cunoștințelor – la fiecare 73 de zile în anul 2020 – nu mai putem încerca de a anticipa viitorul cerințelor informaționale. Dacă studenții trebuie să fie în pas cu creșterea rapidă a cunoștințelor, noi nu putem continua să organizăm curriculumul în compartimente discrete, disciplinele pe care le cunoșteam nu mai

există, acestea fiind substituite de cerințele umane care se bazează pe material transdisciplinar generalizat de cunoștințe și relații”. În concepția autorilor suportului de curs „Construcție și dezvoltare curriculară” (2005), *tehnologiile educaționale* reprezintă modalități de atingere a obiectivelor educaționale, inclusiv prin cunoașterea/aproprierea conținuturilor educaționale, în baza unor teorii ale cunoașterii, comunicării, învățării.

În această ordine de idei, *inovație* prin intermediul noilor tehnologii, în învățarea limbilor străine, înseamnă descoperirea altor strategii și metode de predare decât cele folosite în prezent. Referitor la învățarea limbilor străine, cercetările făcute în acest domeniu relevă că predarea în bază structurală (gramaticală) și în baza cunoștințelor ce țin de vocabular nu sunt suficiente și nu duc la formarea de competențe lingvistice și a profesionalismului în limba studiată [9, p. 15]. De obicei, programa analitică prescrie o schemă, dar învățarea depinde esențialmente de interacțiunea dintre profesor și student și de strategiile, activitățile de predare, de materialul și procedurile aplicate de către profesor. Din perspectiva predării comunicative, necesitățile și dorințele studenților comunică într-un fel sau altul despre procesul de predare – învățare și accentul se pune pe folosirea limbii în activități comunicative. În acest context, profesorii trebuie să fie creativi, energici, deschiși pentru noi metode și idei de predare [15, p. 77].

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

Menționăm, în acest sens, unul dintre aspectele lingvisticii comunicative, și anume modernizarea tehnologică, ce prevede: (a) învățarea gramaticii în condițiile unei însușiri afective; (b) dualitatea asimilării fenomenelor gramaticale (conștient și inconștient); (c) specificarea gramaticii implicite, cu o selecție riguroasă a materialului ce permite formarea competențelor linguale (pre-comunicative) fără prea multă teoretizare statică; (d) flexibilitatea secvențelor de operaționalizare a materialului gramatical, fiecare având un obiectiv specific, dar cu o finalitate comună: informativ-intuitivă (modele de text), informativ-conștientă (comentariu minimal), intuitiv-verbală (formarea abilităților de utilizare), analitico-conștientă (analiza aprofundată), conștient-verbală (utilizarea în comunicare, formulând independent contexte verbale), analitico-

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

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

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

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

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



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

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

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

### **1. Selectarea frazeologismelor pentru un curs opțional și/sau obligatoriu de frazeologie engleză.**

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

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

Deci atunci când se face selectarea frazeologismelor pentru predare – învățare – valoare e necesar de luat în considerare faptul că, din cauza numărului enorm de frazeologisme din limba engleză și ținând cont de dificultatea pentru studenți de a le învăța, cadrele didactice trebuie să fie selective în includerea frazeologismelor în curriculumul universitar. De cele mai multe ori, ei

vor fi nevoiți să decidă nu numai care frazeologisme trebuie incluse în curriculum, dar și ordinea în care acestea vor fi prezentate, deoarece selectarea corectă a prezentării frazeologismelor este crucială pentru o instruire eficientă. Propunem, în acest sens, câteva criterii de selectare a frazeologismelor pentru predarea acestora în universitate, care, după părerea noastră, vor spori eficacitatea predării – învățării – evaluării frazeologismelor engleze. În această ordine de idei, e necesar să se țină cont de: (a) *necesitățile studenților*; (b) *frecvența/utilitatea (de care s-a discutat mai sus în acest subcapitol)*; (c) *caracterul potrivit (adecvat)*; (d) *ușurința de a le învăța*.

## **2. Informații generale referitor la frazeologisme.**

După selectarea frazeologismelor pentru un curs practic de frazeologie, considerăm necesară prezentarea unor informații cum ar fi, de exemplu, funcțiile pe care le îndeplinesc și contextul în care sunt folosite. De menționat aici: (a) formalitatea, registrul și varietatea frazeologismelor; (b) funcția și conotația frazeologismelor.

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

Dacă s-a decis să se acorde o atenție deosebită frazeologismelor engleze, e necesar să se ia în considerare necesitatea proiectării și realizării lecțiilor separate de predare a frazeologismelor. Unii cercetători pledează totuși în favoarea unui demers infuzional, ce implică infuzionarea frazeologismelor la lecțiile obișnuite, care se concentrează pe oricare din cele patru dimensiuni: citire, scriere, receptare, vorbire. Un prim pas în realizarea acestor sugestii ar fi să se cultive o conștientizare în rândul studenților, astfel încât ei să-și dezvolte obiceiul de a le observa în situații cotidiene.

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

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

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

În opinia lui E. Lattey, *organizarea* potrivită a frazeologismelor prezintă un avantaj pentru o mai bună înțelegere a sensurilor acestora. După cum menționează și I. Nation (2000), învățarea elementelor lexicale legate din punct de vedere sintactic sau semantic poate duce la dificultăți în învățare. Prin urmare, considerăm că, pentru predare – învățare – evaluare, frazeologismele pot fi organizate în funcție de: structura gramaticală; funcția gramaticală, conceptele de motivare; origine sau sursă.

Analizând sensul direcțional tehnologic al dezvoltării pedagogiei, remarcăm că particularitatea de bază a tehnologiilor constă într-o serie de elemente specifice la nivelul predării – învățării–evaluării a materiei de studiu și în dezvoltarea personalității. Prin urmare, afirmăm că scopul esențial al introducerii tehnologiilor comunicative în predarea și învățarea limbilor străine în general, al frazeologismelor în particular va fi acela de a sprijini studenții în dezvoltarea strategiilor de procesare a informației, deoarece educația și predarea nu mai pot fi privite ca un act, proces sau arta de a împărtăși cunoștințe și aptitudini, ci ca un act în care studentul joacă un rol de constructor de cunoștințe.

### **Bibliografie**

1. Callo, T., *Educația comunicării verbale*, Chișinău, Litera, 2003.
2. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Didactica și Pedagogica, 1996.
3. Pânișoară, O., *Comunicarea eficientă*, Iași, Polirom, 2006.
4. Paslaru, Vl. et al., *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea 1, Cadrul teoretic, Partea 2, Ghid metodologic*, Tipografia Centrala, Chișinău, 2005.
5. Vizental, A., *Metodica predării limbii engleze*, ed. a 3-a, rev., Iași, Polirom, 2008.

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

**Particularitățile dezvoltării  
aptitudinilor la elevii mici**

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

Summary

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

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

Vorbind despre aptitudinile omului, presupunem posibilitățile acestuia în diverse genuri și domenii de activitate. Aceste posibilități duc atât la succese considerabile în însușirea activității, cât și la indici înalți în muncă. În cazul când celelalte condiții sunt egale, nivelul de pregătire, cunoștințe, priceperile, deprinderile omului ce posedă aptitudini capătă rezultate maxime, în comparație cu oamenii puțin dotați.

Aptitudinea este sinteza însușirilor personalității omului care corespunde cerințelor activității lui și asigură realizări înalte în cadrul ei.

Aptitudinile sunt un complex de însușiri relativ stabilite ale personalității, care condiționează realizarea cu succes a diferitor feluri de activitate intelectuală, artistică, științifică, organizatorică, sportivă. Nu există persoană normală care să nu posedे niciun fel de aptitudini. Aptitudinile generează, impulsionează creația. Vorbim despre „aurul cenușiu” când aceste tipuri de aptitudini sunt și încărcate de creativitate și cultură.

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

De ce depinde acest lucru? Fiecare domeniu de activitate înaintea anumite cerințe, față de care implică transformări în procesele psihice ale persoanei.

Unii oameni pot să posedе unele calități corespunzătoare, la alții ele pot fi slab dezvoltate. Dacă oamenii posedă asemenea particularități individuale – psihologice –, care corespund în cel mai mare grad cerințelor activității corespunzătoare, înseamnă că ei sunt buni pentru această activitate.

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

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

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

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

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

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

În secolul XX, Galton și Kathe au ajuns la concluzia că talentul se transmite prin ereditare, că o ereditare bogată au reprezentanții tagmelor (breslelor) privilegiate. În epoca modernă, adepții concepției privind predeterminarea ereditară a aptitudinilor tind să-și consolideze concepțiile. Viața combate concepția privind predeterminarea ereditară a aptitudinilor. Astfel, teoreticianul german G. Walter, în lucrarea „Deosebiri sociale în avansarea în școală a copiilor dotați” (1959), scrie că aptitudinile depind cel mai puțin de medii și educație, ele sunt întru totul condiționate de predispoziție, adică de ereditare. Totodată, se susține că copiii din clasele dominante sunt înzestrați cu un potențial superior de aptitudini, pe când copiii din păturile de jos ale societății, în particular ale clasei muncitoare, nu-l posedă. Savanții vest-europeni cu o gândire progresivă se pronunță împotriva teoriei eredității.

Predispozițiile sunt baza naturală primară a aptitudinilor nedezvoltate încă, dar care se manifestă la primele încercări ale activității. Predispozițiile conțin posibilități pentru dezvoltarea aptitudinilor în procesul instruirii, educației și activității de muncă. Este important a dezvălui cât

mai devreme predispozițiile copiilor, pentru a le forma bine orientat aptitudinile lor. Predispozițiile se manifestă în înclinații față de un anumit tip de activitate (aptitudine specială) sau în curiozitate sporită față de toate (aptitudini generale). Înclinațiile sunt primul și cel mai timpuriu indiciu al aptitudinii ce se naște. Înclinația se manifestă în aspirația, în atracția copilului față de o anumită activitate. În paralel cu adevărata predispoziție, există și o predispoziție falsă sau simultană. În orice predispoziție, se poate observa nu numai o atracție arzătoare față de activitate, ci și o înaintare rapidă spre măiestrie, obținerea unor rezultate. În cazul predispoziției false, se constată fie o aptitudine superficială, fie o pasiune acțională, însă cu obținerea unor rezultate modeste.

Omul posedă două clase de predispoziții: înnăscute și achiziționate. Primele, uneori, se mai numesc *naturale*; iar celelalte – *sociale*. Multe dintre predispozițiile naturale sunt comune pentru oameni și animale, cum ar fi, de exemplu, aptitudinile elementare pentru percepție, memorizare, pentru gândirea intuitiv-acțională. Ele apar în funcție de maturizarea organismului și se manifestă în condiții exterioare respective. La temelia lor se află, de regulă, proprietățile anatomo-fiziologice ale organismului.

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

Nivelul cel mai înalt de dezvoltare și manifestare a aptitudinilor e desemnat cu termenii *talent* și *geniu*. Oamenii talentați și cei geniali obțin rezultate noi în practică, ce au o mare importanță socială. Omul genial creează ceva original, ceva care deschide căi noi în domeniul cercetării științifice, producției, artei, literaturii.

Omul talentat, de asemenea, creează și aduce contribuția sa, însă în limitele ideilor, direcțiilor, modalităților de cercetare ce au fost deja determinate.

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

Studierea unui eșantion de copii dotați a făcut posibilă evidențierea anumitor aptitudini esențiale importante care formează, în ansamblu, structura înclinațiilor intelectuale. Prima particularitate a personalității, care poate fi remarcată în acest sens, este spiritul de observație, mobilizarea tuturor resurselor sufletești, gradul de pregătire pentru o muncă încordată. La lecții, un asemenea elev nu se distrage, nu scapă nimic din vedere, este mereu gata să răspundă. El se dedă în întregime ocupației care îl interesează. A doua particularitate a personalității copiilor dotați, legată cu prima, constă în faptul că înclinația pentru muncă crește și se transformă în hărnicie, într-o necesitate de a munci. Al treilea grup de aptitudini ține nemijlocit de activitatea intelectuală, de analitismul gândirii. Aptitudinile menționate, care formează, în ansamblu, structura înzestrării intelectuale, după cum o mărturisesc numeroasele observări psihologice efectuate asupra copiilor talentați, se manifestă la majoritatea absolută a acestor copii, deosebindu-se doar prin gradul exprimării fiecăreia dintre aptitudinile date, luate aparte.

Manifestarea aptitudinilor se află într-o dependență directă de procedeele concrete, de metoda formării cunoștințelor și priceperilor corespunzătoare elaborate istoric de către oameni în procesul satisfacerii necesităților sociale.

În prezent, de exemplu, nimeni nu pune la îndoială faptul că fiecare copil de șapte ani poate fi învățat să scrie și să citească. Cu două sute de ani în urmă însă, exista părerea, destul de răspândită, cum că știința de carte nu poate fi însușită de oricine, ci numai de oamenii înzestrați cu aptitudini deosebite – de cei *ilumiinați de Dumnezeu*. Restul populației era din timp considerată incapabilă de a pătrunde în tainele citirii și scrierii. Această viziune despre aptitudinile înnăscute era condiționată de dificultățile reale ale instruirii. Experiența practică a dovedit însă că însușirea scrisului și cititului este în puterea fiecărui copil.

Unul dintre factorii decisivi de care depinde faptul dacă omul va reuși ori nu să-și dezvolte aptitudinile față de o anumită activitate este metoda instruirii.

Un factor esențial al dezvoltării aptitudinilor îl constituie interesele speciale stabilite. Speciale sunt considerate interesele față de conținutul unui anumit domeniu al activității umane, care se transformă mai târziu în tendința de a exercita în mod profesional această activitate. Interesul cognitiv stimulează aici însușirea metodelor și procedeele activității date.

Aptitudinile se formează și se dezvoltă în procesul unei activități. Pentru dezvoltarea aptitudinilor elevilor, trebuie ca ei să fie incluși de la cea mai fragedă vârstă într-o activitate accesibilă lor. Cu intrarea în școală, se lărgesc posibilitatea de a-l introduce pe elev într-o



anumită activitate. Un rol deosebit, în acest sens, îl joacă diferite cercuri de creație; cercurile științifice, tehnice, literare, muzicale, artistice plastice din școli.

Una dintre problemele sistemului de educație constă în dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor la toți copiii. Dezvoltarea unilaterală, mărginită a copilului, în urma căreia el manifestă aptitudini deosebite într-un domeniu oarecare și dă dovadă de o indiferență semnificativă față de toate celelalte, nu este justă. Desigur, interesul care este legat de aptitudinile respective trebuie să domine și totuși învățătorul trebuie să tindă să dezvăluie multilateral și armonios personalitatea copilului, să ridice nivelul culturii lui generale și să-i lărgască orizontul de cunoaștere. Numai o asemenea atitudine asigură o adevărată înflorire a aptitudinilor.

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

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

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

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

În al treilea rând, este important ca activitatea elevului să fie organizată în așa mod, încât el să urmeze scopurile care să întrecă întotdeauna cât de puțin posibilitățile lui actuale, nivelul deja atins în îndeplinirea activității.

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

La dezvoltarea aptitudinilor contribuie diferite forme de lucrări extrașcolare și, în special, cele din cadrul cercurilor în activitatea cărora trebuie să fie atrași elevii.

Cultivând aptitudinile copiilor, trebuie să le dezvoltăm neapărat perseverența și învingerea greutăților, fără de care cele mai favorabile premise și aptitudini nu vor da rezultate.

Activitatea de învățământ creează posibilitatea nu numai de a încerca elevul în toate privințele, ci și de a-l forma multilateral. În dezvoltarea și formarea aptitudinilor, un rol deosebit îl are instruirea și educația.

Învățătorul și activitatea pe care o desfășoară el constituie, pentru elevul mic, un model, un exemplu care poate să-i trezească dragostea și interesul pentru învățătură. Din nucleul unor atitudini și relații interpersonale favorabile, se dezvoltă înclinația copilului către activitatea de învățare și către obiectele de învățământ, înclinații care, la rândul lor, devin una din premisele succesului școlar, ale aptitudinii pentru învățătură, iar aceasta va deveni o condiție internă a consolidării, în continuare, a înclinației pentru învățătură. În procesul formării aptitudinilor, contează nu numai reușitele copilului, ci și modul cum reacționează cei din jur la aceste reușite. Unele defecte ale educației constau în faptul că adulții sau învățătorii fac cu ușurință aprecieri pozitive sau negative, uneori exagerate, asupra rezultatelor activității copilului, înăbușind satisfacția pe care i-ar putea-o produce activitatea. De aici, rezultă că este important ca în educarea aptitudinilor să se îmbine aprecierea externă pozitivă cu stimularea atitudinii exigente a copilului față de propria activitate.

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

intervin anumite condiții patologice care pot să ducă la o deviație bruscă și la o modificare profundă a personalității. Dezvoltarea aptitudinilor însă nu se supune doar legilor vârstei, fiind influențată în mod esențial și de împrejurările externe, de mediu.

### **Bibliografie**

1. Rădulescu, S., *Sociologia violenței (intra) familiale*, Lumina Lex, București, 2001.
2. Vrăjmaș, E., *Consilierea și educația părinților*, Aramis, București, 2002.
3. Faber, A., Mazlish, E., *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Cartea Veche, București, 2002.
4. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, Polirom, Iași, 1998.

### **Evaluarea curricula de formare a cadrelor didactice din perspectiva impactului în dezvoltarea culturii emoționale**

*Cojocaru Maia, doctor, conferențiar universitar*

#### *Summary*

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

Secolul XXI este un secol al umanizării și cunoașterii, remediu pentru carențele formării profesionale, structură complexă, ce susține procesul dezvoltării sociale în ansamblu. Metamorfoza continuu derulată în universul spiritual al societății provoacă schimbări calitative profunde și în conceptualizarea formării cadrelor didactice. Succesul reformelor în învățământ, implicate semnificativ în crearea resurselor umane, este condiționat de valoarea calității conduitei cadrelor didactice. În acest sens, orice politică educațională angajată major într-o reformă de substanță privind dezvoltarea potențialului uman include, astăzi, între prioritățile

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

Modelul educației bazat pe inteligența emoțională (Goleman D., 2008) și modelul bazat pe valorificarea inteligențelor multiple (Gardner H., 2005) implică focalizarea atenției asupra culturii emoționale a viitorilor profesori *ca premisă a integrării profesionale optime, ca strategie de amplificare a culturii sociale, ca ansamblu de influențe asupra atitudinilor în comunicarea didactică și ca expresie a calității în mediului educațional* pentru învățarea socio-profesională pe durata vieții. Redimensionarea paradigmei educaționale a generat reconceptualizarea modelului de cadrul didactic sub aspectul promovării ideii despre posibilitatea dezvoltării unei cariere rezonante prin dezvoltarea culturii emoționale pentru integrarea optimă în contextul profesional.

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

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

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

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

<b>Variabilele analizei curricula Pedagogie pe coordonata afectivă a profesionalizării didactice</b>
<p><b>1.</b> Exigențe stipulate în: (a) documentele normative și reglatorii la nivel de sistem al învățământului ce prezintă argumente privind importanța coordonatei afective a profesionalizării didactice; (b) documentele curriculare pentru învățământul preuniversitar ce impun dezvoltarea la profesori a culturii emoționale;</p>
<p><b>2.</b> Proiectarea dezvoltării culturii emoționale a viitorilor profesori <i>reflectată în curriculumul universitar pedagogic la nivel de produs al curriculumului specializat scris.</i></p>
<p><b>3.</b> Dezvăluirea la nivel de proces a dezvoltării CEP reflectată în: (a) <i>curriculumul predat</i> (reprezentările cadrelor didactice universitare, a conectorilor de curriculumuri disciplinare privind oportunitatea de a dezvolta cultura emoțională a viitorilor pedagogi) (b) <i>curriculumul ascuns/subtil</i> (prin identificarea experiențelor de învățare ce decurg din mediul psiho-social și cultural al grupei de studenți și climatul de studiu; din particularitățile conduitei afective a cadrelor didactice universitare și din relațiile interpersonale, sistemul propriu de valori) și în (c) <i>curriculumului evaluat</i> (prin corelarea competențelor proiectate și a finalităților realizate).</p>
<p><b>4.</b> Evaluarea contribuțiilor privind modernizarea curriculumului pedagogic universitar la nivel național din perspectiva dezvoltării CEP în curriculumul de suport.</p>

Scopul evaluării constă în determinarea valorilor emoționale încurajate de către universitari, a gradului de dezvoltare a culturii emotionale a universitarilor exprimate în comunicare, caracterul relațiilor interpersonale și a climatului psihopedagogic, autopercepția și percepția interpersonală, comportamente și atitudini, opinii privind gradul de dezvoltare a coeficientului de emotionalitate; contribuția curriculumului pedagogic universitar (*inclusiv și ascuns*) la sporirea gradului de cultură emoțională a viitorilor profesori; convingeri privind necesitatea sporirii continue a gradului de cultură emoțională pentru succesul profesional și de viață; existența problemelor de ordin afectiv în adaptarea la mediul universitar.

**Indicatori de calitate a învățămîntului  
din perspectiva dimensiunii afective a formării profesionale a cadrelor didactice**

<b>Indicatori de calitate</b>
<p>A.1. Conținutul documentelor normative și reglatorii ale învățămîntului promovează dezvoltarea afectivă a personalității</p> <p>A.2. Se atestă orientarea culturii emoționale spre valori în vederea dezvoltării optime și echilibrate a personalității</p> <p>A. 3. Modelul de personalitate reliefat pe coordonata dezvoltării afective exprimă orientare pozitivă și umanistă</p> <p>A.4. Strategiile avansate pentru dezvoltarea emoțională a personalității</p>
<p>B.1. Discipline ce contribuie la formarea culturii emoționale</p> <p>B.2. Ponderea disciplinelor cu impact în formarea CEP divizate:</p> <p>- după <i>gradul de obligativitate și posibilitatea de alegere</i> : discipline <i>obligatorii</i> (cod O); <i>opționale</i> (cod A); discipline <i>la libera alegere</i> (cod L);</p> <p>- după <i>funcția</i> (destinația, rolul, sarcina) <i>disciplinelor</i> în formarea specialistului acestea vor fi divizate în următoarele componente: componenta <i>fundamentală</i> (cod F); componenta <i>de formare a abilităților și competențelor generale</i> (cod G); componenta <i>de orientare socio-umanistică</i> (cod U); componenta <i>de orientare spre specializare</i> (de bază și secundară în cazul specializării duble), (cod S sau S1, S2 în cazul specializării duble); componenta <i>de orientare către alt domeniu de formare în ciclul II, masterat</i> (cod M).</p> <p>E.1. Circumscrie competențe și valori emoționale proiectate pentru școală</p>
<p>C.1. Planul de învățămînt conține discipline ce vizează direct dezvoltarea culturii emoționale a cadrelor didactice, asigurînd obținerea rezultatelor planificate</p> <p>C.2. Planul de învățămînt se raportează la standardele europene și naționale privind dezvoltarea echilibrată a personalității</p>

Modernizarea curriculumului pedagogic universitar prin acțiuni coerente și complexe de renovare la nivelul tuturor componentelor cu formulări în termeni de competențe

emoționale *la nivel de produs și la nivel de proces* a fost dezvăluită din perspectiva realizării funcțiilor clasice ale universității contemporane (didactică și de cercetare). Experiențele științifice vizate în care se încadrează, în mod firesc, și rezultatele cercetării noastre privind renovarea profilului profesional al cadrelor didactice prin definirea/implementarea conceptului de cultură emoțională și elaborarea traseului profesional al dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice în procesul formării inițiale, ne-a determinat spre expertizarea curricula Pedagogie cu scopul identificării unor experiențe din practica educațională din R. Moldova de dezvoltare a culturii emoționale ce ar permite articulări și ajustări în procesul pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Exigențele actuale față de societatea cunoașterii, mobilitatea academică și principiile Procesului Bologna constituie motive întemeiate nu numai pentru schimbări structurale ale învățământului superior, ci și pentru modernizarea curricula, debutând cu proiectarea/valorizarea unui curriculum unitar pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, bazat pe competențe necesare cadrelor didactice.

Promovarea mobilității academice a studenților și a personalului universitar, lansarea unor dimensiuni valorice europene necesare școlii superioare, cu accent pe reforma curriculară, constituie obiective prioritare pentru dezvoltarea școlii superioare, stipulate în **Declarația Comună a Ministerelor Europene ale Învățământului Superior pentru crearea spațiului european al învățământului superior**, prerogative ce implică recunoașterea caracterului determinativ al valorilor culturii emoționale – *receptivitate, flexibilitate, management emoțional eficient, disciplinare emoțională și maturitate afectivă, responsabilitate și optimism pedagogic*, în construcția carierei didactice și evaluarea gradului de pregătire pentru implementarea inovațiilor educaționale.

Modelul învățării/dezvoltării centrat pe competență a fost preluat, în cercetarea noastră, la nivelul categoriei atitudini, ce devine substanțială în evaluarea premiselor culturii emoționale. Asadar, la nivelul obiectivelor transdisciplinare cu funcție de **atitudini fundamentale**, în curriculumul de bază sînt propuse: *respectul valorilor general-umane, sociale, culturale, asumarea sensului responsabilității personale și sociale, toleranță, solidaritate umană, obiectivitate, spirit critic, autoconștientizarea valorii propriei personalități*. [2, p. 19]. În categoria **atitudini**, obiectivele **pentru învățământul primar și gimnazial** în curriculumul de bază prezintă elemente constitutive ale culturii emoționale: *atitudine pozitivă și responsabilitate; perseverență în realizarea activității de învățare; responsabilitate față de sine și mediul social, conștientizarea individualității umane ca valoare supremă; respectarea valorilor general-umane, sociale, culturale, morale etc.* Competențele emoționale se regăsesc la nivel de:

**capacități reflexive** – autocunoașterea și autoaprecierea; **capacități de interacțiune socială** – cooperarea cu adulții și colegii în activitate; **capacități comunicative** – ascultarea atentă;; **capacități praxiologice** – rezolvarea independentă a problemelor privind bugetul personal. **În învățământul liceal:** capacități reflexive – elaborarea independentă a deciziilor ce vizează planurile de viață personală, de pregătire profesională și autorealizarea; capacități de interacțiune socială – cooperarea constructivă cu diverse persoane, responsabilitatea în relațiile familiale și profesionale, orientarea în situațiile sociale și elaborarea deciziilor adecvate; capacități comunicative- inițierea și analiza unor contacte constructive în cadrul activității și al relațiilor interpersonale. Categoria atitudinii vizează: atitudine conștientă față de viitoarea profesie și familie, responsabilitatea față de efectul acțiunilor sale în raport cu mediul social și cu propria persoană, tendința de realizare a potențialului intelectual, atitudine conștientă față de obligațiile și datoriile cetățenești [2, p. 21].

Întrucât atitudinile sînt, în egală măsură, luări de poziție ale unui individ în raport cu un obiect sau fenomen exprimat deschis prin diferiți indicatori ai metacomunicării foarte variabili, se poate presupune că *atitudinea este constituită din ceea ce se crede că se află îndărătul comportamentului, fiind predispoziții acționale sau cauze relativ ascunse/inconștiente ale comportamentelor*, luare de poziție, filtru de interpretare a realității comunicative. Funcțiile prioritare pe care le îndeplinesc atitudinile sînt: *cognitivă (atitudinile organizează percepțiile în comunicare)*; funcția *energetică: (atitudinile determină natura și intensitatea motivațiilor)*; funcția *reglatoare: (atitudinile vizează unificarea opiniilor unui individ, generează și guvernează coerența internă a comportamentelor, apropiindu-se prin aceasta de reprezentări)*. Rolul esențial al atitudinilor în dezvoltarea culturii emoționale rezidă din faptul că sistemul de atitudini reprezintă aspectul determinant al climatului relațional, influențează decisiv calitatea comunicării, comuniunea de atitudini influențează atracția interpersonală, oamenii acordînd mai multă atenție comuniunii de atitudini decît similarității culturale (Kim, 1991). Prin urmare, în majoritatea situațiilor de interacțiune comunicativă, fenomenul care trebuie descoperit și analizat vor fi atitudinile care se ascund în spatele comportamentului afectiv, relația atitudine-comportament comunicativ fiind puțin cunoscută. În literatura de specialitate se recomandă o inventariere a atitudinilor ce reflectă achizițiile din domeniul cunoașterii vieții emoționale a individului și un sistem de experiențe emoționale structurate în funcție de o serie de valori și criterii raportate la capacitățile metacognitive. Deși stagiul didactic de inițiere permite înregistrarea datelor rezultate din evaluarea comportamentului comunicativ al profesorului la nivelul componentelor culturii emoționale, acordăm prioritate interpretării atitudinilor, prin care



poate fi urmărit comportamentul deontologic. Atitudinile constituie variabile de conținut și rezultate-scop ale activității educaționale ce reglementează feed-backul comunicativ, motive din care acestea trebuie învățate și evaluate.

Orientările moderne în teoria curriculum-ului justifică temeinic introducerea atitudinilor în sistemul elementelor de conținut și, prin urmare, operaționalizarea acestora în sistemul taxonomiilor instruirii și educației. În sprijinul acestei afirmații I. Neacșu susține că **atitudinile reprezintă o rezultantă valorică a învățării** fiind, prin excelență, o valoare-scop. De asemenea, cercetările și observațiile sistematice au probat că atitudinile sînt construcții durabile avînd aspect de răspuns cu semnificație socială, „*ce predispun la anumite comportamente stabile*” [5, p.262]. Autorul menționează, că deși **acestea nu pot fi măsurate direct, ci numai inferate, se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în judecăți, opinii etc.**, cu alte cuvinte în toată gama de comportamente afective.

Concepția educației în Republica Moldova [13], autori N.Bucun, Vl. Guțu, S. Cemortan ș. a., aprobată de *Ministerul Educației și Tineretului* (2001), servește drept mijloc de integrare a tuturor agenților educaționali într-un sistem unic de educație a copiilor, tineretului și adulților. Realizarea Concepției implică obligațiuni și responsabilități majore pentru prosperarea spirituală și vitală a personalității din perspectiva unor indicii ai culturii moral-spirituale: **manifestarea altruismului și a unui comportament etic; ; manifestarea afectivității pozitive; manifestarea toleranței față de diferențele culturale; capacitatea de a fi exigent față de sine și de ceilalți; manifestarea sentimentului demnității personale și a respectului față de demnitatea altora; manifestarea tactului în relații de comunicare.** Indicii culturii psihologice: **conștiința și respectul de sine; adaptabilitatea socială și psihică; managementul stresului; capacitatea de autoreglare a sferei motivaționale, emoționale, volitive; tendința spre autoactualizare, autorealizare; comunicarea empatică; exteriorizarea adecvată a sentimentelor; orientarea constructivă a personalității** arată în mod direct asupra nevoii de dezvoltare a culturii emoționale. Noua paradigmă a educației plasează pe prim plan ideile umaniste, insistînd asupra valorilor culturii emoționale: *determinare, autoorganizare, autoafirmare, autorealizare*”. Aceste principii de bază și idei directoare demonstrează că, de fapt, atît sistemul, cît și procesul educațional în R. Moldova este asigurat la nivel de normativitate cu principii ce vizează implicit dezvoltarea emoțională a personalității, în același timp fiind evidentă totuși coordonarea insuficientă pe direcția formării culturii emoționale a cadrelor didactice, prin actuala cercetare încercăm să răspundem la această carență a documentelor normative. Autorii concepției

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

Paradigma evaluării învățămîntului superior atît la nivel de sistem, cît și la nivel de proces a atins în ultimile decenii o mare importanță ca ansamblu de concepții și valori și ca schemă de apreciere în vederea adoptării unor decizii educaționale [8, p. 34]. Prin evaluarea curriculumului de formare inițiată a cadrelor didactice observăm și calitatea realizării politicii educaționale în învățămîntul superior, prevăzut de principalele documente legislativ-normative: *Concepția Învățămîntului în R. Moldova, Legea Învățămîntului, Programul Național de Dezvoltare a Învățămîntului, Curriculumul Național, Planurile de învățămînt, programele analitice (curriculum disciplinar), regulamente interne ale instituției* etc. Evaluarea, de regulă, se exercită asupra sistemului educațional în integritatea sa, este necesară urmărirea interdependenței structural – funcționale a elementelor componente ale curriculumului în dinamica dezvoltării sale pentru a obține o construcție curriculară integrală, integralitatea fiind instrument de cooperare, capabil să impună ordine, previzibilitate și regularitate în complexitatea strategiilor aplicate, fiind un instrument de totalizare. Integralitatea este analizată prin prisma unui proces desfășurat în baza normelor de coerență, consistență și ierarhizare a elementelor în cadrul unei entități, a unui produs constituit din părți integrale esențiale care are rezonanță fiind condiționată atît de remanierele interne, cît și de cele externe.

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

Variabilele curriculare urmărite în demersul de analiză, bazat pe acest model de evaluare elaborat de noi în corespondență cu teoriile moderne ale curriculumului (Tyler, D, Hainaut) avînd relevanță și pentru decelarea cîmpului investigațional în efortul elaborării metodologiei specifice dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Am recurs la criterii, indicatori și proceduri de evaluare a componentei afective a culturii profesionale a cadrelor didactice în învățămîntul superior, stabilite de grupul de autori-profesori în învățămîntul universitar în cadrul programului *Tempus Implementarea Sistemului Instituțional de Asigurare Internă a Calității în Instituțiile de Învățămînt Superior din R. Moldova* [4, p.18-29].

În acest sens, surprindem intenția de a pune în responsabilitate sistemul de învățămînt prin politica educațională pentru organizarea învățămîntului pe principii ce corelează direct cu

**principiile exprimării emoționale:** *principiul perenității obiceiurilor utile* care explică necesitatea de a perfecționa și învăța prin exersare exprimarea inteligentă a emoțiilor și atitudinilor, *„principiul activității relaționale, principiul eficacității interactive și principiul activării”*, formulate de către N. Fridja (1984) [1, p.18]. În obiectivele învățământului (art. 5) surprindem relevarea creativității emoționale în segmentul *„dezvoltarea liberă, armonioasă și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții”*, ce reprezintă obiectivul educațional major al școlii, posibilă doar prin eficientizarea pregătirii cadrelor didactice pe această dimensiune și formarea prin cursuri universitare specifice. În același context, învățământul superior devine responsabil de formarea cadrelor didactice pe coordonata cultură emoțională exprimată în competențe emoționale constructive facilitând realizarea obiectivelor analizate.

Valorile culturii emoționale relevate în *Legea Învățământului* provoacă întrebarea logică ***Sînt pregătiți profesorii pentru a forma aceste valori emoționale educațiilor?***

Considerînd calitatea învățământului un parametru important al calității vieții sociale, și promotor al valorilor culturii, în **Concepția modernizării sistemului de învățămînt din R. Moldova** (proiect, 2006) se menționează că în condițiile integrării europene, modernizarea sistemului de învățămînt implică, în primul rînd, dezvoltarea resurselor umane avînd în vedere dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. ***Politica calității învățămîntului*** trebuie să asigure realizarea funcțiilor: ***de dezvoltare și reproducere progresivă a inteligenței și a culturii sociale***; modernizarea sistemului de învățămînt poate fi concepută prin crearea mecanismelor de dezvoltare stabilă a personalității pe durata vieții. Prevederile dezvoltării învățămîntului superior se deduc din prevederile *Procesului de la Bologna*: spre exemplu dezvoltarea resurselor umane în învățămînt, axată pe perspectiva a patru obligațiuni statutare ale acestora: de predare, de cercetare, de participare la administrarea instituției și de difuzare a culturii și științei în societate. **Programul de modernizare a sistemului educațional în R. Moldova** (2005) include acțiuni prioritare în vederea modernizării învățămîntului: ***promovarea unei noi culturi educaționale***; elaborarea de programe speciale privind ***dezvoltarea competențelor funcționale pentru reușita socială: comunicarea coerentă și empatică, luarea deciziilor și asumarea responsabilităților etc.***; îmbunătățirea performanțelor personalului didactic și a mecanismelor lor de motivare prin crearea sistemului de formare continuă obligatorie a cadrelor universitare; prin elaborarea mecanismului de evaluare a performanțelor cadrelor didactice universitare; prin crearea mecanismelor de susținere a mobilității cadrelor didactice” [9, p. 14].

Rolurile/funcțiile profesionale ale cadrelor didactice, în opinia lui Păun E. (2002), *sînt sursa esențială a derivării competențelor pedagogice standard; noul profesionalism și nevoia reexaminării și redefinirii rolurilor profesionale; asigurarea coerenței roluri-competențe-conținuturi*”, „*profesionalizarea nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competențe descrise de standardele profesionale care presupune utilizarea în mod creativ a acestor standarde*” [7, p.22].

În spectrul de competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social, inclusiv pentru activitatea didactică, sînt enumerate și competența de a acționa prin cooperare creativă, comunicare sinergică, valorificarea diferențelor etc. și competența de a înțelege și de a fi înțeles. În curriculumul psihopedagogic universitar de bază sînt relevate competențele ce formează *stratul prim* al formării personalului didactic: *comunicativitatea, empatia, valorizarea, cercetarea și inovarea experiențelor educaționale, creativitatea și managementul educațional*. Considerate temeiul pe care se vor structura competențele specifice profesiei de cadru didactic constatăm că empatia și comunicativitatea sînt propuse de autori în referențialul *competențelor fundamentale*, fiind dezvoltate și în *profilul de competență a cadrului didactic* în plan teoretic/operațional/creator la nivel de competențe de specialitate, competențe psihopedagogice și competențe psihorelaționale.

Autorii subliniază că aceste competențe, interacționînd în comportamentul profesorului, se manifestă în stilul psihoemoțional de comunicare, pentru formarea acestora, este necesar un curriculum specific. Obiectivele formării profesionale (OFP) sînt structurate în *4 cadre de referință*: sfera metaeducației, cadrul profesional general, cadrul profesional special și cadrul praxiologic, fiecare dintre acestea structurînd un sistem de obiective inclusiv atitudini ce atenționează asupra componentei motivațional – normativă a CEP. Spre exemplu: obiectivele cognitive din domeniul culturii; din domeniul comunicării; obiective tehnologice; competențe comunicative; competențe reflexive (*autocunoașterea, autoaprecierea, autoreglarea, autoexprimarea, flexibilitatea și autorealizarea*), competența de interacțiune socială (*inițiativa în stabilirea relațiilor interpersonale și cooperarea constructivă*); grup de atitudini fundamentale vizează în mod direct gradul de dezvoltare emoțională prin atitudinile „*respectul valorilor general-umane, sociale, culturale*”, „*asumarea sensului responsabilității personale și sociale*”, „*toleranța și solidaritate umană*”; „*conștientizarea valorii propriei personalități*”, atitudini – „*nuanțarea afectivă a discursului educațional; atașamentul pentru cadrul axiologic al disciplinei*”; „*necesitatea interiorizată pentru dezvoltarea profesională continuă*”; „*insertia corectă și oportună în mediul educațional*”; „*formarea prestaței și a tactului pedagogic*”;

*„capacitatea de a lua decizii spontane în vederea modificării discursului educațional proiectat”;*  
*„cultivarea propriului spectru afectiv”;* *„formarea motivației praxiologice”.* *„conștientizarea propriei valori umane, culturale, profesionale în desfășurarea acțiunilor educaționale”;*  
*„definirea procesului de formare a convingerii pentru opțiunea profesională”* [6, p.140].

#### **Bibliografie:**

1. Cosnier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: POLIROM, 2002. 196p.
2. Crișan A., Guțu VI. Proiectarea curriculum-ului de bază. Ghid metodologic, Chișinău: 1997.
3. Guțu VI. Integrarea științei și învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii. Chișinău: CEP USM, 2007. 164 p.
4. Indicatori și proceduri de evaluare a programelor de studii în învățământul superior. ciclul I – studii licență, ciclul doi – studii master, Chișinău: CEP UTM, 2009. 33 p
5. Neacșu I. Corolare psihoeducaționale ale emoționalității și afectivității. Capitol în: Psihologie educațională. București: Editura Universității București, 2000. p. 24-52.
6. Negură I., Papuc L., Pâslaru VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2000. 174 p.
7. Păun E. Profesionalizarea carierei didactice: În Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: CNPP, 2002. p. 16-24
8. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. Chișinău: CEP USM, 2005. 276 p.
9. Programul de modernizare a sistemului educațional în Republica Moldova, Chișinău: 2005–2009. Hotărârea Guvernului nr. 863 din 16.08.2005.
10. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. // Народное образование, №2, Санкт-Петербург: СПБИУИП, 2006. с. 216-223.
11. Шарычева М. Э. Формирование профессионального поведения будущего учителя (эмоциональный компонент). Автореферат, Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург, 1999. 32 с.
12. Chabot M. Pedagogie emotionnelle. New York: Psychology Press, 2000.
13. [www. proeducation. md](http://www.proeducation.md) Concepția educației în Republica Moldova, autori Bucun N. Guțu VI. Cemortan S.ș. a., aprobată la Ministerul Educației și Tineretului, Chișinău: 2001.