

Omul: concepții, viziuni, idei

Sergiu Roșca, *dr. hab., prof. univ.,*
șef al Catedrei de științe filosofice și economice,
UPSC „Ion Creangă”

Summary

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

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

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

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

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

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

În filosofie și știință au existat diferite viziuni, idei cu privire la originea și esența omului, printre care se evidențiază concepția teologică, cea idealistă, materialistă, a

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

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

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

Gânditorii din trecut au ajuns încă acum câteva secole la convingerea că ar fi o naivitate să se încerce a discuta tainele omului, pornind doar de la calitățile ce-i sunt caracteristice „...Esența noastră, se spune în vestita Mare Enciclopedie Franceză din secolul al XVIII-lea, nu poate fi exprimată în exclusivitate printr-o singură definiție... Omul este esența care cugetă, dorește ceva și acționează”. De aceea, consideră autorii Enciclopediei, trebuie cercetat doar un singur lucru: care sunt motivele stimulative ce-l pun în mișcare și îi determină acțiunile. Prin urmare, esența trebuie căutată în analiza diverselor structuri socioculturale în care se și manifestă

¹ Vezi: S. Roșca, *Studii, cugătări, viziuni*, Chișinău, 2005, p. 185.

omul prin intermediul funcțiilor ce îi sunt caracteristice.

În principiu, omul se deosebește de animal prin faptul că este capabil pentru o dezvoltare permanentă, pentru un progres continuu, că este în stare să-și aplice capacitățile pentru a-și atinge cu succes scopurile determinate de însăși esența sa. Fiecare om normal este o personalitate, o individualitate, este unic, indivizibil și prin aceste calități el se deosebește substanțial de oricare alt om.

Cunoscutul filosof și psiholog Erih Fromm scria că omul nu este un lucru, ci o ființă vie care poate fi înțeleasă doar pe parcursul unui proces îndelungat al dezvoltării sale. În orice clipă a vieții, el încă nu este cel ce poate deveni sau, posibil, va deveni. Nu se poate să aplicăm față de om aceeași definiție pe care o dăm unui ceas sau unei mese. Totuși nu ar trebui să credem că este cu totul imposibil a determina esența sa. Despre om se poate spune astfel: „El nu-i un lucru, ci un oarecare proces al vieții”.

Omul se deosebește de alte vietăți nu numai prin gândirea sa concretă, dar și prin rațiunea sa, cu ajutorul căreia poate înțelege adevărul. Odată ce omul se călăuzește de rațiune, el trebuie să facă totul pentru binele său, pentru esența sa, atât cea fizică, cât și cea morală. Multe popoare au pierdut, pur și simplu, din cauza că nu au fost capabile să se debaraseze de patimi iraționale și să se conducă de considerentele rațiunii.

Problemele provenienței omului, ale corelației dintre fizic și conștiință, eternității sufletului etc. s-au aflat și sunt în centrul discuției și astăzi. Printre savanți, este pe larg răspândită ideea că fiecare om are trei corpuri, care, în totalitatea lor, constituie un anumit complex, ceva integral. În primul rând, se are în vedere un corp fizic exterior compact; în al doilea – o substanță eterică latentă, iar în al treilea rând – o esență spirituală. Totodată, se demonstrează în mod argumentat că toate aceste trei corpuri sunt reale, dar esența lor diferă una de alta. La întrebarea ce se întâmplă totuși cu individul după moarte, urmează afirmația că el se eliberează de învelișul său fizic, însă continuă să trăiască în corpul eteric, trecând treptat în lumea din afara sa.

Ce-i drept, și mai înainte unii filosofi concepeau legătura dintre fizic și conștiință ca pe ceva accidental. Astfel, filosoful englez Locke considera personalitatea o ființă ce gândește, fiind înzestrată nu numai pur și simplu cu conștiință, dar și cu conștiința de sine. După părerea lui, „personalitatea” ține de raționalul „eu”, iar „omul” – pur și simplu de fizic. Un papagal cu rațiune, spunea Locke, nu poate fi numit om, iar un om lipsit de rațiune totuși face parte din

specia dată a ființelor vii. În același timp, papagalul, cică, ar putea fi o personalitate, iar idiotul – niciodată...²

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

Durata vieții crește, se realizează progresul intelectual al umanității. Omul se schimbă, sporește volumul cunoștințelor sale, crește, în ansamblu, nivelul lui de cultură. Omul este unica ființă înzestrată cu memorie. Oamenii de știință consideră că memoria umană e în stare să dețină circa 10 miliarde de biți de informație, altfel spus, să înglobeze în ea 500 de „Enciclopedii britanice” în mai multe volume.

S. Freud, unul dintre întemeietorii psihanalizei, consideră că în om se manifestă două tendințe de bază: aspirația la viață, identică, într-un fel, cu atracția sexuală, și instinctul morții, al cărei scop este de a distruge viața. El a formulat ideea că instinctul morții, în ambianță cu energia sexuală, poate fi orientat sau împotriva omului propriu-zis, sau împotriva obiectelor din afara lui. După părerea sa, instinctul morții le este caracteristic, din punct de vedere biologic, tuturor organismelor vii și, prin urmare, constituie o parte componentă necesară și indisolubilă a vieții în ansamblu.³

Filosoful român N.-C. Cernica, în eseu „Omul – graniță și timp” formulează idei originale, susținând că „Omul nu va atinge niciodată spiritualitatea îngerilor și nici senzorialitatea deplină a animalelor. (...) Dar dacă noi, ca oameni, nu suntem capabili să experimentăm nici spiritualitatea pură, nici animalitatea pură, putem experimenta totuși ceea ce nici îngerii, nici animalele nu pot: transmutarea. Putem materializa spiritul (prin artă) și spiritualiza materia (prin cercetare științifică asupra materiei...). Ființa este tulburată, este prinsă

² S.Roșca, *Studii, cugetări, viziuni*, Chișinău, 2005, p. 188.

³ Ibidem, p. 189.

în mișcare, nu în calmul angelic sau zoologic, ci în duala umanitate”⁴.

Astăzi, de studierea omului se ocupă biologia, medicina, fiziologia, psihologia, pedagogia și, bineînțeles, filosofia. Dacă e să ne referim la problema fundamentală a filosofiei, aceasta a ținut și continuă să țină și în prezent de om și de universul său. Încă Socrate explica menirea omului în societate, obligațiunile lui, corelația dintre el și lege, cultul zeilor, necesitatea învățământului, abținerii de la pasiunile vulgare, căutarea unor prieteni adevărați, adică orientarea practică a omului în viață, pentru care criteriile călăuzitoare sunt conștiința, echitatea și datoria de cetățean. Epicur, un alt filosof antic, menționa că omul poate trăi plăcut doar atunci când trăiește rațional, moderat, bărbătește, echitabil; în același timp, îi plăcea să sublinieze că sunt goale cuvintele acelui filosof care nu tămăduiesc niciuna din suferințele omenești. După cum medicina nu aduce niciun folos, dacă nu izgonește boala din corp, la fel nici filosofia nu aduce vreun folos, dacă nu alungă bolile sufletești.

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

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

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

⁴ Niadi-Corina Cernica, *Eseuri de istoria filosofiei și filosofia culturii*, Timișoara, 2006, p. 51-52.

⁵ Vezi: S.Roșca, *Studii, cugetări, viziuni*, Chișinău, 2005, p. 190-191.

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

Cu toată multitudinea definițiilor date culturii, savanții au ajuns la înțelegerea potrivit căreia cultura este ceea ce îl face „pe om anume om”. Noțiunea de cultură a căpătat un sens generalizat, cu ajutorul căruia se măsoară totul ce a fost creat de om; în esență, aceasta însemnând „a doua natură” făurită de el. Pe parcursul existenței sale, umanitatea a creat diferite culturi. Cultura fiecărui popor este interesantă anume prin faptul că ea se deosebește de cultura altor popoare.

Cultura societății se manifestă prin două forme: subiectivă – ca o caracteristică inseparabilă a personalității umane – și obiectivă – ca rezultate ale activității umane obținute în mod conștient, atât în plan material și spiritual, cât și în sensul modalităților activității sociotransformatoare a oamenilor. Cultura relațiilor, a conduitei umane, existând ca un sistem de valori, norme și reguli caracteristice societății în cauză, se manifestă prin modul de gândire, prin caracterul relațiilor dintre persoane, prin formele de acțiune și comportare ale oamenilor.

Fiecare om, fiecare generație se folosește de valorile spirituale și morale create de predecesori. Rolul creator al omului depinde de mulți factori. În acest sens, se manifestă și rolul familiei, școlii, nivelului de dezvoltare a societății, hărnicia, nivelul de studii etc.

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

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

bine, în mai bine, dezvoltată prin educație... Omul nu poate deveni om, decât prin educație. O generație face educația celeilalte”.⁶

Pentru fiecare om este foarte important să se simtă și să se vadă liber. Renunțarea la libertate este considerată, și nu fără temei, drept o renunțare la calitățile umane, la drepturile pe care le oferă libertatea.

În concepția gânditorilor progresiști, pe loc de frunte întotdeauna s-a aflat ideea despre autonomia și independența personalității, despre rolul conștiinței individuale, despre dreptul de a se numi om fără accepțiunea și voința colectivului, grupului social. Cuvintele „o țin pe-a mea și nu pot altfel” sunt o deviză a libertății personalității, comportamentul căreia este determinat de „vocea interioară”, și nu de statute, instrucțiuni și directive venite din afară.

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

În prezent, noi renunțăm, și pe bună dreptate, la lozincile, dogmele și apelurile perimate. Bineînțeles, suntem datori să pregătim cât mai bine tineretul, să-1 familiarizăm cu munca. Astăzi, este foarte important ca familia, școala și societatea să fie profund conștiente de faptul că prima lor datorie față de copil constă în educația bună a acestuia. Din păcate, deseori auzim raționamente cum că în școli, licee și instituțiile de învățământ superior principalul constă în instruire, iar procesul de educație, chipurile, vine de la sine. E o greșeală foarte mare.

Sarcina principală a educatorului e de a munci în direcția dezvoltării caracterului, sporirii energiei morale, de a contribui la constituirea personalității. Vom aminti că procesul de organizare a educației este o chestiune foarte complicată. Au dreptate savanții care afirmă că educația trebuie să fie o „operă a dragostei”. Profesorul și școala sunt obligați să-i cultive copilului capacitatea de a gândi, misiunea lor e de a-i oferi posibilitatea să acumuleze un anumit volum de cunoștințe, de a-1 învăța pe parcurs să-și completeze de sine stătător cunoștințele. Procesul de educație are misiunea de a pregăti tineretul pentru o viață liberă și creatoare.

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

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

O problemă veșnic actuală a fost și este cultura politică a oamenilor.

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

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

Deseori, omul și omenirea se întreabă dacă e posibilă existența unei societăți arhaice, adică fără politică. Anarhiștii susțin că o societate fără politică ar fi o societate fără conflicte. Dar poate omul, societatea să existe într-o armonie absolută? Fiecare ființă umană conștientă are interesele sale personale, viziunea sa, poziția sa, de aceea și conflictele sunt inseparabile în relațiile dintre oameni. Deci interesul este ceea ce stă între două sau mai multe persoane. În societate, au loc conflicte, pentru că în ea trăiesc oameni reali, diferiți, cu inițiative proprii și pasiuni proprii.

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

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

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

Da, în societatea contemporană, datorită nivelului înalt de informatizare, orice om, chiar dacă nu e deputat, nu e funcționar de stat, „participă” la ședințele Parlamentului, la ședințele guvernului. Chiar și dacă nu toți oamenii participă la mitinguri, la mișcări politice, ei au viziunea lor politică. Uneori, prin *politizarea societății*, înțelegem ceva negativ. Politizarea societății ne vorbește despre maturitatea ei, despre gradul înalt al conștiinței politice.

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

Omul politic, conducătorul de orice nivel și rang sunt datori să manifeste o înaltă cultură a conduitei, ei trebuie să fie amabili, buni, accesibili, să-i poată asculta pe oameni. Este foarte important ca în cadrul discuțiilor din presă, de la radio și televiziune, al luărilor de cuvânt la mitinguri și întâlniri aceștia să fie tacticoși, să nu admită cazuri de insultare a oponentilor și să-și apere în mod argumentat pozițiile și concepțiile. Oamenii sunt predispuși față de acei politicieni care au simțul umorului. Cunoașterea profundă a istoriei, literaturii, filosofiei, culturii în general îi asigură o autoritate sănătoasă fiecărui om politic și funcționar de stat, ajutându-i să contacteze cu oamenii și să găsească rezolvarea corectă a unei sau altei probleme.

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

Practici și tendințe în pictura contemporană

Ludmila Vozian, dr. în pedagogie,

UPSC „Ion Creangă”

Summary

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

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

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

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

Ținem să menționăm că, din tot complexul disciplinelor plastice, anume pictura a devenit laboratorul cel mai important, acest rol al ei fiind asigurat de simplitatea și bogăția plastică, precum și de enormul bagaj istorico-cultural pe care-l deține.

Diferit înțelesă este și tendința către realitate. Astfel, aici își găsesc expresie impresionismul, cu o descătușare coloristică și compozițională; divizionismul, cu tendințele sale analitice de a reprezenta lumina; postimpresionismul, cu tendința de a realiza obiectul, precum și dramaturgia coloristică și gestuală; fovismul, care a dezvoltat pe deplin forța culorii; cubismul, cu examinarea structural-ritmică a experienței vizuale. Acestea, treptat, dezvoltau și îmbogățeau arta, explicau mecanismele eficacității ei, dezgoleau natura limbajului creației artistice, ca, mai târziu, experimentele lui W. Kandinsky, K. Malevici, P. Mondrian etc., argumentate de diverse programe ideale, să ducă acest experiment lingvistic până la limită.

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

Referindu-se la arta de avangardă, Clement Grinberg vede meritul ei în depășirea problemelor sociale întru sporirea calității artei până la nivelul când ea devine capabilă să reprezinte absolutul, în care se rezolvă sau își pierde semnificațiile orice contradicții [Apud 3, p. 66].

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

Astfel, practica artistică și reflecția teoretică ajungeau la minimalism și conceptualism, se despărteau de pictură, în sensul în care experimentul modernist în artă era legat continuu de tradiția artelor plastice.

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

Așadar, modernismul s-a apropiat de final: pictura a ajuns la periferia principalului flux de evenimente în artă. Teoreticienii postmodernismului îi atribuie acestuia o neîncredere față de relatări de proporții – metanarative. În plus, ironia, sarcasmul și nemulțumirea față de realitate își găsesc expresie în cele mai diverse practici artistice care constituie repertoarul artei actuale.

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

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

În lumea contemporană, piața a devenit institutul principal; un institut la fel de autoritar este și piața artei. Specificăm că poziția artei este determinată de raportul a doi vectori: vectorul muzeului și vectorul pieței; însă acești vectori nu au independență lineară. Și, întrucât piața le dictează condiții criticilor și experților, nu poate fi vorba despre o consumare *dezinteresată* a artei. Prin urmare, unii critici văd un risc enorm în faptul că cultura devine marfă. Piața artei presupune globalizarea activității sale, și anume: consumarea, care nu are legătură cu natura autentică a produsului consumat; permanentul sau haoticul schimb al predilecțiilor de gust; tendința spre o apropiere superficială de domeniul care, inițial, presupune profunzime; crearea unei cereri speculative la operele care provoacă un interes de masă, acest interes nefiind prea justificat etc.

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

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

actuală, dau puțin temeii pentru cugetare despre soarta acestei arte în condițiile Republicii Moldova, care sunt mai mult decât specifice.

Artiștii au participat activ în experimentul avangardist, dar, mai târziu, acest experiment a trecut într-o fază constructivă de viață, înăbușind, cu clasicismul stalinist, toți mugurii noilor forme ale artei. În consecință, școala, sprijinindu-se pe metoda realismului socialist, a dezvoltat și a înțeles după puțină tradițiile clasice.

Caracterul situației autohtone este determinat și de faptul că piața artei de tip occidental, la noi, încă nu s-a format, integrarea în context internațional rămânând a fi, deocamdată, un vis. În aceste condiții, școala nu și-a pierdut pozițiile: ea mai păstrează standardele înaltei măiestrii profesionale, precum și legătura cu tradiția artistică clasică. Situația dată poate fi considerată motiv atât pentru regretări, cât și pentru optimism, în dependență de viziune.

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

Cât privește prezentul și, în special, manifestările picturii de astăzi, observăm că artiștii, cu mijloace picturale, în multe cazuri, încearcă să soluționeze probleme ce nu țin de pictura propriu-zisă, afirmă E. Petrovski [2, p. 71].

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

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

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

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

Astăzi, pictorul lucrează cu o altă calitate de spațiu, observă V. Pațiukov, care trebuie reorganizată în altceva, dar nu în pictură [2, p. 70]. Or, lumea devine ceva plat. Și această platitudine devine imagine nu în cel mai bun sens, ea începe să acopere realitatea, care posedă alte calități. Și, în cele mai frecvente cazuri, creatorul începe să lipsească din această realitate, dar suntem ferm convinși că pictorul, oricum, va dezvălui realitatea sau, cel puțin, va spune despre pierderea ei. Așadar, receptarea spațiului plastic drept o suprafață plană este unul dintre cei mai semnificativi factori ai picturii actuale. În esență, sesizăm întoarcerea la percepția *prespațială* a lumii și ruperea de înțelegerea clasică a spațiului ca întindere tridimensională.

Omului contemporan îi scapă tot mai mult senzația spațiului real, el viețuind într-un spațiu virtual ca-n unul efemer, atemporal, lipsit de calități firești. Totodată, multitudinea de aspecte ale spațiului permite a include în sistemul interpretării lui o cantitate nemărginită de coduri intertextuale. Adâncimea spațiului nu este fizică, ea devine o prioritate a gândirii, presupunând mișcarea ca o peregrinare, simbolurile căreia întotdeauna au fost drumul și labirintul. Anume semantica acestora face legătura între spațiile separate, le face transparente și reciproc pătrunzătoare, variabile și pline de mișcare.

Întotdeauna, receptarea spațiului a determinat calitatea culturii; proprietățile limbajului artistico-plastic având, prin aceasta, o istorie lungă, o nouă rotație a căreia are loc în actualitate. În orice caz, aceasta este reflectarea și interpretarea eternă a realității: a realității vieții și a realității culturii.

Observăm că și practica expozițiilor din ultima perioadă este determinată de tendința de a se îndepărta de echivalența și linearitatea interpretării. Pictorii, în special cei tineri, sunt orientați spre explorarea propriilor reflecții, spre depășirea stereotipului existent. Expozițiile arată că pictorii, în mare parte cei cu o experiență mai mică, sunt puțin copleșiți de problemele veșnice; pentru ei, este firesc apelul la sine, la propria soartă și locul lor în mediul contemporan. Din punctul de vedere al alegerii mijloacelor de expresie și reprezentării sensului însă, este evident refuzul radicalismului ca poziție determinată (apropro, radicalismul gestului și sistemului de gândire a fost dezrădăcinat la mijlocul secolului trecut, închis în arhiva istoriei, de către pop-artiști).

Este semnificativ și faptul că majoritatea pictorilor se află pe pozițiile unui conservatism cultural, în sensul că preferă să nu facă mișcări considerabile, ci să utilizeze bagajul posibilităților de limbaj care a fost acumulat în ultimii ani. Spectrul acestora este larg: aici se includ și posibilitățile plastice ale picturii ca modalitate tradițională de creare a obiectului artei, și lucrul cu materialul, și metoda colajului vizual, precum și instalația spațială.

La expoziții, de obicei, aceste manifestări sunt prezente sub toate aspectele și formele și mai rar este ceea ce am dori să vedem – conștientizarea spațiului în calitate de categorie antropologică. Posibil, pictorii s-au arătat a fi corecți în faptul că au acceptat spațiul ca existență a *toate în tot*. Și totuși determinant, în cadrul expozițiilor, rămâne să fie nu spațiul fizic sau natural, nu metamorfozele lui și parametrii modificării, ci spațiul propriu, adică domeniul vieții, nu al experienței. În cadrul expozițiilor, sunt de menționat și practicile artistice tradiționale; deci, alături de practicile tehnologice și media-formele, coexistă și pictura propriu-zisă, doar că ceea ce se referă la categoria de *pictural*, precum: coloritul, factura, expresia penelului etc., s-a epuizat, într-o măsură oarecare, iar noile calități ale picturii ca artă contemporană încă nu s-au format. De aceea, în expoziții putem vedea și lucrări în care se referă la pictură, poate, doar modalitatea de aplicare a culorilor pe suport.

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

Astfel, tradițiile și inovația sunt legi veșnice de care pictorul este nevoit să se ciocnească permanent.

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

Bibliografie

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

Insights into undergraduate academic writing

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

„Ion Creangă” State Pedagogical University,

Igor Torpan, *Theoretical High School „Ion Creangă”, Cimisia*

Rezumat

În acest studiu investigăm cum studenții elaborează eseurile academice. Studiul este realizat pe baza unui sondaj efectuat pe două eșantioane de studenți. În primul eșantion, sunt incluși studenți care elaborează teze de an, iar al doilea eșantion este format din studenți care elaborează teze de licență. Pe baza acestui sondaj, sunt descrise trăsăturile scrierii academice la nivelul primului ciclu de studii superioare și este efectuată o comparație a celor două grupuri de studenți.

Introduction

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

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

Method of investigation

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

The questionnaire contains 7 questions:

1. Participants have to evaluate on a scale from 1 to 10 the difficulty of compiling academic papers in comparison to other study requirements.
2. Students should indicate the chronological order in which they compile the introduction, the body and the conclusions of academic papers.
3. Students indicate on a scale from 1 to 10, to which degree the topic of their academic paper arouses their interest.
4. The fourth question is intended to measure the share of plagiarised content from the total volume of academic papers.
5. Students indicate whether additional guidance in the form of special courses and training programmes on academic writing is necessary for undergraduate students.
6. In this question respondents have to indicate, which three elements in the process of writing academic papers are most difficult for them.
7. Respondents should indicate which activities in the process of writing academic papers are the most time-consuming for them.

Findings

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

1) Difficulty of academic writing

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Cumulative relative frequency for “often” and “definitely yes” answers

6. Most difficult tasks in academic writing	Answers with the highest frequency	<ul style="list-style-type: none"> 1) Finding relevant sources. 2) Organising your sources. 3) Understanding clearly the expectations of your readers (i.e., your advisor and graduation committee members) 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Finding relevant sources. 2) Organising your sources. 3) Combining other author's ideas with your own ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Finding relevant sources. 2) Organising your sources. 3) Writing the introduction to your paper.
7) Most time-consuming tasks in academic writing	Answers with the highest frequency	<ul style="list-style-type: none"> 1) Finding relevant sources. 2) Finding and assimilating information to gain an overview over your topic. 3) Organising your sources. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Finding and assimilating information to gain an overview over your topic. 2) Organising your sources. 3) Understanding clearly the expectations of your readers (i.e., your advisor and graduation committee members). 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Finding relevant sources. 2) Finding and assimilating information to gain an overview over your topic. 3) Organising your sources.

Table 1. Survey Results

4) Plagiarism

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

5) Additional guidance in academic writing

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

6) Most difficult tasks in academic writing

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

7) Most time-consuming tasks in academic writing

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

Conclusions

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

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

Bibliography

1. Behrens, Laurence, Rosen, Leonard J., *The Allyn & Bacon Handbook*, 5th edition, Santa Barbara: Longman, 2003.
2. Hedge, Tricia, *Writing*. 14th edition, Oxford: Oxford University Press, 2001.
3. Moore, Sarah, Murray, Rowena, *The Handbook of Academic Writing – A Fresh Approach*, 2nd edition, New York: Open University Press, 2006.
4. Raimes, Ann, *Keys for Writers a Brief Handbook*, 3rd edition, Boston: Houghton Mifflin Company, 2002.
5. Rozakis, Laurie, *Schaum's quick guide to writing great research papers*, 2nd edition, McGraw Hill Professional, 2007.

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

Ала Липчану, доктор педагогических наук;
Эмилия Денисова, доктор педагогических наук,
UPSC „Ion Creangă”

Rezumat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- а. обязательная коммуникативная направленность занятия в целом и отдельных его этапов;
- б. комплексное развитие речевых умений и навыков;
- в. единство тренировки и творчества, особенно в процессе выполнения упражнений;
- г. органическое включение нового языкового материала в выполняемые упражнения.

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

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

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

- 1) занятия привития и закрепления умений и навыков речевых, орфографических и других с введением нового языкового материала;
- 2) занятия привития, закрепления и автоматизации тех же умений и навыков на основе известного студентам языкового материала.

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

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

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

- a) Informationen beurteilen: Auf welchen Seiten gibt es wichtige Informationen?
- b) Eine Frage/ Aufgabe formulieren: Was will ich wissen? Was weiss ich schon?
- c) Internetseiten auswählen und überfliegen Welche Seiten sind am interessantesten und am wichtigsten?
- d) Suchen Sie im Netz Informationen über einen Sportler , eine Sportlerin aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz (Name , Verein, Sportart etc.)
- e) Wie ist das Wetter in Deutschland/ in Ihrem Land?
- f) Woraus macht man Obatzda und Labskaus ?
- g) Wo liegt Fehmarn?

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

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

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

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

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

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

Литература

1. Funk, H.; Kuhn, C.; Bayerlein, O.; Cristiani, C., *Studio D A 2 Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Übungsbuch. Cornelsen – Verlag*, Berlin, 2009.
2. Albrecht, U.; Fandrych, C.; Grüßhaber, G.; Henningsen U., *ua. Passwort Deutsch. Kurs und Übungsbuch. Edition Deutsch Klett. Ernst Klett Sprachen GmbH*, Stuttgart, 2003.
3. Макаров, В.И., *Словарь лексических трудностей художественной литературы*, Москва, 1993.
4. Шанский, Н.М., *Лексикология современного русского языка*. Москва, 1972.
5. Фердинанд де Соссюр, *Курс общей лингвистики*, Москва, 1993.
6. *Толковый словарь по бизнесу, коммерции и маркетингу*. Под ред. Пероченко П.Ф.М., Москва 1992.

Principiile managementului eficient al timpului la studenți

Maria Pleșca, *conf. univ., dr.*

UPSC „Ion Creangă”

Summary

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

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

Managementul timpului începe cu managementul propriei persoane. Principala cauză a eșecului, atât în învățarea academică, cât și în viață, este lipsa unei discipline autoimpuse. Cunoașterea îl va ajuta pe student să-și înțeleagă comportamentul și atitudinea față de anumite valori și, mai ales, să-și modeleze acest comportament în direcția minimizării defectelor și a atitudinilor greșite, pe de o parte, și a eficientizării învățării, pe de altă parte.

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

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

- să atingă scopul urmărit;
- să-și stabilească prioritățile;
- să obțină o vedere de ansamblu asupra sarcinilor de realizat;
- să comunice mai bine;
- să obțină mai multe rezultate pe o unitate de timp;
- să delege sarcini;
- să păstreze echilibrul în viața studentescă și personală;
- să-și dezvolte creativitatea;
- să reziste și să se adapteze mai bine la schimbări;
- să participe la îmbunătățirea calității vieții tuturor membrilor organizației.

Putem împărți timpul de care dispune un student în:

- timp fixat strict – fără posibilități de alegere, în care sunt derulate, de regulă, activitățile principale prevăzute (orele academice și alte activități organizate) și care nu pot fi „mutate”;
- timp la dispoziție – în situațiile în care există posibilitatea de a alege când, cum și unde studentul realizează activitatea respectivă.

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

Managementul timpului, în concepția actuală, se referă, în primul rând, la optimizarea proiectării și planificării activității și se concentrează asupra stabilirii obiectivelor, asupra planificării zilnice și asupra stabilirii priorităților, dar acest lucru nu trebuie absolutizat, întrucât o planificare foarte riguroasă și rigidă este, adesea, contraproductivă (datorită evenimentelor și problemelor neașteptate care apar), poate influența negativ personalitatea și poate deteriora relațiile interpersonale.

La prima vedere, conform definiției clasice a „eficienței”, această problemă se referă la obținerea de rezultate notabile într-un timp cât mai scurt sau la obținerea mai multor rezultate în același interval de timp. Problema este însă mult mai complexă, urmând să se țină cont de prioritățile, obiectivele și planurile stabilite, de modul de implementare și de evaluare a acestora etc. Putem realiza un management eficient al timpului nu rezolvând sarcinile la întâmplare sau în ordinea în care apar, ci raportându-ne la obiective și priorități. Trebuie să ne planificăm foarte atent și riguros:

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

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

Studentilor anului I și II li s-a propus un chestionar pentru a stabili abilitățile de management al timpului. În studiu au fost antrenați 160 de studenți (anul I și II) ai Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Analiza datelor obținute ne permite să conchidem că 75% din studenți utilizează planificarea pe termen scurt; 62,5% își planifică activitățile pentru o săptămână; 25% își planifică activitățile pentru o lună.

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

Studiul a demonstrat că studenții nu-și pot stabili ordinea de priorități în agenda zilnică, săptămânală, lunară. Ei își „irosesc timpul” pe lucruri care par importante, iar în consecință nu-și pot realiza plin sarcinile didactice. Se atestă diferențe statistice semnificative $r = 0,264$, $p = 0,001$ între planificarea timpului și succesul academic al studenților. Primul pas în optimizarea managementului timpului îl reprezintă îmbunătățirea planificării pe termen scurt – în special a celei zilnice. Există numeroase modele de planificare zilnică în agendele care pot fi procurate în comerț. Evident, studentul poate să aibă propriul mod de planificare, adaptat personalității, în care trebuie să evidențieze câteva elemente importante: prioritățile zilei, sarcina cea mai importantă a săptămânii, celelalte activități pe care trebuie să le realizeze, plasarea în agenda zilei a tuturor activităților (până la nivel de jumătate de oră, dacă se poate), precum și dacă activitățile respective pot fi sau au fost delegate altor persoane. În același mod pot fi planificate activitățile dintr-o săptămână și, apoi, dintr-o lună.

În continuare, oferim regulile unui bun management al timpului, care vor determina performanța învățării la studenți (conform V. Hall și D. Oldoyd):

- Fixați-vă un program zilnic riguros, în care să aveți ore precis stabilite pentru diferite tipuri de activitate: ore didactice, întâlniri cu colegii, pregătirea temelor, lucrul la bibliotecă etc.
- Rezolvați problemele dificile care necesită o concentrare maximă la orele când sunteți în formă maximă și lăsați lucrurile minore pentru celelalte părți ale zilei.
- Fixați-vă termene pentru toate sarcinile. Eventual, dacă sarcina este complexă și se poate subdiviza, se pot introduce și termene intermediare.
- Nu amânați unele sarcini importante numai pentru că vă sunt neplăcute. Vă vor apăsa, vă vor reduce capacitatea de muncă și nu aveți nicio șansă ca ele să devină mai plăcute odată cu trecerea timpului.
- Lăsați de-o parte tot ce este neimportant. Multe așa-zise probleme au tendința de a se rezolva de la sine.
- Analizați cauzele întreruperilor și încercați să eliminați cât mai multe dintre ele.

- Fixați-vă anumite ore la care să nu puteți fi deranjat și informați-vă prietenii, colegii despre acest lucru. Informați-i despre orele la care sunteți la dispoziția lor.
- Îndepliniți sarcinile una câte una, pentru a vă putea concentra la realizarea lor.
- Fiți concisi atunci când vorbiți la telefon. Faceți-vă în prealabil o listă cu problemele pe care doriți să le discutați și, în timpul convorbirii telefonice, nu divagați de la subiect.
- Acumulați-vă ideile într-un singur loc. În momentul în care vă vine o idee, notați-o într-o agendă; altfel, s-ar putea să o uitați. Din când în când, consultați-vă agenda și rețineți ideile bune.
- Când abordați o problemă, încercați să o și finalizați. Abordarea cu întreruperi va necesita timp mai îndelungat de rezolvare, veți pierde din coerență și înțelegere și timp, de fiecare dată, pentru intra din nou în problemă.
- În timpul pregătirii temelor, evitați întreruperile. Când există întreruperi frecvente, activitatea se prelungește și nu își atinge scopul.
- Fiți selectiv. Învățați să spuneți NU. Întrebați-vă, la fiecare nouă sarcină, dacă sunteți persoana potrivită pentru a o îndeplini.
- Faceți-vă un tabiet din a verifica periodic (de exemplu, la sfârșitul săptămânii) cum ați folosit timpul în perioada respectivă și încercați, de fiecare dată, să găsiți căi de îmbunătățire a programului dumneavoastră.

Modul în care vă organizați lucrul este extrem de important pentru un management eficient al timpului. De altfel, se spune că performanțele se obțin din: 10% inspirație, 40% transpirație, 50% organizare.

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

- surse importante și pe care le folosiți frecvent (zilnic sau aproape zilnic);
- agenda cu planificarea zilnică și săptămânală a activităților;
- mapa cu lucrările de efectuat în ziua respectivă.

De asemenea, pentru a evita distragerea atenției, este bine ca pe birou să aveți, la un moment dat, numai lucrurile și hârtiile pentru rezolvarea problemei la care lucrați.

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

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

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

- Definirea problemei este prima etapă, cu următorii pași:
 - Colectarea informațiilor ce ne sunt accesibile și organizarea lor. Este de la sine înțeles că folosirea modalităților moderne de colectare și de prelucrare a informației ne vor economisi, în mod considerabil, timpul.
 - Identificarea simptomelor, a relațiilor dintre ele și a cauzelor posibile.
 - Definirea problemei care va fi rezolvată prin decizie.
- Elaborarea alternativei este etapa prin care se realizează:
 - Specificarea criteriilor de decizie pe baza obiectivelor formulate.
 - Colectarea informațiilor suplimentare necesare.
 - Reorganizarea informațiilor.
 - Elaborarea alternativei.
- Selectarea și aplicarea soluției, care va cuprinde:
 - Evaluarea alternativelor pe baza criteriilor de decizie.
 - Selectarea soluției pe baza criteriilor de decizie.
 - Luarea în considerare a impactului soluției.

- Alegerea momentului de timp și a modalității de aplicare.
- Discutarea planului de aplicare cu alți membri ai echipei de lucru sau cu alte persoane importante.
- Aplicarea soluției.
- Monitorizarea aplicării soluției și aplicarea de corecții, dacă este necesar.

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

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

Studiile au demonstrat că, pentru fiecare minut petrecut planificând activitățile unei zile, o persoană câștigă patru minute, atunci când vine momentul aplicării în practică a activității respective. Planificarea nu este totul, dar este un punct de start pentru student. Peter Drucker atenționează că doar studenții eficienți încep prin a estima cât timp pot considera în mod real că le aparține [1994, p. 75].

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

Așa cum s-a menționat anterior, managementul timpului ține de modul de abordare personal al fiecărui student, iar acesta se poate autodisciplina. A-și stabili întâlniri „cu sine însuși”, eliberându-se, astfel, din strânsoarea celorlalți, a se culca cu o oră mai devreme și a se trezi cu o oră mai repede, pentru a-și planifica ziua, a se recompensa atunci când obține un obiectiv sau a căuta un echilibru prin practicarea unui sport sau a unei activități de recreare constituie indiciul unei preocupări „sănătoase” pentru managementul timpului personal al studentului, în vederea eficientizării activității de învățare.

Bibliografie

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

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

Liliana Saranciuc-Gordea,

dr., conf. univ., Laboratorul

Științific „Ecoeducație”, UPSC „Ion Creangă”

Summary

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

Analiza conținutului literaturii de specialitate relevă că procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice către activitatea ecoeducațională în școală implică anumite elemente de bază în formarea acestuia: educație și instruire ecologică, instruire ecologo-pedagogică, formare de competențe ecologice, formare de competențe profesional-ecologice, competențe de educație ecologică etc.

Referitor la pregătirea profesională a viitoarelor cadre didactice pentru realizarea educației ecologice a elevilor și la definirea competenței profesional-didactice de educație ecologică a elevilor (CEE), se fac remarcate mai multe idei pedagogice.

În opinia cercetătoarei T. Сикорская (1999), *formarea competențelor profesional-ecologice* la viitoarele cadre didactice vizează un proces formal, realizat în două direcții. Prima direcție este realizabilă la nivel de instruire ecologică a studenților viitori pedagogi, prin formarea însușirilor de personalitate (știința de carte și competența ecologică, conștiința și gândirea ecologică, concepția ecologică despre lume și cultura ecologică). A doua direcție este realizabilă la nivel de pregătire a specialistului pentru instruirea ecologică a elevilor [14].

În aspect filosofic, social-pedagogic și psihopedagogic, cercetătoarea O.Г. Роговая (2007) definește *competența ecologo-pedagogică* ca pe o formațiune integrativ-personală, care se manifestă ca o capacitate și o pregătire a pedagogului pentru a desfășura eficient activitatea ecologo-pedagogică, manifestată prin realizarea unui sistem de sarcini ecoeducaționale (formarea, educația și instruirea ecologică) care vor duce la dezvoltarea culturii ecologice a personalității educatului în sistemul de instruire și educație formal neîntrerupt [13, p. 18].

Cercetătoarea Л.А. Чистякова (1998) menționează că, pentru realizarea procesului de formare a culturii ecologice la școlarii de vârstă mică, cadrul didactic/învățătorul, în etapa de formare inițială, trebuie să treacă o *pregătire ecoeducațională*, realizabilă prin prisma „condițiilor pedagogice”. Acest „complex de condiții pedagogice” include: 1) pregătirea învățătorului pentru formarea culturii ecologice a elevilor mici; 2) includerea elevilor mici într-un proces activ, creativ, organizațional, fundamentat pe trei factori psihopedagogici (intelectual, emoțional, practic-aplicativ); 3) aplicarea unei concepții succesive, pe etape, în formarea culturii ecologice a elevilor mici; 4) organizarea activității de învățare și explorare a elevilor în baza legăturilor inter- și transdisciplinare, care vor intensifica procesul de formare a culturii ecologice [15].

Complexul elaborat de autoare are menirea de a realiza o continuitate în procesul de formare a culturii ecologice a elevilor mici, luând în considerare conținutul și metodele de activitate ale învățătorului și elevilor, în vederea asigurării percepției întregi sau parțiale de către

învățători a sarcinilor în activitatea ecoeducațională cu elevii. Acesta, valorificat inițial și diversificat la treapta de perfecționare profesională, va duce la o *pregătire/instruire ecologică* a învățătorilor, care, ulterior, vor forma cultura ecologică la elevii de vârstă școlară mică.

În opinia lui A.H. Новик-Качан (2005), formarea de *competențe de educație ecologică* se realizează prin prisma finalităților de pregătire inițială a profesorului la treapta de învățământ superior, fiind materializate prin sarcini de familiarizare operativă și sistematică a viitoarelor cadre didactice cu toate noutățile care reliefează conștiința ecologică a societății, noutăți din teoria și practică interacțiunii omului cu natura, abordate de știința pedagogică.

Autorul menționează că la această treaptă de formare inițială este necesar ca viitorul profesor să cunoască situațiile locale, concrete, ecologice, asupra cărora se poate influența cu puterea unor colective: de elevi, de profesori, de agenți sociali și comunitari [12].

În acest context, de cunoaștere a problemelor locale ecologice la treapta de formare inițială a cadrelor didactice, francezii L. Sauve (1994), Y. Bertrand, P. Valois (1997), J. Bisault, A. Lavarde (1995) evidențiază patru probleme, la formarea *competențelor profesionale ecosociale*: 1. rolul mediului natural local în autoidentificarea individului în dezvoltarea sa; 2. rolul spațiului și perceperea lui (ca ceva sacral sau ca ceva neiluminat) în formarea comportamentului social; 3. conștientizarea varietăților concepției despre lume, aprecierea diverselor tipuri ale acesteia de pe poziții ecologice. Analiza concepțiilor proprii ca pe o cale de ecologizare a lor; 4. valorile omenești și influența acestora asupra tradițiilor pedagogice ale popoarelor „primitive” și „civilizate”.

Aceste probleme determină componentele esențiale de instruire ecologică și educație ecologică a viitoarelor cadre didactice ca pe o activitate profesională paraeducațională, care contribuie la instruirea și educația ecologică a personalității viitorului profesor [1, 2, 10]. Poziția dată relevă faptul că elevul, în școală, trebuie să acumuleze cunoștințe și capacități pentru rezolvarea acestor probleme, de aceea este important de a dezvolta la viitorii profesori competența ecologică, competența de educație ecologică, poziția personală și ecoresponsabilitatea colectivă. Școala, în aceeași opinie, creează pentru elevi mediul de viață care este neseplat de mediul general și de activitatea zilnică ale acțiunilor sale fundamentale omenești. De asemenea, în acest context, profesorii pot și trebuie să acorde o deosebită atenție părerilor proprii; să le ajusteze în corespundere cu cerințele pe care le înaintează ecologizarea societății.

Așadar, definirea *competenței de educație ecologică a elevilor* la viitoarele cadre didactice, prin prisma formațiunilor de bază ale procesului de formare inițială, se întemeiază pe diverse determinări științifice. Acestea, luate în calcul, le-am considerat valoroase în scopul definirii proprii a CEE ca formațiune profesional-personală integrativă a viitorului cadru didactic

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

Potrivit conținutului reflectat în literatura de specialitate, prin *competență profesional-didactică/pedagogică* se înțelege, în sens larg, capacitatea unui cadru didactic de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoștințelor aprofundate ale legităților și determinării fenomenelor educative. În sens restrâns, aceasta se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

În condițiile aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, centrarea pe competențe a devenit o strategie directoare atât în scopul modernizării învățământului superior, cât și al modernizării educației naționale în întregime. Învățământul superior din Republica Moldova trece, actualmente, printr-un proces de schimbare, care se produce în paradigma învățământului și care, paralel cu intențiile conceptuale precedente orientate spre transmiterea unei anumite sume de cunoștințe de la anumiți subiecți la alții, se axează pe ideea formării necesității de completare permanentă a cunoștințelor, perfecționarea continuă a priceperilor și deprinderilor, fixarea și convertirea lor în competențe [3, p. 187].

Ținem să menționăm faptul că, prin acest vizor, noile paradigme au adus la o restructurare a câmpului competențelor referitoare și la activitățile educaționale cu clasa de elevi. În literatura de specialitate, unde noțiunea de „competență profesională/pedagogică” tinde să fie folosită, în prezent, cu înțelesul de „standard profesional minim”, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice [8, p. 312], sunt promovate mai multe modele structurale ale competențelor profesorilor.

În categoria cercetărilor în didactica învățământului superior, remarcăm următoarele modele ale competențelor profesional-didactice.

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

- 1) *competențe legate de cunoașterea disciplinei*: cunoașterea disciplinei, cunoștințe despre disciplină, statuarea disciplinei într-un scenariu multidisciplinar/pluridisciplinar/interdisciplinar;
- 2) *competențe legate de pregătirea pedagogică generală*: cunoașterea interrelației dintre strategiile de predare și practicile de învățare, cunoașterea strategiilor de instruire a metodelor

pedagogice, cunoașterea pârghiilor de influențare formativă și a managementului procesului circulator;

3) *competențe specifice pedagogiei conținuturilor*: referitoare la procesul de predare – învățare, legate de valorificarea adecvată a conținutului disciplinei în activitatea de predare, legate de utilizarea în predare a metodelor pedagogice, legate de cunoașterea caracteristicilor relevante ale cunoștințelor empirice la elevi, legate de identificarea și depășirea dificultăților de învățare.

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

- 1) *competențe generale (de bază)*: gnoseologice/pronostică, praxiologică, managerială, de evaluare, comunicativă și de integrare socială, de investigare, de autoinstruire;
- 2) *competențe profesionale*: care presupun posedarea de cunoștințe, capacități, atitudini necesare pentru realizarea unei anumite activități profesionale;
- 3) *competențe curriculare*: finalități exprimate în termeni de cunoștințe (cunoaștere), de abilități (aplicare), de competență (integrare) [7].

Acest model reflectă noile politici educaționale în învățământul superior de specialitate și se bazează pe strategiile instituțiilor și organismelor internaționale (ONU, UNESCO, CE, OECD) în domeniul educațional, pe preceptele Procesului de la Bologna și integrarea în învățământul european, dezvoltarea standardelor europene ale profesionalismului didactic și pe strategia națională a pregătirii cadrelor didactice la nivelul sistemic și de specializări [8].

Astfel, metodologia proiectării, implementării și evaluării programelor de formare inițială și continuă a personalului didactic se întemeiază pe modelul abordării prin competențe, modalitate de definire și de recunoaștere a rezultatelor formării. Sistemul vizat de competențe preia categoriile și nivelurile de competență cu care operează Cadrul European al Calificărilor și le adaptează, prin Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior, la specificul profesiei didactice și la cerințele învățământului preuniversitar din Republica Moldova [9]. Sistemul operează cu două categorii fundamentale de competențe:

- a) *competențe profesionale*: competențe cognitive, competențe funcțional-acționale;
- b) *competențe transversale*: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională.

În acest nou context al profesionalizării se înscrie și competența de educație ecologică, prin redefinirea rolurilor, a competențelor și a standardelor cadrului didactic din învățământul primar: „un cadru didactic are datoria de a îmbogăți umanitatea cu noi cunoștințe despre tot ceea

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

Deși educația ecologică este declarată obligatorie și permanentă, studiile speciale nu denotă o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. De aceea, cu cât mai devreme se inițiază procesul de educație ecologică, cu cât mai complex, judicios și continuu este proiectat și realizat acest proces, cu atât mai mult vor crește șansele ca generația de mâine să fie orientată spre un mediu de viață sănătos. În acest context, treptei primare de învățământ îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

De aceea, problema cercetării în cheia formării competențelor de educație ecologică este una deschisă și nouă atât la nivel mondial, cât și național. În opinia savanților Л.М. Горбунов, Л.П. Печко, Л.А. Закирова, О.Г. Роговая, L. Sauve, Y. Bertrand et. al., după cum am menționat anterior, competența profesională de educație ecologică se constituie pe fundalul actualei crize ecologice, care, pentru a fi depășită, necesită o transformare a societății, a schimbării moralității și mentalității acesteia. Prin intervenții și strategii economice, tehnologice și juridice bazate pe strategii educaționale, aceste schimbări au menirea de a forma o conștiință socială de tip ecocentric, pentru ca în viața socială și în viața personală a fiecăruia să pătrundă ideile și imperativele ecologice ale timpului.

Așadar, situația actuală socioculturală și ecologică sporește esențial responsabilitatea cadrelor didactice din învățământul primar pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații. Astfel, se profilează necesitatea constituirii unei competențe profesionale noi a învățătorului – competența de educație ecologică a elevilor de vârstă școlară mică (CEE). Conceptul CEE se întemeiază pe mai multe determinări științifice, după cum am atenționat anterior, care pornesc, după cum putem constata, de la intersecția a două direcții independente de cercetare în științele educației: ***educația/instruirea ecologică*** și ***pregătirea profesională centrată pe formare de competențe***.

Cercetările în direcția ***educației/instruirii ecologice***, în ultimele decenii, abordează activ:

- *caracteristicile esențiale conținutale, structurale ale concepției ecologice despre lume, ale conștiinței ecologice, ale mentalității ecologice ca factori ai schimbării cardinale, ale atitudinii omului față de natură* (D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Reanders, T. Spătaru, Д. Кавтарадзе, Н.М. Мамедов, А.В. Wiecher, Г.В. Акопов, А.А. Алдашев, А.А. Брудный, Э.В. Гирусов, А.Д. Иоселиани, В.И. Медведев, Е.И. Чердымова ș.a.);

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

În direcția **centrării procesului educațional pe formarea de competențe**, în ultimele decenii, s-au făcut remarcate cercetările referitoare la:

- *fundamentele general-sociale și teoretico-metodologice ale instruirii centrate pe competențe* (P. Early, D.J. Jirasinghe, G.E. Lyons, C. Short, V. Guțu, Н.А. Аминов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.И. Огарев, Дж. Равен, М.В. Рыжаков, О.В. Чуракова, С.Е. Шишов ș.a.);
- *condițiile pedagogice de dezvoltare a competențelor-cheie ale elevilor și alte aspecte ale abordării instruirii preuniversitare în baza formării de competențe* (И.Т. Агапов, Н.В. Поморцев, Р.А. Тер-Миргчан, А.А. Черимисина, В.А. Шапалов ș.a.);
- *formarea competențelor profesionale ale specialiștilor de diverse profiluri în instituțiile de învățământ* (И.С. Ломакина, В.В. Рогачев, О.В. Юдина, О.Ю. Искандеров, А.Ю. Петров ș.a.);

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

La intersecția celor două direcții, relevate mai sus, se situează cercetările problemelor legate de *competențele ecologice ale specialiștilor* în educație: О. Роговая, Т.П. Сикорская, Н.В. Ромейко, О.Д. Арефьева, Г.Б. Барышникова, С.В. Владимирова, Ф.С. Гайнуллова, Е.Г. Нелюбина, Л.В. Панфилова, И.В. Петрухина, О.Н. Пономарева, Л.Е. Пистунова, Е.А. Шульгина ș.a.

Prin prisma acestor repere științifice, menționăm următoarele: *Competența profesional-didactică de educație ecologică reprezintă o formație integratoare personală, care se manifestă ca o capacitate și abilitate a pedagogului de a realiza eficient activitatea de educație ecologică a elevilor. Această definiție admite o concretizare pentru vârsta subiecților educați, în cazul nostru a unui învățător de la clasele primare. Astfel, CEE reprezintă competența cadrului didactic (învățător) de a realiza eficient activitatea educațională de modelare a personalității elevilor din clasele primare prin prisma idealului ecoeducațional.*

Considerăm că reprezentarea CEE printr-un model taxonomic necesită abordări flexibile, în niciun caz ca proceduri invariabile și stereotipice, care ar putea fi imitate ca atare. Este necesară abordarea pe baza unui sistem de principii validate de cercetări experimentale și de practică, referitoare la ceea ce are de făcut învățătorul, dar și la cunoștințele, atitudinile și calitățile personale pe care trebuie să le posede. Astfel, modelul taxonomic al CEE trebuie să înglobeze competențele educaționale cu valoare de axiome ale calității politicii educației, care se fundamentează pe cinci piloni ai educației (J. Delors, 2000): *a ști*: cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii; *a ști să faci*: aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și a situațiilor de problemă; *a ști să fii*: atitudine activă, motivațională, caracterială față de cunoaștere, învățare, școală, societate; *a ști să fii în comunitate*: atitudine deschisă pentru colaborare în condițiile societății democratice; *a ști să devii*: atitudine deschisă pentru autoeducație, în perspectiva educației permanente [5].

Modelul vizat trebuie să realizeze corelarea acestor capacități profesional-didactice de educație ecologică cu necesitatea soluționării eficiente a problemelor în condițiile societății în schimbare, prin realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate [7, p. 143]. Astfel, se impune eșalonarea competențelor ordonate taxonomic, după criteriul posibilității de standardizare, care vor începe cu competențele necesare evaluării, proiectării și conducerii

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

Procesul de formare a CEE (*predare – învățare – evaluare*) pe baza obiectivelor curriculare de formare, conform ciclurilor *proiectare – aplicare – realizare*, este menit să le asigure studenților-viitori învățători dobândirea acestor achiziții în termeni de competențe (V. Cabac, M. Albușescu, D. Copilu, D. Crosman, Vl. Pășlaru). Structura acestora, după D. Copilu și D. Crosman (2009), poate fi formalizată prin triada $C = C_1 + C_2 + C_3$, în care C (competențele) includ cunoștințe funcționale (C_1), care, prin exersare sistematică, asigură formarea unor capacități de aplicare (C_2), manifestate ca priceperi, abilități și deprinderi de valorificare în activitatea de formare; în final, realizând integralizarea unor comportamente constructive, conduite și atitudini pozitive (C_3) [4, p. 241].

Concretizând această triadă în aspect pragmatic, la tema abordată, putem evidenția: cunoștințe ecologice, pedagogice, legități, reprezentări. De exemplu, cunoștințe despre mediu din perspectiva sistemică (pornind de la mediul apropiat: apa, aerul, solul, omul, animalele, plantele), interdependența om – mediu, cauze și manifestări ale degradării mediului, cururi opționale de *Educație ecologică, Cultură ecologică, Legislație ecologică* etc.

De asemenea, în acest context se relevă și capacitățile de organizare și realizare a activităților ecoeducaționale legate direct de competența activității profesionale, metodologice de proiectare, organizare, apreciere și corecție; de exemplu, analiza conținuturilor curriculare, proiectarea activităților ecoeducaționale, metodologia organizării, realizării și evaluării activităților ecoeducaționale, verbe și operații mentale de formare a competențelor ecologice; valori, relații, orientări, norme și reguli de percepere a naturii și relațiilor în sistemul „societate – mediul înconjurător”, comportamente constructive ecologice.

Menționăm că o asemenea concretizare permite elucidarea resurselor interne (cunoștințe, capacități, atitudini), mobilizarea cărora circumscrie formarea CEE structurată pe componentele tradiționale ale unei competențe (declarativă, procedurală, conativă), care, prin intercorelare, vor contribui la formarea unor noi caracteristici de personalitate atât ale învățătorului, cât și ale elevului. Corespunderea motivației și scopului activității ecoeducaționale cu autodezvoltarea în continuare a subiectului activității de educație ecologică va permite eficientizarea formării profesionale a pedagogului pe traseul bidirecțional între *cunosc – pot și vreau – tind*.

Analizând cele expuse anterior, conchidem: *Competența profesional-didactică de educație ecologică la viitoarele cadre didactice pentru învățământul primar (CEE) poate fi considerată drept nivel de performanță profesională, la care pedagogul este capabil să decidă*

(prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, să le pună în aplicare în funcție de contextul situațional în care se desfășoară activitatea și să le evalueze/autoevalueze în baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea actului educațional. În corelare cu alte niveluri de performanță profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare (izolate) de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acționale complexe date (recomandate)), CEE se evidențiază atunci când învățătorul este capabil să-și adopte creativ schemele acționale în funcție de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducațional. Trebuie remarcat că fiecare învățător va contribui nu numai personal la formarea propriilor competențe de educație ecologică la elevi, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general. Faptul dat se explică prin ideea că învățătorul învață învățând pe alții.

În concluzie, menționăm că definirea CEE la viitoarele cadre didactice pentru învățământul primar rămâne deschisă și necesită fundamentare atât teoretică, cât și conceptuală, sub aspecte epistemologice, teoretice, social-politice, educaționale și manageriale.

Bibliografie

1. Bertrand, Y., Valois, P., Jutras, F., *L'ecologie a l'école. Inventer un avenir pour la Planete*, Paris, PUF, 1997.
2. Bisault, I., Lavarde, A., *Le memoire en IUFM. Theorie et pratique*, Beauvais, 1995.
3. Botnaru, V., *Paradigma formării competențelor profesionale la studenți*, în V. Guțu, „Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională”, Chișinău, CEP USM, 2009, vol. III, p. 187-191.
4. Copilu, D., Crosman, D., *Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate*, în Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Competencies and capabilities in Education”, Oradea, 2009, p. 240-248.
5. Delors, J. (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*, Iași, Polirom, 2000.
6. Ionescu, A., *Ecologie și societate*, București, Cereș, 1991.
7. Guțu, V., *Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe în calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode*, în „Materialele Conferinței Științifice Internaționale”, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, 5-7 octombrie, 2005, p. 143.

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

Types of research activity

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

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

Rezumat

Aplicarea unitară și consecventă a nomenclaturii științifice creează condiții propice pentru schimb de experiență și cunoștințe. În această lucrare teoretică, studiem taxonomia activităților de cercetare. Într-un efort de sistematizare, realizăm o sinteză a tipurilor de cercetare. Prin aplicarea a cinci criterii de clasificare, sunt determinate cinci perechi de tipuri de cercetare.

Introduction

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

The Concept of Research

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

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

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

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

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

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

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

Primary and Secondary Sources

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

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

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

Table 2. Primary and Secondary Sources

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

Research Types

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

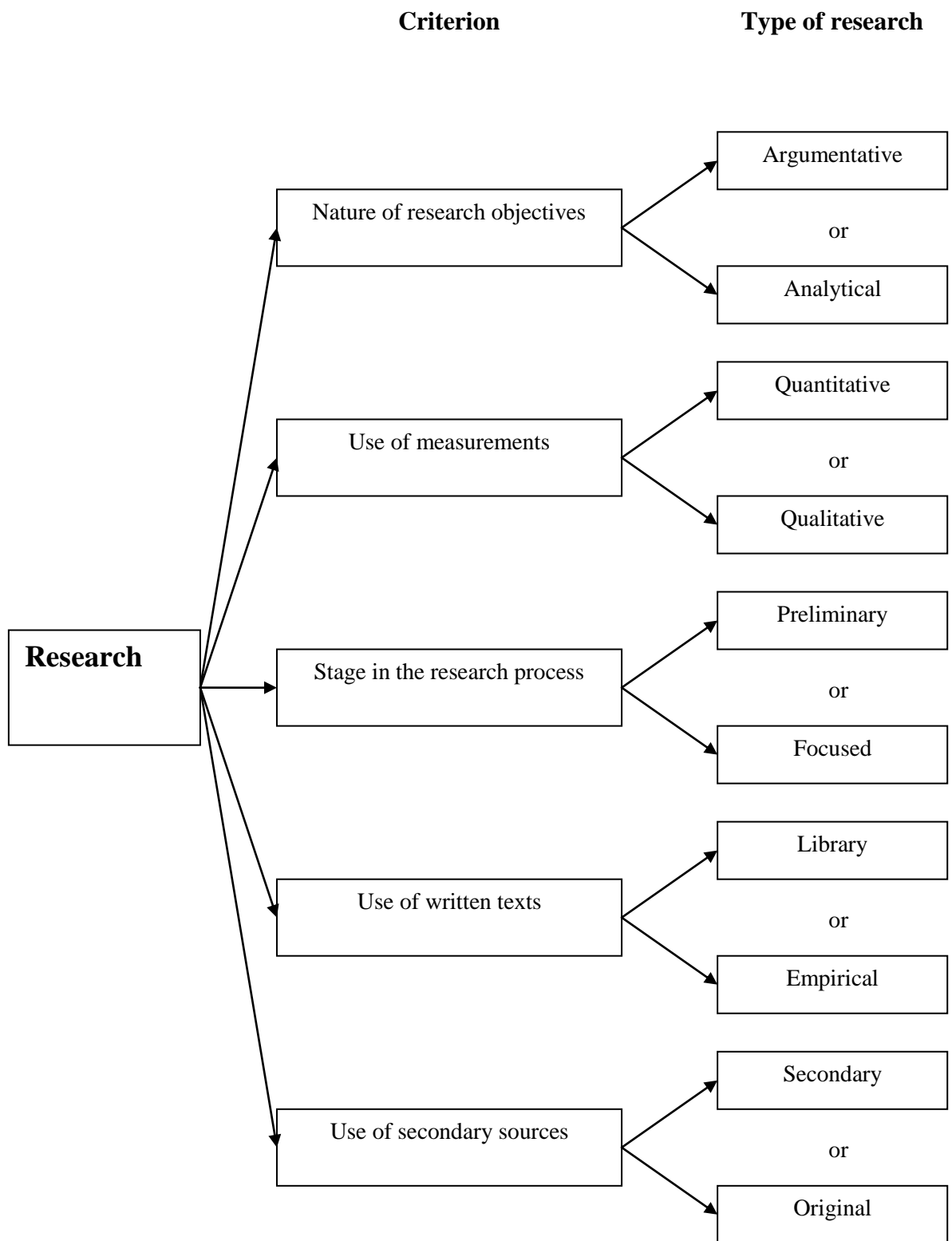


Fig. 1. Types of Research

Argumentative and Analytical Research

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

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

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

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

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

Qualitative and Quantitative Research

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

Field: Ethnography

Title: Child Rearing in a Present-Day Hopi Community

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

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

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

Field: Finance

Title: Art as an Investment

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

Preliminary and Focused Research

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

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

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

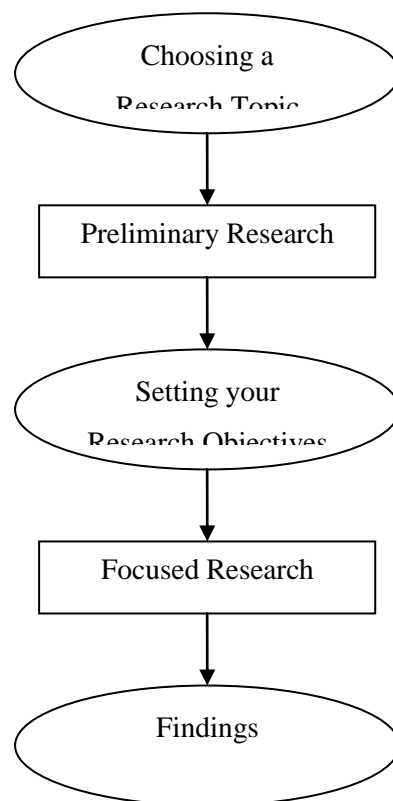


Fig. 2. Research Process

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

Library and Empirical Research

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

Empirical research focuses on information obtained through:

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

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

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

Secondary and Original Research

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

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

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

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

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

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

Conclusions

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

Bibliography

1. Fontaine, Sheryl I.; Smith, Cheryl, *Shoptalk for College writers*, 1st edition, Orlando: Harcourt Brace & Company, 1999.
2. Gratton, Chris; Jones, Ian, *Research methods for sport studies*, 1st edition, London: Routledge, 2004.
3. [Haridakis](#), Paul M.; [Piele](#), Linda J.; [Rubin](#), Alan M.; [Rubin](#), Rebecca B., *Communication Research: Strategies and Sources*, 7th edition, Cengage Learning, 2009.
4. Kirszner, Laurie G.; Mandell, Stephen R., *Holt Handbook*, 5th edition, New York: Harcourt Brace College Publishers, 1999.
5. Kirszner, Laurie G.; Mandell, Stephen R., *The Pocket Handbook*, 2nd edition, Boston: Thomson Heinle, 2003.

6. Markman, Peter T.; Markman, Roberta H.; Wadell, Maria L., *10 steps in writing the research paper*, 6th edition, New York: Barron's Educational Series, 2001.
7. Mei, J.; Moses, M., *Art as an Investment and the Underperformance of Masterpieces*, *American Economic Review*, December 2002, 92 (5), pp. 1656-68.
8. Mettee, Stephen Blake, *American Directory of Writer's Guidelines: More than 1700 Magazine Editors and Book Publishers Explain What They Are Looking for from Freelancers*, 6th edition, Quill Driver Books, 2006.
9. Raimes, Ann, *Keys for Writers a Brief Handbook*, 3rd edition, Boston: Houghton Mifflin Company, 2002.
10. Teitelbaum, Harry, *How to write a thesis step by step*, 5th edition, Peterson's, Lawrenceville 2003.
11. Fontaine, Sheryl I.; Smith, Cheryl, *Shoptalk for College writers*, 1st edition, Orlando: Harcourt Brace & Company, 1999.

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

Susanne Großmann, *DAAD-Sprachassistentin, Deutschland*

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

Abstract

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

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

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

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

Inhaltsangabe:

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

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

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

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

1. Dramentheoretischer Zugang

„Stücke sind doch eher dazu da, daß man in ihnen etwas über menschliches Handeln erfährt, als daß sie zeigen, wie die Geschichte hätte verlaufen sollen.“¹¹ Diese Aussage Walsers verweist zum einen auf die Ablösung von Brechts politisch-didaktischem Theater, die Walser in den Sechziger Jahren vollzog, und zum anderen auf die Hinwendung zu individualpsychologischen und sozialpsychologischen Aspekten der Figuren, die für Brechts parabelhafte Figurentypen kaum von Bedeutung sind¹².

So wird auch verständlich, dass Walser die „Zimmerschlacht“ kurz nach ihrer Entstehung vorerst „liegen gelassen“ hat, da ihm „das Stück thematisch ein bißchen zu privat“ erschien: er „dachte, das Theater müßte vor allem politische Auseinandersetzungen betreiben“¹³. Zur Inszenierung und damit Rehabilitierung des Stückes kam es, da er seine „Anschauungen von den Möglichkeiten des Theaters geändert“ hat und nunmehr nicht „die Vorrangigkeit des politischen Themas auf der Bühne [...] so formulieren und für wahr halten würde wie damals“¹⁴ – ohne damit die Rolle des Politischen und der Gesellschaft aus seinen Werken als unwichtig oder eliminiert wissen zu wollen. Das „Primat des Politischen“ hat er aufgegeben, nicht aber die

¹⁰ Walser, Martin (1976): Was zu bezweifeln war. Aufsätze und Reden 1958-1975. Weimar – Berlin, S. 255.

¹¹ Walser (1976), S. 250.

¹² Vgl. Waite, Anthony (1980): Martin Walser. München, S. 22.

¹³ Theater heute (9/1967): Abschied von der Politik? Hellmuth Karasek unterhält sich mit Martin Walser über dessen neues Stück „Die Zimmerschlacht“, S.7.

¹⁴ Ebd.

politische

Haltung¹⁵.

Martin Walser gelingt mit der „Zimmerschlacht“ eine „beinahe organische Verschmelzung von Form und Inhalt, Theater und Wirklichkeit“¹⁶.

Walser sieht die Gesellschaft als eine „Summe aller möglichen Konditionierungen des einzelnen“: „Er [der Mensch, S.G.] möchte zwar er selber werden, aber er will auch leben, also hat er größer oder kleiner beigegeben, hat an seiner Zurichtung mitgearbeitet“. Das Theater wiederum soll eben jene gesellschaftlichen Konditionierungen aufzeigen, sie beim Namen nennen, so dass „die Bedingungen des Handelns realistisch gezeigt werden“¹⁷. Unter diesen gedanklichen Voraussetzungen erscheint die Ehe der Fürsts als eine gesellschaftliche Institution im Verhältnis zur Macht der unsichtbaren, größeren Gesellschaft¹⁸, verkörpert in Benno und dessen gesellschaftlichen Status, welcher Felix starke Unterlegenheitsgefühle bereitet, die Trude noch verstärkt. Rose ist damit ein Symbol für Bennos soziale und private Überlegenheit, da sie das gesellschaftliche Ideal von Jugend und Schönheit verkörpert und gleichzeitig die sexuelle Supervenienz Bennos beinhaltet.

Der gesellschaftlich konditionierte Männlichkeitsbegriff, der Trude und Felix bestimmt, wird exemplarisch sichtbar in folgender Aussage:

„*FELIX. Du bist eine Frau, Trude. Und Grausamkeit duftet. Das riecht gleich nach Mann. Gib es doch wenigstens zu, daß du dieses Parfum vermißt an mir.*“¹⁹

Ein „Indiz dafür, daß das scheinbar private Verhalten der beiden Personen über den unmittelbaren häuslichen Rahmen hinausweist. [...] Er leidet offensichtlich darunter, daß das Fach, das er in der Schule unterrichtet, nicht als Versetzungsfach gilt. Die dadurch veranlaßten beruflichen Minderwertigkeitskomplexe werden unlösbar mit privaten Unterlegenheitsgefühlen verknüpft“²⁰: „*FELIX. [...] Wie muß es dich freuen, liebe Trude, dein kleiner spießiger Erdkundelehrer, der doch nur darunter leidet, daß Erdkunde kein Versetzungsfach ist, dem die Haare schwinden, der in der Schule Quarzwecker heißt, der dem Tag entgegensieht, da er keinen komischen Zug mehr unterdrücken kann, dieser fast schon endgültig karikierte und durch und durch komische Erdkundelehrer empfand die Vierundzwanzigjährige als einen Schlag, dem er nichts*

¹⁵ Pezold, Klaus (1971): Martin Walser. Berlin, S. 259.

¹⁶ Waine (1980), S. 159.

¹⁷ Walser (1976), S. 250.

¹⁸ Vgl. Waine (1980), S. 155.

¹⁹ Ebd., S. 32.

²⁰ Waine (1980), S. 158.

*entgegenzusetzen hatte als eine Intrige.*²¹

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

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

Walser setzt in den Monologen des Ehepaars auf beeindruckende Weise seine eigene Forderung ans Theater, nämlich „die Dinge beim richtigen Namen“²³ zu nennen, um. Der Entschluss, letztendlich doch auf Bennos Feier zu erscheinen, ausgestattet mit der Maskerade des einigen Ehepaars, verweist auf die Macht der Institution Ehe, die im Folgenden näher untersucht werden soll.

2. Soziologischer Zugang

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

Die These Waines verweist auf den scheinbar überraschenden Ausgang des Dramas: das Ehepaar Fürst entschließt sich, der Abendgesellschaft Bennos doch beizuwohnen. Einer „Pause der Wahrheit“, in der die Domestizierung und Verdrängung der eigenen Gefühle und Instinkte offenbar wurde²⁵, folgt ein Weiterspielen der ehelichen Rollen, als ob die Aussprache nicht stattgefunden hätte, oder wenigstens eine Verhaltensänderung als Konsequenz nahe läge. Inwiefern lassen sich hieraus Schlüsse für die Institution Ehe ziehen? Die Institution Ehe ist nach Gehlen eine Konsequenz des aus der Gegenseitigkeit entwickelten Ethos: „Gegenseitigkeit und Reziprozität“ gelten als „Fundament menschlichen Verhaltens“.²⁶ Dem Instinkt der Gegenseitigkeit, dem wie allen menschlichen Instinkten eine anthropologische Unzuverlässigkeit eigen ist, tritt in der Institution ein Sollen hinzu, welches durch seine „rechtsnahe Qualität“²⁷ die Unzuverlässigkeit des Instinkts kompensieren soll. Doch auch ohne Vermittlungsinstanzen ist der Instinkt der Gegenseitigkeit so beschaffen, dass „der Druck der

²¹ Walser (1981), S. 43.

²² Waine (1980), S. 156.

²³ Walser (1976), S. 230.

²⁴ Waine (1980), S. 157.

²⁵ Ebd., S. 159.

²⁶ Gehlen, Arnold (1970): Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt am Main, S. 47.

²⁷ Ebd., S. 49.

Einzelinteressen [...] zu einer Reduzierung abweichenden Verhaltens auf die Linie erwarteten Verhaltens²⁸ führt. Das heißt, dass das Zusammenleben als anthropologische Konstante eine intrinsische Regulierung bezüglich der weitgehenden Homogenität desselben schon in sich birgt, und, dass der Mensch durch seine unsicheren Instinkte darauf angewiesen ist, öffentlichen Halt zu finden, sich in den Reaktionen der anderen seiner selbst zu versichern²⁹. Dieser öffentliche Halt wird in Form von Institutionen wie der Ehe gewährleistet: „Das Zusammenleben der Menschen stabilisiert sich zu Ordnungen und Regeln, die wie von selbst gerinnen und deren Steuerungs-Mechanismus man im instinktnahen Bereich zu suchen hat³⁰. Dies führt zu stereotypen Strukturen im gegenseitigen Verhalten³¹. Den Vorteil der Institution sieht Gehlen in der „Verhaltenssicherheit und gegenseitige[n] Einregelung“, also einer Stabilität und Gewährleistung von Konstanz im zwischenmenschlichen Miteinander. Die daraus resultierende Entlastung „macht geistige Energien nach oben hin frei“ und führt zu einer „wohltätigen Fraglosigkeit“³² im elementaren Bereich. „Der Einzelne erlebt z.B. die Ehe wie ein überpersönliches, vorgefundenes Muster, in das er sich einordnet“³³ – der Verweis auf die Objektivität der Institutionen und der damit verbundene unbedingte Verpflichtungscharakter der Institution gegenüber führt zur problematischen Seite der Institution Ehe.

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

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

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. ebd., S. 53.

³⁰ Ebd., S. 95.

³¹ Vgl. ebd., S. 96.

³² Ebd., S. 97.

³³ Ebd., S. 98.

Der Schluss kann aber auch als erneute Sinnerfüllung der Institution Ehe gelten. Das „Ausgestoßensein [da alle anderen sich schon bei Benno eingefunden haben, S.G.] erweckt in ihnen elementare Zusammengehörigkeitsgefühle“ und sie vereinbaren die gemeinsame Maskerade nur, weil es die Gesellschaft fordert, dass ein Ehepaar stets einig und harmonisch auftritt, sich also nichts vom vorhergegangenen Streit anmerken lassen darf. Walser selbst lässt die Entscheidung zu Gunsten einer eindeutigen Interpretation offen: „Sie versöhnen sich sozusagen wieder, aber es ist eine Versöhnung, von der man nicht weiß, wie lange sie halten wird.“³⁴ Weitere mögliche Zugänge wären beispielsweise ein kommunikationstheoretischer Zugang, welcher weniger die Inhalte als die Strukturen der Dialoge aus psychologischer Perspektive analysiert, ein literaturtheoretischer Zugang, der sich auf die Einordnung der Themen in Erzähltraditionen konzentriert sowie ein autorensoziologischer Zugang, der vor allem bei Walser vielversprechend erscheint. Sicherlich lohnenswert ist eine kontrastive interkulturelle Betrachtung deutscher und moldauischer Ehekonzeptionen.

Verwendete Literatur:

- Gehlen, Arnold (1970): Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt am Main.
- Pezold, Klaus (1971): Martin Walser. Berlin.
- Theater heute (9/1967): Abschied von der Politik? Hellmuth Karasek unterhält sich mit Martin Walser über dessen neues Stück „Die Zimmerschlacht“.
- Waine, Anthony (1980): Martin Walser. München.
- Walser, Martin (1976): Was zu bezweifeln war. Aufsätze und Reden 1958-1975. Weimar – Berlin.
- Walser, Martin (1981): Die Zimmerschlacht. Übungsstück für ein Ehepaar. Frankfurt am Main.

³⁴ Theater heute (9/1967), S. 8.

**Privire retrospectivă asupra lexicului profesional economic. Tehnici de însușire a
terminologiei
economice în limba germană**

Ninel Barbaroș, *doctorandă*,

Emilia Denisov, *doctor în pedagogie*,

UPSC „Ion Creangă”

Anmerkung

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

Însușirea lexicului profesional-economic în limba germană a devenit, în prezent, prilej de dezbateri metodico-didactice. Din practica noastră pedagogică, constatăm că studenții începători întâlnesc dificultăți de ordin comprehensiv în timpul studierii lexicului profesional, manifestate în înțelegere greșită, memorare de scurtă durată și, respectiv, neaplicare în practică a termenilor. Pentru a putea soluționa aceste probleme, e necesar, în primul rând, să abordăm, retrospectiv, sfera de întrebuințare și esența lexicului profesional.

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

Împărtășind punctul de vedere al lui Reformatschi [7, p. 117], afirmăm că *termenul* este un cuvânt sau o îmbinare de cuvinte cu semnificație specială, ce exprimă o noțiune profesională și este aplicabil în procesul cunoașterii și însușirii valorilor tehnico-științifice. În raport cu domeniile de activitate în care se folosesc, distingem următoarele categorii de termeni: termeni

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

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

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

Luând în considerare faptul că economia contemporană înregistrează un mare număr de noțiuni, sistemul terminologic al limbajului economic recurge, potrivit principiului economiei în limbă, la modele prescurtate, numite *abrevieri*. Astfel de codificări modelează gândirea științifică creatoare, dezvoltă imaginația. Ele conțin o informație vastă, comprimată într-un număr mic de semne, ceea ce economisește timpul și asigură tendința exprimării științifice spre laconism, sporește viteza de prelucrare a informației, cu condiția asimilării și aplicării lor exacte. În acest context, e foarte important ca studenții să însușească abrevierile corect, să le aplice cu succes în practică și chiar să abrevieze singuri unele cuvinte, sintagme. În acest scop, pot fi folosite exerciții de tipul:

Reconstruiți abrevierile în formele lor inițiale: Fa, Kto, AG; Abreviați următoarele noțiuni: die Firma, das Konto, die Aktiengesellschaft.

Este bine ca termenul să fie cât mai scurt, însă terminologia contemporană se caracterizează prin apariția unor termeni lungi. Savanții consideră drept cauză a acestui fenomen descoperirile științifice; la termenii deja cunoscuți, frecvent, se atașează diverse determinative. Astfel, apar termeni compuși, care complica activitatea studenților încadrați în înțelegerea și descifrarea lor. În asemenea condiții, profesorul trebuie să le explice studenților regulile de formare a cuvintelor în limba germană, să aplice exerciții de compunere și de divizare a termenilor în părți componente. Ca suport didactic pot fi utilizați termenii compuși *Multigkeitsdauer, Wexelautomat, Mehrwertsteuer*.

Mult mai ușor asimilează studenții termenii împrumutați, deoarece aceștia, în majoritate, sunt internaționali; prin urmare, se întâlnesc și în limba maternă. În limba germană, ca și în limba română, se atestă un spectru variat de împrumuturi terminologice: *credit, fiasco, incaso* – din italiană; *marketing, management, tender* – din engleză; *uzufruct, loco* – din latină etc.

În procesul cercetării, distingem trei categorii principale de termeni:

- termeni împrumutați, în mare parte internaționali: *Clearling, Leasing, Inkasso, Akkreditiv*;
- termeni autohtoni, formați din material lingvistic autohton: *Ausfuhr, Einfuhr, Angebot, Anfrage, Niederlassung*;
- termeni autoricești, întrebuițați numai în limitele teoriei.

Trebuie accentuat faptul că este imposibil să facem delimitări categorice între termenii împrumutați, autohtoni și autoricești, deoarece ultimul grup de termeni servește ca sursă de îmbogățire pentru celelalte două. Analizând nivelul de complexitate a termenilor, conchidem că termenii autoricești au cel mai înalt grad de complexitate, deci înțelegerea și memorizarea lor decurge mai lent. Termenii autohtoni dispun de un nivel de complexitate mediu, pe când termenii internaționali, pe baza coincidențelor din limba maternă, se recepționează cel mai ușor. Din aceste considerente, termenii trebuie însușiți consecutiv, conform principiului: de la simplu la complex; începând cu termenii împrumutați și terminând cu cei autoricești.

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

Studiind literatura de specialitate, am identificat cazuri de internaționalizare a termenilor germani. De exemplu, termenul de origine germană *Fraht*, care desemnează un „contract de transport al mărfurilor pe cale ferată, aeriană sau rutieră”, funcționează în limba română alături de sinonimul lui autohton „scrisoare de trăsură”, care a înglobat metaforic semnificațiile unităților de transport. Așadar, existența perechilor de sinonime nu trebuie să complice procesul de învățare și utilizare corectă a termenilor, ci, din contra, trebuie să contribuie la completarea lexicului profesional. În acest sens, pot fi utilizate exerciții de tipul: *Citiți textul și înlocuiți termenii marcați cu sinonimele lor*.

Termeni economici se întâlnesc des în stilul publicistic, în care, în căutare de senzații tari, se folosește cuvântul cel mai nou și mai impresionant; recomandăm însă cumpătare și rigurozitate în acceptare termenului nou. Allain Rey afirmă menționând: „Terminologia, terapeutul discursului și al cunoașterii, devine din ce în ce mai indispensabilă, pe măsură ce sarcinile ei se complică”. Din aceste considerente, ar fi rațional să fie selectați și studiați numai termenii necesari, eliminându-i pe cei care sunt utilizați exclusiv pentru a produce impresii.

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

- însușirea lexicului profesional într-o formă corectă;
- cunoașterea principiilor de formare a termenilor;
- înțelegerea și utilizarea corectă a sinonimelor terminologice;
- utilizarea adecvată a termenilor în îmbinări, enunțuri, mesaje;
- cunoașterea și utilizarea abrevierilor;
- aplicarea principiului economiei verbale;
- explicarea noțiunilor economice exprimate prin termeni.

Bibliografie

1. Borcoman, R., *Terminologie și limbaje economice*, Chișinău, 1999.
2. Constantinescu, G., *Dicționar de termeni lingvistici*, București, 1998.
3. Ehlers, S., *Lesen als Verstehen*, Kassdel, 1992.
4. Oprea, I., *Elemente pentru determinarea trăsăturilor formării și existenței limbii de specialitate*, Suceava, 2000.
5. Pruteanu, M., *Aplicarea procedeeilor de predare – învățare a limbajelor specializate*, în „Terminologie și limbaje specializate”, Chișinău, 2001.
6. Rey, A., *La terminologie du nom et des notions*, Paris, 1992.

Evaluarea formativă, factor în învățarea deplină

Cristina Ciocănel, *România, Constanța*,

drd. UPSC „Ion Creangă”

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

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

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

Conceptul de „evaluare formativă” a fost propus de Scriven în 1967, în opoziție cu cel de „evaluare sumativă”. Savantul consideră că trebuie să distingem o evaluare sumativă, a cărei funcție este determinarea valorii unui program care s-a încheiat (cu rol de sancțiune, în sens larg) și o evaluare formativă, a cărei funcție este ameliorarea.

Evaluarea formativă a făcut obiectul unor numeroase studii și cercetări. Ea a fost strâns asociată cu unele noțiuni precum „învățarea deplină” și „învățământul diferențiat”.

Principiul pedagogiei „învățării depline” (spune Bloom) ar putea fi enunțat în felul următor:

„ [...] cu condiția de a avea timp și de a merge pas cu pas, fiecare poate să sosească. Dificultatea în învățare nu este decât o chestiune de ritm” [8].

Linda Allal situează, de asemenea, rolul evaluării formative în cadrul pedagogiei „învățării depline” și al „învățământului diferențiat”, menționând că este necesar, atunci când un sistem își propune ca scop prioritar să conducă toți elevii spre stăpânirea anumitor obiective pedagogice, să pună în loc proceduri de evaluare care să permită adaptarea învățământului în funcție de diferențele individuale în învățare. În acest context, evaluarea are funcție de „reglare formativă”, căci ea face parte din strategiile de formare individualizată, adoptate de sistem.

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

Deosebiri față de evaluarea sumativă, promovată de docimologia clasică, sunt esențiale. Nu mai este vorba de a măsura, ci de a analiza, de a diagnostica: centrarea pe elev pentru o mai bună cunoaștere, în scopul acordării unui ajutor mai potrivit.

Evaluarea formativă este, mai degrabă, o atitudine, decât o metodă. Ea nu este o verificare a cunoștințelor, ci este o „interogare” a procesului de învățare, o reflecție asupra activității de învățare. Rolul său este, înainte de toate, să-i permită elevului de a-și considera traiectoria, de a-i da un sens învățării; ea își propune să atragă atenția elevului asupra lacunelor sau insuficiențelor și, în același timp, să-l ajute să găsească mijloacele de a depăși dificultățile [4].

Marele câștig al evaluării formative este luarea în calcul, de către elev, a activității de învățare în toată complexitatea ei: obiective, dificultăți, criterii. Această manieră este opusă celei în care elevul este condus de profesor: activitatea contra pasivității. Evaluarea formativă asigură eficacitate în învățarea punctuală; ea are funcție diagnostică și de remediere. Evaluarea tradițională aruncă elevul într-o mare pasivitate, în măsura în care, încetând subit de a fi subiect, în momentul când este evaluat, el devine un simplu obiect al unei sentințe exterioare și nu poate spera decât indulgența „judecătorilor” săi.

Evaluarea formativă este o explicitare mereu mai mare a demersului elevului și o interiorizare a criteriilor care îi vor permite să pună în evidență reușitele și nereușitele în învățare. Important este să se sesizeze în ce moment evaluarea formativă depășește planul controlului cunoștințelor. Viallet și Maisonneuve (1981) au subliniat importanța unei evaluări bazată nu pe aprecierea performanțelor, ci pe relația cu învățarea pe care o urmează.

Această interogație, în raport cu situația de învățare și cu conținuturilor cu care elevii sunt confrunțați, trebuie să fie multidirecționată; ea trebuie să vizeze următoarele aspecte:

- eficacitatea: ce știe elevul să facă cu achizițiile sale?
- relevanța obiectivelor: sunt oare utile competențele prevăzute, vizate; corespund ele nevoilor elevului?
- coerența procesului de învățare propus: dacă metodele și mijloacele folosite sunt adaptate sau nu?
- procesele puse în joc: cum s-a efectuat învățarea lor?

- dificultățile întâlnite: ce împiedică elevul să învețe o competență sau alta?

În ceea ce privește rolul specific al evaluării formative în procesul de învățare, P. Bach subliniază că „evaluarea nu este un scop în sine: ea nu reprezintă decât unul dintre elementele procesului de învățare”. El denunță astfel un „efect pervers”, din cauza căruia s-ar putea să pierdem sensul evaluării. Adesea, în situația școlară, aceasta este considerată chiar scopul învățării. În situația dată, ține locul motivației unice, dezvoltând la elev un reflex condiționat (elevul nu depune efort decât în funcție de probe, uitând rapid cunoștințele memorate) și implicând, pentru a învăța, adoptarea unei strategii „inverse”: învățarea este concepută și programată în vederea evaluării, în loc să fie invers. Pierzându-și locul cuvenit, evaluarea este pervertită. Devenind preocuparea esențială, ea nu mai este decât o sancțiune, în loc de a fi o stimulare care ar trebui să releve aptitudinile, știința și achizițiile elevului și să reprezinte un indicator al eficacității strategiei pedagogice adoptate de cadrul didactic [3].

Evaluarea formativă trebuie situată în context, în raport cu cei care cer sau primesc informația evaluativă. Trebuie subliniat, în primul rând, faptul că rezultatele unei evaluări nu-i interesează în aceeași măsură pe toți destinatarii vizați direct sau indirect (profesori, elevi, părinți, colegi). Ei nu așteaptă cu toții același lucru de la o evaluare. Jean Cardinet a arătat că profesorii se interesează aproape exclusiv de informațiile care le permit să administreze mai bine clasa lor.

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

- Ce vrem să învețe elevul: să știe sau să știe să facă?
- Dorim să urmărim doar rezultatul învățării (reușită sau eșec) sau dorim depășirea dificultăților, ameliorarea procesului?
- Dorim o motivație extrinsecă sau intrinsecă, admitem sau refuzăm participarea elevilor la evaluarea rezultatelor lor?
- Dorim să realizăm o parcurgere a programului în același ritm pentru toți elevii sau într-o manieră individualizată, diferențiată, în funcție de posibilitățile fiecărui elev?

Răspunsurile la aceste întrebări sunt importante, pentru că, în funcție de ele, se particularizează procesul de învățare și, implicit, maniera de evaluare [5].

Indiferent însă de situația școlară în care ne aflăm, este important să se înțeleagă esența evaluării formative, care constă în aceea că ea nu este decât un mijloc în slujba unui sistem și că nu este suficient să schimbi evaluarea pentru a schimba sistemul.

Școala tradițională, cu exercițiile sale repetate și cu sancționările frecvente, facilitează memorizarea. Spre deosebire de aceasta, școala modernă susține faptul că activitatea de învățare se confundă, se suprapune peste activitatea de descoperire. Prin urmare, evaluarea trebuie să urmeze acest proces, ea trebuie să însoțească elevul, să identifice lacunele și slăbiciunile acestuia [3].

Modelul evaluării formative (continue) presupune verificarea rezultatelor pe parcursul procesului didactic, realizată pe secvențe mai mici. De asemenea, în locul verificărilor prin sondaj, își propune să evalueze performanțele tuturor elevilor privind întreg conținutul esențial al materiei parcurse în secvența respectivă. Verificându-i pe „toți” din „toată materia”, evaluarea formativă permite cunoașterea, identificarea neajunsurilor, a punctelor critice după fiecare secvență de instruire și, în consecință, adoptarea unor măsuri de recuperare față de unii elevi și de ameliorare a procesului. Prin aceasta, evaluarea se constituie ca mijloc eficace de prevenire a situațiilor de eșec. Reținând ca trăsătură esențială contribuția la ameliorarea operativă a procesului didactic și, implicit, a rezultatelor, mulți autori atribuie acestui model funcția unei evaluări de progres. De asemenea, teoreticienii strategiei „învățării depline” (B. Bloom, J. Carroll ș.a.) înscriu acest tip de evaluare printre elementele de bază ale modelului preconizat, considerându-l un principiu fundamental al unei activități didactice eficiente [6].

Una dintre problemele pe care le comportă evaluarea formativă o constituie frecvența evaluărilor, intervalul la care este dorit să fie realizate. Unii autori consideră că evaluările trebuie să fie efectuate după fiecare lecție, în timp ce alții propun intervale de timp mai mari. Experiența demonstrează că asemenea evaluări sunt rațional integrate în actul didactic, realizându-se, de regulă, pe sisteme de lecții corespunzătoare unor capitole. Aceasta nu exclude posibilitatea de a se recurge și la evaluări pe parcursul unui capitol mai întins și chiar după unele lecții al căror conținut reprezintă „cheia” înțelegerii întregului capitol. Un asemenea mod de integrare a evaluării în procesul didactic își găsește justificarea în mai multe circumstanțe:

- conținuturile instruirii sunt structurate logic pe sisteme de lecții;

- sunt relativ puține obiectivele terminale realizabile într-o singură lecție și care să facă necesară verificarea îndeplinirii lor, iar unele comportamente sunt consolidate de-a lungul mai multor lecții;
- se reduce timpul folosit pentru examinări, rămânând disponibilă o parte tot mai mare pentru activități de instruire/învățare [7].

Evaluarea continuă presupune nu numai verificarea tuturor elevilor privind asimilarea întregii materii, ci și cunoașterea de către elevi a rezultatelor obținute, a gradului de realizare a obiectivelor urmărite. Ea realizează un feed-back continuu, elevii dobândind confirmarea prestațiilor lor pe parcursul procesului. Cercetările întreprinse în această direcție demonstrează rolul important pe care îl au „întăririle pozitive” în învățare și efectele pe care cunoașterea promptă de către elevi a rezultatelor activităților lor le are asupra învățării; invers, întârzierea răspunsului diminuează puterea motivației față de activitatea școlară, constituind chiar sursa unor stări de neliniște, de anxietate.

Teoria evaluării formative este foarte simplă: dorește să separe cele două funcții ale evaluării – formativă și selectivă. Într-adevăr, este o mare ambiție să vrei să-i faci pe elevi să înțeleagă că evaluarea nu este o sancțiune sistematică, ci că ea trebuie să se integreze natural, normal în sistemul de achiziții al cunoștințelor.

Pentru formator, noțiunea de „evaluare” nu mai este considerată un rău necesar, ci este văzută ca un sprijin pedagogic, permițând o mai bună adaptare a fiecărui copil. Datorită acestei teorii, starea de spirit a partenerilor educației trebuie să devină cooperarea, mai degrabă, decât opoziția. Trebuie să recunoaștem că este greu pentru un elev să considere profesorul o dată ca pe un ajutor, un sprijin, un ghid și altă dată ca pe unul care-l sancționează [3].

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

inserează coerent în procesul educațional de la începutul până la sfârșitul secvenței de predare – învățare, permițând adaptări și ameliorări de-a lungul întregii sale desfășurări.

Evaluarea formativă este o evaluare internă, realizată chiar de către cei care predau și care gestionează procesul curricular. Fiind centrată pe proces, evaluarea formativă este dinamică și flexibilă și, grație unui feed-back rapid și sistematic, permanent, asigură *reglarea din mers* a activității educaționale; reglarea este dependentă, în principal, de strategiile educaționale pentru care optează cadrul didactic. De asemenea, evaluarea formativă oferă elevilor informații despre prestația proprie și oportunitatea de a-și monitoriza propriul progres în cunoaștere, operațiile cognitive, intelectuale, strategiile, metodele, mijloacele, modelele acționale etc. valorificate și de a deveni actori/agenți ai propriei învățări și formări. În mod predominant, evaluarea formativă urmărește dimensiunea cognitiv-intelectuală a personalității evaluaților, însă nu o neglijează nici pe cea non-intelectuală: temperamentul, caracterul, motivația, voința, afectivitatea etc.; asupra acestor componente, influențele formative se exercită mediat, grație eforturilor de dezvoltare a tuturor proceselor psihice.

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

Evaluarea formativă se realizează în funcție de caracteristicile contextului educațional și poate include următoarele tipuri de reglări:

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

Aceste reglări și, implicit, modurile de intervenție pe care le presupun, pot lua următoarele forme:

- *reglări retroactive* – presupun punerea imediată în aplicare a activității de remediere și sprijinirea elevului în surmontarea dificultăților și în corectarea erorilor detectate prin evaluare;

- *reglări proactive* – presupun prevederea sau anticiparea activităților de formare, destinate consolidării și dezvoltării competențelor elevilor;
- *reglări interactive* – reclamă implicarea activă a elevilor și stabilirea de interacțiuni ale acestora cu profesorul și cu colegii.

Specialiștii susțin că evaluarea formativă trebuie să fie continuă, sistematică, oferindu-i, în permanență, evaluatorului informații în legătură cu procesul instructiv-educativ: nivelul de atingere a obiectivelor educaționale, dificultățile elevilor, greșelile lor etc., sugerându-i, totodată, necesitatea modificărilor, ameliorărilor, demersurilor corective etc. Atributul *continuă* se referă nu atât la dimensiunea temporală, cât la faptul că ea reintroduce prompt și în mod continuu constatările referitoare la secvența educațională care tocmai s-a derulat, în fluxul educațional, nu doar în scopul de a avea repere pentru comparații ulterioare, ci pentru adoptarea unor corecții, îmbunătățiri, decizii ameliorative, optimizatoare etc.

Situațiile de evaluare formativă sunt de o mare diversitate, generată de o serie de factori, cum ar fi: specificul disciplinei de studiu, natura conținutului științific, obiectivele operaționale, criteriile de evaluare, particularitățile clasei de elevi, timpul disponibil, alte caracteristici contextuale. În plus, evaluarea formativă este dinamică și continuă, fiind integrată organic în procesul instructiv-educativ.

Pentru evaluarea formativă prefigurată pentru o lecție, pot fi gândite doar modele de acțiune flexibile, orientative, și nu modele riguroase, inflexibile.

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

	Profesorul	Elevii
Crearea situației evaluative	Stabilește obiectivul educațional, îl operaționalizează și îl prezintă elevilor (acest obiectiv va constitui elementul de referință în evaluare). Comunică sarcina de lucru.	Rețin și își interiorizează obiectivul operațional urmărit și, implicit, ceea ce se așteaptă de la ei. Își asumă obiectivul operațional și se angajează în rezolvarea sarcinii de lucru.
	Clarifică sarcina de lucru și precizează rezultatul așteptat.	Își reprezintă mai concret și mai exact sarcina de lucru și forma finală a rezultatului așteptat.
	Stabilește criteriile de evaluare pentru obiectivul operațional fixat.	Participă (activ) la demersurile de stabilire a criteriilor de evaluare sau își însușesc acești indicatori (formulați de către cadrul didactic).
Realizarea evaluării formative	Orientează elevii în construirea de alternative/strategii de rezolvare a sarcinii.	Anticipează modul cel mai adecvat de rezolvare a sarcinii, alege o strategie pe care o consideră optimă.
	Monitorizează elevii și le evaluează prestațiile și performanțele.	Aplică strategia de rezolvare a sarcinii.
	Oferă feed-back prompt elevilor, pozitiv și negativ, comunică rezultatele evaluării și prefigurează modalitățile de corectare a greșelilor și de reglare a învățării.	Își corectează greșelile în urma discuției cu cadrul didactic. Sau Își autocorectează greșelile, reajustându-și și reglându-și activitatea.

Exercițarea influențelor ameliorative și de reglare	<p>Introduce în mod continuu informațiile obținute prin evaluarea didactică în procesul instructiv-educativ, pe care îl reglează și ameliorează.</p> <p>În acest sens, construiește și aplică în practică noi strategii de învățare, adecvate nevoilor educaționale ale elevilor, care să permită realizarea corecțiilor și ameliorărilor necesare, înțelegerea corectă și operaționalizarea noilor conținuturi, transferul cunoștințelor și al achizițiilor etc.</p>	<p>Avansează în cunoaștere, progresează, dobândind achiziții corecte și operaționale, își îmbogățesc sistemul cognitiv, realizând transferul achizițiilor în contexte noi.</p> <p>Treptat, ating obiective educaționale corespunzătoare unor nivele taxonomice tot mai înalte.</p>
	<p>Sprrijină elevii în demersurile lor de revizuire și perfecționare a strategiilor și metodologiilor utilizate.</p>	<p>Revizuiesc și restructurează strategiile de lucru, resursele metodologice, identificând modalități concrete pentru a le perfecționa, pentru a le face mai adecvate, mai suplă și mai eficiente.¹</p>

Noțiunea de „evaluare formativă” pune în relief funcția ameliorativă a activității evaluative. Este formativă evaluarea care contribuie la reglarea acțiunii pedagogice în sensul ajustării ei la caracteristicile personale și culturale ale elevilor. Cuvintele-cheie, aici, sunt: *reglarea acțiunii și ajustare*; deci este vizat idealul unei pedagogii diferențiate.

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

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

Bibliografie

1. Bocoș, Mușata, *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*, Paralela 45, Pitești, 2008.
2. Lisievici, Petru, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Aramis, București, 2002.
3. Manolescu, Marin, *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, București, 2002.
4. Abrecht, Roland, *L'evaluation formative*, De Boeck, Bruxelles, 1991.
5. Cardinet, Jean, *Evaluation scolaire et mesure*, De Boeck, Bruxelles, 1993.
6. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.
7. Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
8. Abrecht, Roland, *L'evaluation formative*, De Boeck, Bruxelles, 1991.

Coordonata istorică a conceptelor limbă și limbaj

Livia Tarlapan,
doctorandă, IȘE;
lector, UPSC „Ion Creangă”

Summary

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

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

Reflecția asupra limbii și limbajului are îndelungate și semnificative tradiții, solidarizându-se cumva cu originile filosofiei și apoi ale cuprinderii acesteia în forme conceptuale. Cassirer scria: „Interogarea filosofică privind originea și esența limbii este, în fond, tot așa de veche ca și aceea despre esența și originea ființei. Căci prima reflecție constantă asupra întregului lumii se caracterizează prin aceea că pentru ea limba și ființa, cuvântul și sensul nu se despărțiseră, ci îi apăreau ca o unitate indestructibilă” [1, p. 8]. Condiționând formele distanțării în reflecție, limba deține, astfel, calitatea realității dată efectiv, a nemijlocirii pentru lumea culturii, lumea omului: lumea limbii și limbajului precede atât modalitatea obiectivității în care i se opune lumea lucrurilor, cât și resemnificarea prin spirit. Universalul, cunoașterea și fapta nu pot să ia formă, să ființeze fără limbă și limbaj. De aici și credința în puterea magică a cuvântului, exprimată în formula textului sacru „La început a fost Cuvântul”. Descoperirea lui Cagito a „subiectivității transcendente” a condiționat: 1. ieșirea cuvântului din ființă și considerarea lui ca o *characteristica universalis* (Leibniz); 2. apariția sensului dincolo de „înțeles al cuvântului”, ca „modul în care este dat obiectul” (Frige) și caracteristica lui de semn și simbol. Odată cu acestea s-au trasat liniile concepției moderne despre limbă, dominată de ideea acțiunii inverse, a limbajului asupra gândirii („iniere Sprachform” a lui W. von Humboldt). Odată cu aceasta, magia naturală a cuvântului este înlocuită cu un adevărat miraj al semnului și simbolului, prin care limbajul apare nu numai ca purtător al unei semnificații spirituale, ci devine condiția, chiar structura de bază a universului uman. Așa cum susținea Cassirer, „omul trăiește într-un univers simbolic, nu într-unul numai natural. Limbajul, mitul, arta și religia constituie părți ale acestui univers, firele multicolore care țes pânza simbolică, rețeaua compactă a existenței umane. Orice progres uman în gândire și în experiență rafinează și fortifică această rețea. Omul nu mai are o raportare nemijlocită la realitate... El trăiește într-atât în formele limbajului, în operele de artă, în simbolurile mitice sau în ritualuri religioase, încât nu poate nicicum să cunoască sau să întrezărească ceva decât prin intercomunicarea acestor medii artificiale... Nici în sfera practică omul nu mai trăiește într-o lume a faptelor brute sau după nevoile și dorințele sale nemijlocite, ci mai mult în mijlocul ficțiunilor, în năzuințe și temeri, în iluzii și deziluzii, în imaginație și visuri” [1, p. 9].

Așadar, importanța limbajului pentru viața umană este incontestabilă. Toate societățile umane folosesc limbajul, de altfel ca toți membrii lor, mai mult sau mai puțin normali. Dobândirea limbajului reprezintă una dintre puținele deprinderi cognitive, fiind, în bună măsură, atât comună, cât și specifică oamenilor. Această deprindere dă speciei umane avantaje enorme asupra celorlalte specii, limbajul fiind o cale rapidă și ușoară de a transmite descoperirile de la o generație la alta. [2, p. 25].

Oamenii de știință au descris variate mijloace și modalități de comunicare (semnalizare) la numeroase specii de animale, începând cu treptele inferioare ale scării zoologice și ajungând până la mamiferele cele mai apropiate de om. S-a constatat să semnalele utilizate de animale pot fi de natură sonoră, vizuală, motrice, olfactivă, tactilă etc. În funcție de condițiile concrete de viață și de particularitățile biologice ale viețuitoarelor, la diferite specii predomină unul sau altul dintre aceste mijloace de semnalizare. Un loc aparte îl ocupă semnalizarea sonoră.

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

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

La animale, comunicarea rămâne în întregime în limitele elementului biologic. La om, sfera biologicului a fost depășită, printre altele, datorită contribuției masive a limbii. Spre deosebire de animale, la care cunoașterea realității este directă, având la bază, aproape exclusiv, experiența individuală, omul reflectă realitatea obiectivă prin prisma experienței sociale, pe care și-o însușește cu ajutorul limbii. Saltul calitativ uriaș pe care l-a înregistrat procesul comunicării la nivelul limbajului uman însă n-a fost realizat dintr-o dată. La omul primitiv, în perioada inițială a societății umane, acțiunile de muncă erau indisolubil legate de obiectul muncii;

totodată, omul emitea anumite complexe sonore, care însoțeau activitatea de muncă. Este important să reținem că, în această etapă, acțiunile de muncă împreună cu reacțiile sonore erau realizate, pe de o parte, efectiv în procesul muncii, iar pe de altă parte – în realizarea comunicării dintre membrii colectivității primitive de oameni; deci acțiunile de muncă și comunicarea formează, la început, un proces unitar, nediferențiat. Oamenii primitivi comunicau muncind. Cu timpul, acest proces unitar se scindează și se diferențiază. În anumite condiții ale vieții grupului primitiv, mișcările de muncă se desprind, se detașează de obiectul concret al muncii: funcția comunicativă a acestor mișcări se separă de funcția productivă. Omul a observat că, deși nu duc la un rezultat practic imediat, mișcările pot să exercite o anumită influență asupra celorlalți. Funcția comunicativă a mișcărilor dobândește o relativă independență. „Acele mișcări, împreună cu sunetele care le însoțesc, se desprind de acțiunea asupra obiectului, se desprind de acțiunea de muncă și nu-și mențin decât funcția de influențare a oamenilor, de comunicare verbală” [4, p. 211].

Cu acest prilej, mișcările suferă anumite modificări, se reduc, se simplifică, ajungând doar să imite, să schițeze sau chiar să „simbolizeze” acțiunile reale. Astfel, ele devin gesturi cu valoare de comunicare intenționată, dar omul primitiv nu putea realiza comunicarea numai cu ajutorul gesturilor, pentru că, practic, eficiența lor era limitată. În timpul muncii, mâinile erau ocupate; în condiții de slabă vizibilitate, ele nu duceau la rezultatul dorit (la o distanță prea mare, în întuneric, în desișul pădurilor etc.); în cadrul acestui „complet dublu” de mijloace semnalizatoare (gesturile și complexe sonore), mijloacele sonore s-au dezvoltat în mod deosebit. Și acest lucru se producea nu întâmplător, ci datorită faptului că, practic, erau mai utile, mai eficiente. Ele își îndeplineau funcția de comunicare în cele mai variate condiții. Astfel, aparatul verbal s-a dezvoltat și s-a perfecționat de la începuturile umanității și până în prezent ca organ și, totodată, ca produs al comunicării interumane [3, pp. 318-320].

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

Ideea de semn lingvistic apare la Panini și a fost comentată de Platon, Aristotel, Augustin, Descartes, Leibniz ș.a. Pentru învățarea scrierii, a fost creată o instituție specială – școala (cuvântul *școală* este de origine greacă – *shola* „loc de odihnă”). Deoarece în cele mai multe state ale lumii antice preoții erau cei care dețineau cunoștințele referitoare la ritualul religios, la medicină, astronomie etc., ei au devenit organizatorii și profesorii acestor școli, în care cea mai

mare parte a timpului era dedicată învățării scrierii. Școala începea la șase ani, la opt ani copiii memorau gramatica lui Panini și de la 13 ani învățau vreme de cinci ani comentariile. Cunoașterea lumii nu era ruptă de limbaj. Se poate admite că exista o gramatică extralingvistică: un stil concis, algebric, presupunând o ordine strictă a regulilor, reguli metagramaticale (referitoare la relația dintre limbaj și metalimbaj), reguli de transformare, de substituție, combinate sau interpretative [5, p. 27].

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

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

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

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

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

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

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

Se poate aprecia, așadar, că în Dacia Romană au existat școli în care s-a învățat cititul și scrisul în limba latină.

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

Răsărit. Sub influența lui, bulgarii și rușii au adoptat creștinismul; în secolul al X-lea, aceste popoare își înființează primele mănăstiri și, în cadrul lor, sunt deschise școli mănăstirești.

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

Data fiind apartenența românilor la ortodoxism, limba slavonă este adoptată ca limbă de cult și de stat. Cele mai vechi inscripții în chirilică pe acest teritoriu datează din sec. al IX-lea. Organizarea bisericii, în strânsă legătură cu organizarea statală, a stimulat deschiderea a numeroase mănăstiri – îndeosebi în sec. al XIV-lea –, pe lângă care au fost deschise școli mănăstirești în care se învăța în limba slavonă. Cea mai veche școală românească atestată documentar (în jurul anului 1400) este cea de pe lângă biserica Sf. Neculai din Șcheii Brașovului.

De la sfârșitul secolului al XV-lea se poate vorbi sigur de un învățământ în limba română. O dovadă a acestui lucru este scrisoarea lui Neacșu din Câmpulung-Muscela, adresată judeului Brașovului, în 1521. Neacșu va fi învățat undeva, cu câteva decenii înainte de 1521, să scrie în limba română. Este posibil să fi existat școli în această limbă încă în secolul al XIV-lea, poate chiar din secolul al XIII-lea; dovezi sigure referitoare la această afirmație încă nu avem.

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

În 1228-1274, Toma de Aquino se ocupă de distincțiile dintre limbaj și metalimbaj și crede că gândirea are următoarele operații: intuiția, judecata, operația de afirmare – negare și concluzia. În secolul XV, în Franța se face distincția dintre literă și sunet. Relația dintre limbajul oral și scris țin de epoca modernă [5, p. 30].

În secolul XX, analiza limbajului dobândește o pondere importantă în studii de specialitate, prin lingvistică. Din anii 1950, lingvistica devine chiar model de referință, nod central al culturii, prin lucrarea lui Cl. Levi-Strauss *L*Antropologie structurale*, apărută în 1958 la Paris. Autorul identifică, la diferite niveluri ale vieții sociale, fapte de comunicare a căror funcționalitate avea modelul limbajului. În acest mod, lingvistica dobândește valoarea de exemplu, capătă o importanță mult mai mare, se constituie ca o primă formalizare pertinentă în domeniile științei umane. Devine „cea mai exactă dintre științele umane și cea mai umană dintre științele exacte”. Se îmbogățește, mai apoi, prin noi achiziții, precum fonologia lui Jakobson și Trubețkov, glosematica lui Hjelmslev sau școala americană a lui Bloomfield, iar mai târziu, prin apariția lingvisticii generative a lui Chomsky și Halle. Limbajul era considerat „mijloc de comunicare prin excelență”, iar lingvistica – fundament al teoriei comunicării.

Astăzi, este unanim recunoscut că limbajul ocupă un loc important în societate, în instituțiile sociale, în întreaga viață. Programele școlare – ca o mărturie a recunoașterii importanței acestuia – îi acordă primul loc, elevii fiind obligați să învețe citirea, vorbirea, scrierea, vocabularul, ortografia, structurile gramaticale, tehnicile de exprimare, limbile străine etc.

Bibliografie

1. Boboc, Al., *Limbaș și ontologie. Semiotica și filosofia modernă a limbajului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. Devitt, M., Sterelny, K., *Limbaș și realitate. O introducere în filosofia limbajului*, Iași, Polirom, 2000.
3. Roșca, Al., *Psihologie generală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
4. Leontev, A., *Probleme ale dezvoltării psihicului*, București, Editura Științifică, 1964.
5. Bomher, N., *Scrisul și spiritul*, Iași, Polirom, 2000.
6. Stanciu, I., *Istoria pedagogiei*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.

Mecanisme de adaptare la stres la bolnavii cardiaci

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

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

nr. 1, USMF „Nicolae Testemițanu”

Summary

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

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

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

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

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

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

Conceptul de *adaptare* a făcut posibil, pentru cercetători și practicieni, să se vorbească mai mult despre capacități, decât despre incapacități, despre realizare, decât despre eșec, despre sănătate, decât despre starea de boală.

Termenul din limba engleză *coping* (*adaptare*) „a face față unei situații” își are originea în vechiul grecesc *kolaphos*, care înseamnă „a lovi”. Numeroși savanți i-au atribuit adaptării diferite sensuri:

- Adaptarea reprezintă toate activitățile cognitive și motorii pe care o persoană suferindă le folosește pentru a-și menține funcționalitatea fizică, integritatea psihică, pentru a-și redobândi echilibru funcțional și a compensa, la limita posibilului, pierderile ireversibile (Lipowski, 1970).
- Adaptarea este o cale conștientă și inconștientă folosită de oameni pentru a se acomoda la cerințele mediului înconjurător, fără să le schimbe scopurile și obiectivele (Coly, 1973).
- Adaptarea este efortul, împreună cu acțiunea orientată, acțiunea psihică, de a conduce (tolera, reduce, minimaliza) cerințele interne și externe și conflictele care apar odată cu aceste cerințe și care scad sau epuizează resursele persoanei (Lazarus, 1978).
- Adaptarea este un efort cognitiv și comportamental, făcut pentru a stăpâni, tolera sau reduce cerințele interne și conflictele care apar odată cu aceste cerințe (Folkman, 1980).
- Adaptarea se referă la comportamentul care protejează oamenii de neplăcerile experiențelor dificile prin care sunt nevoiți să treacă (Rodin, 1980).
- Adaptarea este încercarea de a învinge dificultățile. Este o ciocnire la care oamenii, odată ajunși la ea, folosesc resursele interne și externe pentru a reuși să echilibreze impactul adus de dificultăți (Haan, 1982).
- Adaptarea este o schimbare a eforturilor cognitive și comportamentale care

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

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

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

respectiv:

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

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

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

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

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

Se manifestă prin excese:

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

4. Coexistența cu stresul. Este o soluție recomandată tot mai mult în ultima vreme, nu numai în lumea medicală (atunci când o boală este nevindecabilă, dar nu este fatală), ci și în planul vieții personale a multor indivizi confrunțați cu probleme imposibil de rezolvat într-un mod decisiv (inclusiv îngrijirea unor părinți, copii sau frați cu grave tulburări somatice sau psihice). În acest context, este valabilă expresia populară *Să știi să-ți porți crucea*, de sorginte creștină, care implică un mod de comportament ce poate fi caracterizat prin următoarele:

- păstrarea unei gândiri pozitive și a unei vieți active, independente;
- trăirea pleneră a bucuriilor vieții centrate pe „aici și acum”;
- bunăvoință, corectitudine și grațitudine față de cei din jur;
- evitarea solitudinii, izolării;
- păstrarea umorului și apelul la acesta cât mai des;
- apelul la religie (acolo unde este posibil).

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

Unii oameni reacționează la stres exprimându-și direct frica, alții acționează în interiorul lor. Aceste sentimente, manifestate interior, în timp, vor submina sănătatea emoțională și fizică a persoanei.

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

Pornind de la aceste premise, am fost tentați să studiem specificul stresului și adaptarea la stres la bolnavii cu afecțiuni cardiovasculare cronice și acute.

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

Eșantionul supus cercetării a fost alcătuit din 40 de pacienți cu afecțiuni cardiovasculare, dintre care 20 de pacienți cu afecțiuni cardiovasculare cronice și 20 de pacienți cardiovasculari acuti, cu vârsta medie de 38-65 de ani. Subiecții sunt pacienți internați în Institutul de Cardiologie Republican și în Spitalul Clinic Republican.

Pentru a realiza scopul și a verifica ipotezele menționate mai sus, am aplicat următoarele tehnici de investigație: *Scala de somatizare, Scala de percepție a stresului și Scala de evaluare a mecanismelor cognitive de apărare (SEMCA).*

În urma realizării studiului, am stabilit că bolnavii cronici au un nivel de percepție a stresului semnificativ mai jos, comparativ cu bolnavii cardiaci acuti, deoarece bolnavii de boli cardiovasculare cronice nu-și actualizează atât de acut acest viciu. Literatura medicală afirmă că bolile cronice de inimă devin, treptat, o normă de viață pentru pacienți, ei se autopercep ca persoane obișnuite, desfășoară activități ca și persoanele sănătoase și doar în momentele de acutizare a viciilor cardiace boala devine din nou dominantă centrării psihice, psihologice și fizice. În aceste momente, bolnavii ar putea fi iarăși stresați, dar pe o perioadă scurtă de timp, la momentul întremării.

Bolnavii acuti, cei care nu au știut că sunt bolnavi de inimă, sunt puternic stresați de viciile depistate; în mod deosebit, imediat după pronunțarea verdictului medicului. Peste o perioadă de timp, evident, și la aceștia se produce o adaptare la stres și încep să se perceapă ca personalități integre, lipsite de aceste vicii cardiovasculare. De fapt, în momentul acceptării maladiei, ei depășesc starea de stres și devin bolnavi cronici.

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

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

Coeficientul de corelație dintre somatizare și percepția stresului la BCC și BCA – $r = 0,756$ pentru $p = 0,01$ este semnificativ, ceea ce demonstrează legătura și interinfluența dintre aceștia.

Pentru a depista mecanismul de influență asupra nivelului percepției stresului, am corelat mecanismele de ajustare la stres cu scala de somatizare atât la bolnavii cardiovasculari acuți, cât și la bolnavii cardiovasculari cronici. Corelațiile au fost efectuate pentru a vedea dacă stresorii modifică și somatica acestora. Percepția stresului corelează pozitiv cu raționalizarea și proiecția, direct proporțional; deci, cu cât crește nivelul percepției stresului, crește și raționalizarea, proiecția. Cu cât mai puternic este stresul bolii, cu atât persoana își atribuie caracteristici mai neplăcute, dar, totodată, face un pas înainte în asimilarea traumei. Raționalizarea include toate procedurile de justificare a comportamentului dezadaptiv pe care îl demonstrează acesta.

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

Valorile medii ale loturilor investigate:

	CG	NE	Re	Ra	P	I
BCC	67,93	15,07	13,47	14,2	14,6	10,6
BCA	72,83	17,08	13,75	17,33	14,58	10,08
T	2,17	2,06		2,25		
p	0,05	0,05		0,05		

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

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

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

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

Bibliografie

1. Baba A.I., Giurea, R., *Stresul, adaptare și patologie*, Editura Academiei Române, București, 1993.
2. Ciocoiu, M., *Stresul ocupațional – factor de risc cardiovascular*, Plumb, Bacău, 1998.
3. Derevenco, P., Anchel, I., Băban, A., *Stresul în sănătate și boală*, Dacia, Cluj-Napoca, 1992.
4. Hăulică, I., *Stresul și condiția umană*, Academica, București, 1992.
5. Paladi, E., Hvalin, O., *Mecanismele disfuncției circuitului sanguin la stresuri. Biotecă, Filosofie, Medicină practică: probleme de existență și de supraviețuire a omului*, în Materialele Conferinței a V-a științifice internaționale, Chișinău, 2000.

Creativitatea elevilor

Diana Elena Herta, *România,*

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

”

Termenul *creativitate* a fost larg asimilat în limbile de circulație internațională abia în a doua jumătate a secolului al XX-lea, deși el mai fusese utilizat sporadic și în trecut.

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

Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare educatorului/cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideatională, o inteligență generală superioară, sensibilitatea la probleme, legată de un mai pronunțat spirit de observație și de o mai bună receptivitate, sau „deschidere la experiență”, curiozitate, încredere în sine, dispoziția de a-și asuma scopuri îndepărtate și autoimpuse, perseverență în urmărirea lor, nevoia de a realiza ceva, independență în gândire sunt câteva dintre trăsăturile de personalitate mai des asociate cu capacitatea creativă.

Creativitatea face posibilă crearea de produse reale sau pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie *imaginația*, dar creația de valoare reală mai presupune și *o motivație, dorința de a realiza ceva nou*, deosebit. Și cum noutatea nu se obține cu ușurință, o altă componentă este *voința, perseverența* în a face numeroase încercări și verificări.

A fost depășită concepția conform căreia talentele și geniile sunt înnăscute. Există însă discuții cu privire la căile concrete de interacțiune dintre influența mediului și a eredității, dintre învățare, maturizare și dezvoltare. Din punct de vedere științific, corect ar fi să se caute și să se găsească modalități prin care toți factorii interacționează, contribuie la formarea comportamentului creator, întrucât numai în interacțiune pot avea eficiența așteptată.

„Rolul școlii la formarea comportamentului creator este foarte important, deoarece rămâne principalul instrument pe care societatea îl folosește pentru cultivarea creativității la membrii ei tineri, de vârstă școlară” (F. și A. Turcu, 1999).

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

Cosmovici (1998) arată că „funcția esențială a procesului de creație originală o constituie imaginația”. În procesul instructiv-educativ, trebuie descătușată fantezia elevilor, cultivată imaginația prin lecții practice de abilități practice, desen, muzică, literatură, geografie etc.

Rolul și factorii creativității

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

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

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

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

Creativitatea inovatoare o găsim la oamenii caracterizați ca fiind *talente*. Ei realizează opere a căror originalitate este remarcată cel puțin pe plan național.

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

În afară de aceste aspecte, dacă nu creativitatea, cel puțin imaginația este necesară fiecăruia dintre noi în condițiile vieții obișnuite.

În ceea ce privește factorii creativității, se poate vorbi, mai întâi, de *aptitudini* pentru creație. Există anumite structuri cerebrale, pe care nu le cunoaștem, care favorizează imaginația, ele creând predispoziții de diferit grad pentru sinteza unor noi imagini, unor noi idei. Totuși, e nevoie de intervenția mediului, a experienței, pentru ca ele să dea naștere la ceea ce numim *talent*.

Al doilea factor care trebuie amintit este *experiența*, cunoștințele acumulate. Importantă este nu doar cantitatea, bogăția experienței, ci și varietatea ei. Multe descoperiri într-un domeniu au fost sugerate de soluțiile găsite în altă disciplină.

Se disting două feluri de experiențe:

- a) o experiență directă, acumulată prin contactul direct cu fenomenele sau prin discuții personale cu specialiștii;
- b) o experiență indirectă, obținută prin lectură sau audierea de expuneri.

Alți factori interni ai dezvoltării creativității sunt *motivația* și *voința*. Creșterea dorinței, a interesului pentru creație, ca și a forței de a birui obstacole, are, evident, un rol notabil în susținerea activității creatoare.

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

Un alt factor determinant în stimularea creativității îl constituie *gradul de dezvoltare a științei, tehnicii, artei*.

Testele obiective de investigare a creativității

Testele sunt destinate să măsoare creativitatea în accepțiunea ei de potențial creativ, și nu vreo formă particulară, ci potențialul creativ general.

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

(*laboriozitatea*, cum o numește C. Zahirnic) – în funcție de complexitatea și amănunțele precizate, de nota de concretitudine și de elementele introduse în prezentarea soluției propuse.

Alte modalități

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

Metode de cultivare a creativității

Deși pare paradoxal, creativitatea este educabilă. Pentru dezvoltarea creativității la elevi, există două căi:

a) modernizarea sistemică a învățământului, în toate verigile și amănunțele sale, în lumina unei pedagogii a creativității;

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

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

Metodele de cultivare a creativității sunt *tradiționale* (modernizate și completate în funcție de obiectivele propuse) și *speciale*.

În prima categorie intră regândirea și inovațiile aduse în metodologia evaluării randamentului școlar al elevului, metodele active deja cunoscute și frecvent utilizate de cadrele didactice, învățarea prin descoperire dirijată. Dintre tehnicile de stimulare a capacităților creatoare, amintim brainstormingul (considerat un procedeu, dar mai ales ridicat la rangul de principiu), sinectica (însemnând, în esență, valorizarea analogiilor), testele de potențial creativ, utilizate ca exerciții, o serie de alte tehnici speciale de descătușare a originalității.

Exemple de *mijloace nespecifice* :

- proba de tip imaginativ-inventiv
 - când se cere copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect simplu: o frunză, o floare, o picătură de apă.
- a II-a probă, de tip problematic
 - în care elevii sunt solicitați să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiectele cunoscute: foc, stele, aer, ocean.

Exemple de *metode și procedee specifice*:

- metoda descoperirii dirijate, utilizată aproape la toate obiectele:
 - la geografie – călătoriile pe hartă – școlarul pornește dintr-un punct și, avansând spre un anumit oraș, descrie peisajul, bogățiile naturale, localitățile întâlnite;
 - la istorie – elevii pot căuta în unele documente cauzele declanșării unui război;
 - la literatură – elevii trebuie să găsească un alt sfârșit al întâmplării prezentate sau să continue povestirea folosind personaje în stilul autorului.

O altă metodă de exersare și stimulare a creativității individuale și de grup este:

- Metoda pălăriilor gânditoare

SIX THINKING HATS, de Edward deBono

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

Aplicație – cercetare

Argument

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

Ipoteza cercetării

Școala – factor inhibitor sau stimulator al comportamentului creativ.

Problematica

Vom încerca să prezentăm influența factorului școală/profesor în stimularea comportamentului creativ al elevului.

Corpusul

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

Obiectivele cercetării

- Identificarea factorilor inhibitori ai creativității în școală;
- Identificarea și aplicarea de metode și principii de stimulare a creativității în școală;
- Identificarea caracteristicilor personalității creatoare, a fluenței de idei, a flexibilității, originalității.

Etapele cercetării

- Administrarea fișelor;
- Analiza și interpretarea rezultatelor;
- Concluzii.

Structura fișei de lucru

1. Enumerați cinci întrebunișări neobișnuite pentru ***un măr și o furculiță***.

2. *Completați următoarele propoziții:*

Dacă aș fi o FLOARE, aș fi....., deoarece.....

Dacă aș fi o CULOARE, aș fi... .., deoarece.....

Dacă aș fi o JUCĂRIE, aș fi....., deoarece

Dacă aș fi un ANIMAL, aș fi....., deoarece.....

Dacă aș fi un INSTRUMENT MUZICAL, aș fi, deoarece

Dacă aș fi un FENOMEN AL NATURII, aș fi....., deoarece

Selecții din răspunsurile elevilor

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

O furculiță – lopățică pentru flori, armă, scobitoare, pieptăn, praștie, clamă;

2. FLOARE – trandafir – sunt ironic

- narcisă – să vă îmbăt cu mirosul meu

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

CULOARE – violet – ca să vă domin cu flacăra violet

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

- păpușă – să fiu în centrul atenției

ANIMAL – elefant – este un animal sacru în unele țări și aș fi protejată

INSTRUMENT MUIZICAL – tobă – sunt foarte gălăgios și agitat

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

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

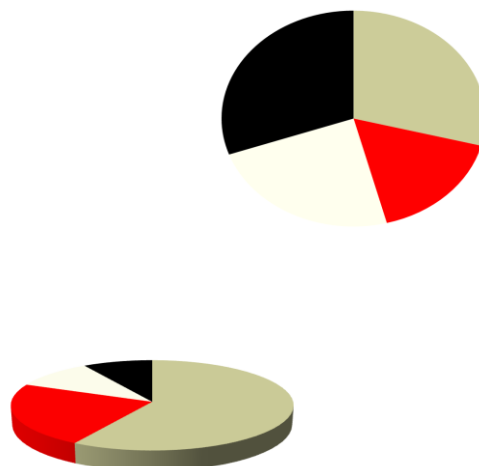
- fulger – să bag frica în oameni

- ninsoare – îmi place Crăciunul plin de daruri

Factori inhibitori

- Frica de ridicol – 35%
- Conformismul – 19%
- Percepția de sine devalorizantă – 21%
- Intoleranța față de opiniile colegilor – 25%

Factori stimulatori



- Aprecierea formulărilor neobișnuite – 36%
- Aprecierea originalității – 41%
- Flexibilitatea –16%
- Fluența de idei – 7%

Interpretarea rezultatelor

În evaluarea produselor creative ale elevilor vizați, am urmărit originalitatea, noutatea, raritatea și valoarea socială.

Din analiza fișelor, au reieșit ca *factori inhibitori*:

- Frica de ridicol
- Conformismul
- Percepția de sine devalorizantă
- Intoleranța față de opiniile colegilor

Ca *factori stimulatori*, au rezultat:

- Aprecierea formulărilor neobișnuite
- Sublinierea valorii ideilor pe care le-au emis unii elevi
- Aprecierea originalității
- Flexibilitatea – capacitatea elevilor de a-și modifica rapid fluxul ideativ în scopul găsirii unor utilizări noi ale produselor uzuale
- Fluența de idei – abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată într-un timp limitat

Concluzii

- Activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieții și, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense.
- În scopul maximizării potențialului creativ în școală, e necesar să fie înțeleasă natura de tip *puzzle* a procesului creativ.

■ Elevii care au constituit eșantionul cercetării noastre au dovedit o imaginație vie, o mare flexibilitate mintală și intuiție, simț al umorului, atitudine de joc, libertate maximă în asocierea ideilor.

De aceea, principalele condiții de care școala, respectiv cadrul didactic, ar trebui să țină cont, pentru a favoriza creativitatea elevilor sunt:

- O bună imagine de sine
- Inițiativă personală în procesul educativ
- Acordarea unei largi libertăți individuale de a gândi și de a crea
- Încurajarea demersurilor sale imaginative
- Stimularea copilului de ambianța sa socială.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
2. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Polirom, Iasi, 2001.
3. Gârboveanu, Maria, *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
4. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
5. Voiculescu, Florea, *Analiza resurse – nevoi și managementul strategic în învățământ*, Aramis, București, 2004.

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

Mihaela Pavlenco-Pidleac, drd., lector,
UPSC „Ion Creangă”

Summary

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

„A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte cunoștințe, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe”

J. S. Bruner

Pentru a obține rezultatul despre care ne vorbește J.S. Bruner, avem nevoie de o dirijare eficientă a procesului instructiv-educativ. Or, organizarea și desfășurarea eficientă a activităților educaționale se bazează pe respectarea anumitor reguli, norme, existente la nivelul finalităților, conținuturilor, metodelor și mijloacelor educaționale, precum și la nivelul formelor de organizare a instruirii. Aceste norme sunt numite, în literatura pedagogică, *principii*. O. Dandara menționează: „Principiile exprimă bazele normative ale procesului educațional” [3, p. 40]. De aceeași părere este și pedagogul român S. Cristea, care consideră că principiile reprezintă „norme cu valoare strategică și operațională ce trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activității proiectate la nivelul sistemului și procesului de învățământ” [1, p. 298].

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

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

Unul dintre principiile generale ale procesului de formare și dezvoltare a reprezentărilor geometrice este *principiul continuității*. Acest principiu vizează atât nivelul macroeducațional (aici vorbim despre politicile educaționale), cât și cel microeducațional, care se referă la procesele didactice propriu-zise. Principiul continuității este tratat de pe două poziții. Prima constă în menținerea continuității în formarea și dezvoltarea reprezentărilor geometrice la diferite trepte și grupe de vârstă, iar a doua ține de menținerea continuității la nivelul strategiilor didactice aferente formării și dezvoltării acestui tip de reprezentări. De aceea, în literatura de specialitate, continuitatea este exprimată prin legătura, relația ce se manifestă între cunoștințele căpătate anterior și cele ce urmează a fi dobândite. Principiul continuității, în cadrul procesului instructiv-educativ, permite fixarea și consolidarea cunoștințelor nu într-o manieră sporadică, ci în una logică, ce asigură succesul școlar; în caz contrar, acest principiu favorizează apariția unor goluri, eșecuri.

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

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

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

Dacă vorbim despre verticala sistemului de învățământ, atunci ne referim la cele două trepte de învățământ: preșcolară și primară. De aceea, activitatea de descriere generală și denumire a formelor geometrice, ce se realizează în preșcolaritate, este completată, în ciclul primar, de activități ce presupun desenarea, construirea și crearea unor figuri în baza unor parametri bine stabiliți de către cadrul didactic.

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

După cum am menționat anterior, orice activitate educațională trebuie să respecte anumite norme, principii și trebuie să fie realizată în concordanță cu nivelul de dezvoltare psihologică și cognitivă a copiilor, deoarece acest fapt duce la dezvoltarea eficientă a potențialului intelectual al acestora, înlăturând din calea lor eșecul școlar.

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

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

esențiale referitoare la forma geometrică, mărimea și dimensiunea pe care o posedă obiectul cercetat. Pe lângă acest fapt, principiul intuiției cere ca în cadrul activității instructiv-educative să se opereze cu mijloace didactice intuitive, ce ușurează acțiunea de cunoaștere și cercetare a obiectului propus.

Principiul intuiției joacă un rol esențial în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, deoarece copiii se află, conform teoriei stadialității a lui J. Piaget, la răscrucea dintre stadiile preoperatoriu și al operațiilor concrete, unde cunoștințele sunt însușite și dobândite prin manipulare nemijlocită a obiectelor lumii înconjurătoare.

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

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

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

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

Eficiența procesului de formare a reprezentărilor geometrice constă în măiestria cadrelor didactice de a încadra în activitatea educațională strategiile și mijloacele didactice ce vor ușura acțiunea de identificare a formei obiectelor lumii înconjurătoare și de a o transpune, dintr-o formă volumetrică, adică spațială, într-una plană și invers. Formele geometrice plane și cele spațiale trebuie să se însușească concomitent, pentru a evidenția interdependența și legătura reciprocă ce se stabilesc între ele, ceea ce relevă esența *principiului fuzionismului*.

Geometria este știința care a apărut și s-a dezvoltat datorită experienței omului în ceea ce privește cercetarea și observarea lumii înconjurătoare, în care niciun corp nu este în formă plană. Experiența de viață a copiilor este bogată în reprezentări despre forma obiectelor ce-l înconjoară, de aceea este bine ca familiarizarea cu elementele de geometrie să înceapă cu o analiză minuțioasă a formelor spațiale. Din această cauză, este benefic a respecta, în cadrul procesului de formare și dezvoltare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, principiul fuzionismului, care influențează de pe două poziții acest proces: constructivă și genetică. Prima poziție permite determinarea construcției figurii sau corpului geometric cercetat, iar cea genetică indică modalitățile de creare a acestora. Astfel, predarea trebuie să asigure accesibilitatea însușirii acestor structuri, pentru a nu crea incomodități și regrese în cadrul procesului de formare și dezvoltare a reprezentărilor geometrice.

Modernizarea învățământul presupune integrarea conținuturilor curriculare ale diferitor domenii de cunoaștere, care, în esență, și reprezintă principiul dezvoltării integrate. Acest lucru este stipulat și în normele supreme ale învățământului din Republica Moldova. Esența acestui principiu constă în legătura inter- și transdisciplinară a activităților educaționale în ceea ce privește formarea și dezvoltarea reprezentărilor geometrice. O astfel de legătură se stabilește

între **Geometria elementară** și domeniile de cunoaștere ca: *Științe, Dezvoltarea vorbirii, Arta plastică* ș.a.

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

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

Desenul, construirea, modelare reprezintă alte activități care influențează direct asupra procesului de formare și dezvoltare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani. Aceste activități, după cum ne dăm bine seama, sunt caracteristice pentru domeniul *Artelor plastice*. Deseori, activitatea copilului este însoțită de desen, aplicație, ceea ce îl ajută să stabilească mai ușor culoarea și structura logică a formei obiectelor. Arta plastică are tangențe cu geometria, deoarece această știință folosește o serie de elemente de limbaj plastic, care, în esență, aparțin geometriei elementare.

În final, menționăm că normativitatea didactică joacă un rol esențial în activitatea de formare a unei personalități multilateral dezvoltate, capabilă să se integreze și să se acomodeze la orice schimbare ce apare în societate.

Bibliografie

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, Litera Internațional, 2000.
2. Cucuș, C., *Pedagogia generală (II). Suport de curs*. (<http://www.profs.info.uaic.ro/~lavinia/SUPPORT>) (vizitat 15.04.2011).
3. Dandara, O., *Pedagogie. Suport de curs*, Chișinău, CEP USM, 2010.
4. Mielu, Z., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom, Iași, ediția a II-a, 2006.
5. Ursu, L., Cecoi, V., *Metodica predării Matematicii și Științelor în clasele primare. Sinteze*, Chișinău, UPSC „Ion Creangă”, 2004.
6. <http://www.scribde.com/profesor-scoala/Principiile-procesului-de-inva91254.php> (vizitat 11.04.2011).

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

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

Summary

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- чтение, анализ высоко художественных произведений детской литературы;
- обеспечение усвоения школьниками достаточного словарного запаса слов, усвоение грамматических форм, синтаксических конструкций – языкового материала, необходимого для грамотного построения собственных высказываний;
- создание хорошей речевой среды для учащихся, грамотная речь учителя и окружающих взрослых;
- внедрение основного дидактического принципа – принципа интегрированного обучения как основы для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников;

- создание речевых ситуаций, побуждающих желание высказаться.

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

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

Список литературы

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

Deixisul și situația de comunicare

Tatiana Barbăneagră, *doctorandă*,
Institutul de Filologie al AȘM

Summary

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

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

1.2. Pentru a face o prezentare a elementelor deictice și a celor mai importante caracteristici ale lor, vom examina următorul enunț: *Acum eu scriu o scrisoare*. Observăm că, în funcție de informația codificată, elementele din enunțul dat sunt de două tipuri. Există, pe de o parte, elemente care identifică entitățile din realitatea extralingvistică fără a avea vreo legătură cu actul comunicării. Printre acestea sunt și substantivul *scrisoare* și verbul *a scrie*. Faptul dat poate fi demonstrat analizând semnificația lor. După cum putem observa, conținutul lor semantic nu implică niciun fel de referință la contextul comunicării. Pe de altă parte, enunțul dat înglobează constituente a căror semnificație fie că indică direct, fie că desemnează anumite variabile care se identifică prin raportare la coordonatele comunicării. Este vorba de pronumele *eu* și de adverbul *acum*. Primul indică persoana care vorbește, deci persoana care produce enunțul dat. Cel de al doilea indică momentul în care are loc producerea acțiunii descrise în enunț și care, de fapt, coincide cu momentul enunțării. Când privește locutorul (*eu*), locul și momentul comunicării (*aici* și *acum*), menționăm că acestea indică anumite elemente a căror existență este determinată de actul de comunicare, fiind calificate în studiile de lingvistică drept variabile comunicaționale.

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

Așadar, diferența dintre cele două clase de cuvinte rezidă în faptul că, în timp ce unitățile lexicale nondeictice (reprezentate în cazul de față prin substantivul apelativ *scrisoare*) nu necesită o raportare la situația de comunicare pentru identificarea referentului vizat, cele deictice își pot concretiza referința doar în raport cu un context comunicativ.

1.3. Analiza întreprinsă demonstrează că în cadrul unui enunț se disting două tipuri de constituente: constituente care semnifică elemente din realitatea extralingvistică și constituente care indică elemente ale situației de comunicare. În felul acesta, am putea spune că enunțul combină în structura sa două componente: o componentă descriptivă (întrunește constituentele care descriu, desemnează elementele situației din realitate denotate de enunț) și o componentă deictică (marchează coordonatele cadrului de comunicare). Delimitarea acestor două serii de constituente în structura enunțului este în concordanță cu cele două caracteristici esențiale ale unității comunicative date. După cum se știe, un enunț este folosit de un locutor pentru a transmite interlocutorului o informație despre un anumit eveniment, despre o anumită stare de lucruri din realitate. În același timp, actul de vorbire, al cărei produs este enunțul, are loc într-un anumit cadru situațional și e firesc ca enunțul să se raporteze la acest cadru. În condițiile unei comunicări față în față, cadrul situațional al comunicării este constituit din: participanții la actul de comunicare (emițătorul și receptorul: *eu, tu*) și circumstanțele comunicării (locul și momentul comunicării: *aici, acum*).

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

1.5. Dintr-un anumit punct de vedere, *deixisul* este definit ca o implicare a situației de comunicare (reprezentată prin participanții la actul de comunicare și prin circumstanțele comunicării) în enunț. În această ordine de idei, având în vedere legătura strânsă dintre componenta deictică a enunțului și situația de comunicare, mai mult chiar, condiționarea celei dintâi de către cea de la urmă, menționăm că, pentru a explica *deixisul*, este important să vedem ce reprezintă o situație de comunicare, care sunt elementele ei constituente și cum este organizată situația în care are loc actul de comunicare.

Trebuie spus că în literatura de specialitate există diverse modalități de interpretare a situației de comunicare. Analizând aceste modalități de abordare a cadrului situațional al enunțării, E. Coșeriu afirmă că prin situație trebuie să înțelegem „numai circumstanțele și

relațiile spațio-temporale care se creează în mod automat prin însuși faptul că cineva vorbește (cu cineva și despre cineva), într-un punct din spațiu, într-un moment, în timp” [1]. Deși foarte succintă, definiția dată surprinde mai multe caracteristici esențiale ale situației de comunicare. În primul rând, această definiție permite o delimitare clară a situației de comunicare de alte componente ale contextului comunicativ. În al doilea rând, ea relevă relația stabilită între cele trei elemente care constituie cadrul situațional al comunicării, adică între participanții la actul de comunicare și coordonata spațială și cea temporală. În sfârșit, din această definiție rezultă foarte clar faptul că situația de comunicare reprezintă o derivată a actului de enunțare. După cum observă E. Coșeriu, acțiunea de a vorbi implică un anumit cadru, ale cărui coordonate sunt vorbitorul, ascultătorul, locul și momentul în care are loc comunicarea.

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

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

1.6. Rolul de poli ai situației comunicative îl joacă cel care vorbește (emițătorul, locutorul: *eu*) și receptorul – cel care ascultă, căruia îi este destinat mesajul (receptorul, ascultătorul: *tu*).

Emițătorul este sursa mesajului, reprezentând participantul care urmărește codificarea și transmiterea unei informații către receptor. În general, se afirmă că emițătorul este dotat cu un mecanism de codare, altfel spus, cu un mecanism care asigură transpunerea ideilor în semne. În cazul comunicării verbale, emițătorul selectează semnele din codul lingvistic și le combină conform regulilor gramaticale. De cele mai multe ori, emițătorul este și sursa enunțului, dar în anumite împrejurări cele două funcții pot să nu coincidă. Această situație este posibilă în cazul în care cel care transmite informația este numai un simplu emițător și nu își asumă paternitatea acesteia, respectiv informația aparține altcuiva [6]. În actul de comunicare, locutorul nu apare doar ca transmițător de informație despre o stare de lucruri din realitate, el mai poate îndeplini și

o funcție expresiv-emoțională. În acest caz se spune că el se comunică pe sine, adică își prezintă propria stare afectivă și emoțională.

În același timp, receptorul este vizat de către emițător. În actul de comunicare, receptorului îi revine rolul de a primi și a decoda mesajul. În cazul comunicării verbale, receptorul face apel la memorie (operație de decodificare a mesajului) și își actualizează cunoștințele de limbă necesare degajării semnificației conținute în mesaj. Se consideră că în procesul comunicării destinatarului mesajului îi revine o funcție donativ-persuasivă [6].

În procesul de comunicare, atât emițătorul, cât și receptorul au proprietatea de a-și schimba rolurile. Pe rând, fiecare dintre aceștia poate prelua rolul de emițător sau de receptor. Adaptarea permanentă a celor doi poli ai comunicării la diferite situații și contexte face posibilă existența unui număr infinit de situații de comunicare și de scheme referențiale. Anume în această infinitate de situații și scheme se realizează demersul comunicativ al participanților la comunicare. Admitem că situațiile de comunicare se actualizează în enunțuri.

Enunțurile [...] se caracterizează prin referențialitate, prin corelare pragmatică a unei secvențe fonice cu o informație referitoare la un fapt, eveniment al realității, informație care constituie obiectul actului de comunicare [...] [5, p. 13].

Caracterizarea celor doi actanți ai situației de comunicare poate fi realizată și prin raportarea la modalitățile de codificare lingvistică. Astfel, în calitate de mijloace care marchează cele două poluri ale comunicării apar pronumele personale *eu* și *tu*. Pronumele *eu* indică participantul *care construiește enunțarea*, iar pronumele *tu* semnifică participantul *căruia îi este adresat enunțul*.

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

1.7. Constituită ca rezultat al unui act de enunțare, situația de comunicare implică, pe lângă cei doi participanți la actul de comunicare, și existența unui cadru spațio-temporal. În felul acesta, orice enunț este localizat în raport cu axa temporală și în raport cu un anumit cadru spațial în care este produs.

În general, trebuie spus că, deși spațiul și timpul sunt categorii independente de existența umană, percepția și reprezentarea lor la nivelul limbii implică un subiect uman care să îndeplinească rolul de emițător al mesajului. Astfel, cele două concepte – spațiul și timpul – devin categorii lingvistice prin integrarea lor în limbaj, iar cel care le unește și le acordă un loc în sistemul limbii este omul, adică persoana care inițiază enunțarea. În același timp, locutorul este cel care se instituie ca punct de reper, în funcție de care se stabilesc toate coordonatele situației de comunicare.

Mărcile situației spațio-temporale constituie sistemul deictic ce ancorează enunțul în *spațiu* și organizează informația în funcție de poziția subiectului locutor.

1.7.1. Coordonata spațială, în calitatea ei de componentă a situației de comunicare, localizează acțiunea desemnată în enunț și participanții implicați de aceasta. Ea se organizează prin raportare la locutor, luat ca punct central al contextului situațional al comunicării.

Mijloacele folosite pentru indicarea locului unde se vorbește sau se exprimă un punct în spațiu stabilit prin raportare la locul vorbirii reprezintă o clasă bine determinată de unități lingvistice, care, datorită acestei referențialități, definită drept *ancorare a mesajului* în situația de comunicare, sunt mai întotdeauna deictice. Ele codifică dispunerea spațială a participanților la actul comunicativ. Printre mărcile deixisului spațial se consideră a fi adverbele de loc *aici/acolo*, *dincolo*, precum și numeroase circumstanțiale de loc, exprimate, de cele mai multe ori, cu ajutorul unor construcții prepoziționale. Cât privește adverbele de loc prezentate mai sus, menționăm că acestea se caracterizează printr-o semantică relativ vagă. Cu toate acestea, unitățile date plasează polii comunicării într-un loc, în spațiu, care poate fi identificat prin raportare la emițător. Precizăm că o anumită nuanță de raport spațial conține și semantica pronomelor și adjectivelor demonstrative *acesta/aceasta*, *acela/aceea*. Ele desemnează persoanele prezente în momentul comunicării, indicând, în mod relativ, neprecizat și incert, gradul de apropiere/depărtare a acestora față de emițător.

1.7.2. În ceea ce privește marcarea timpului în enunț, acesta este stabilit în raport cu momentul enunțării, care devine punctul de reper central pentru orice situație de comunicare instituită de vorbitor. După cum se știe, timpul unidirecțional și unidimensional nu poate fi privit decât printr-un sistem al cărui centru îl reprezintă prezentul. Astfel, *acum*, stabilit prin raportare la momentul enunțării, devine punctul de referință pe care se sprijină aserțiunea, oferind indici despre momentul acțiunilor. Putem situa evenimentele în trecut sau în viitor doar dacă ne raportăm la prezentul enunțării sau la un alt moment. Vom preciza că, deși timpul comunicațional este tratat lingvistic drept unitar [5, p. 739], la nivelul comunicării se disting

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

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

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

Bibliografie

1. Coșeriu, E., *Cadre și contexte ale vorbirii*//Dominte C., *Introducere în teoria lingvistică*, București, ALL Educațional, 1999.
2. Hobjilă, A., *Comunicare și contextualizare – repere pragmatice*//Limba Română, nr. 7-8, anul XVIII, 2008.
3. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Limba și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică*, București, ALL Educațional, 2003.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Conversația: structuri și strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, București, ALL Educațional, 1999.
5. *Gramatica limbii române*, vol. I, II, resp. ed. Guțu-Romalo, V., București, Editura Academiei Române, 2008.
6. Situația de comunicare//<http://www.scribd.com/doc/16640984/Situatia-de-comunicare>

Interkulturalität und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Ala Lipceanu, *Doktor in der Pädagogik*,

Natalia Sandu, *Masterstudierende, Hochschullektorin*

Summary

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

Dem Thema **Interkulturalität** begegnet man in der letzten Zeit immer häufiger, es beschäftigt sowohl die Sprachwissenschaftler, Psychologen, Theologen, Lehrer, Studenten und sogar Schüler...

Den Hintergrund bilden gesellschaftliche Prozesse wie Migrationsbewegungen, Globalisierung und das Zusammenwachsen Europas, die zu Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen veranlassen. Das wichtigste Kontaktmittel zwischen den Kulturen ist in erster Linie die Sprache, wodurch eine interkulturelle Kommunikation erfolgt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Informationsquellen

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

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

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

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

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht [online], 1990, [zit. 20.3.2007].

Erreichbar von WWW: <http://www.dahl.net/nachlesen/abcdthesen2.html>

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