

Serviciul sanitar al armatei române în perioada neutralității: probleme de pregătire teoretică și practică

Nicolae Chicuș, *dr. în istorie,*
Leontin Stoica, *drd., UPSC „Ion Creangă”*

Stat cu instituții moderne mai recent constituite sau implementate, în raport cu țările vest-europene, România a privit în epoca modernă spre acestea ca spre „modele” demne nu de o imitație totală, ci de o adaptare pertinentă și pragmatică, la realitățile naționale. Situația s-a repercutat și asupra structurilor din cadrul armatei naționale românești, în particular a serviciului sanitar, el însuși datorând mult unor modele și personalități străine constituirea sa.

Date fiind circumstanțele generale de cristalizare și de evoluție a serviciului sanitar, o preocupare inerentă a factorilor de decizie în domeniu a fost reprezentată de monitorizarea schimbărilor și a tendințelor de schimbare în materie, a modului cum au evoluat structurile și serviciile omoloage din alte state.¹ Asemenea preocupări se accentuează în perioada conflictelor armate, când împrejurările tragice se constituiau în ocazii de verificare practică a fezabilității unor principii general-teoretice și a unor scheme practice de organizare, respectiv de funcționare a structurilor sanitare. Apogeul tendinței generale de observare, analiză și adoptare s-a consemnat, cum era firesc, în anii primului război mondial, conflagrație de o amploare recunoscută până atunci de omenire, în decursul căreia, numeroasele state combatante au încercat să-și mobilizeze toate resursele, spre a maximiza pierderile inamicilor și a le reduce pe cele proprii.² S-a înregistrat și o situație generală paradoxală: după ce toți combatanții inițiali concepuseră planuri de învăluire, împresurare și înfrângere rapidă a inamicului, astfel încât Crăciunul anului 1914 să-i găsească pe militari întorși acasă, în câteva săptămâni, aceiași beligeranți s-au trezit, după unele manevre mai mult sau mai puțin reușite, încremeniți într-un război de poziții lung și epuizant, care avea să se prelungească preț de 40 de ani.³ Luptele de uzură (războiul de tranșee), prin specificul lor, au impus regândirea strategiilor de transport și îngrijire a răniților, de înhumare a celor decedați pe front sau în spatele frontului sau privind tratamentul profilactic al unor boli contagioase, protecția militarilor și a civililor în fața noilor mijloace de luptă asfixiante, avioane de bombardament etc. Anii 1914-1916 au reprezentat deci o perioadă stimulantă pentru îmbogățirea, îmbogățirea și sistematizarea cunoștințelor în domeniul sanitar militar. Au fost, în mod precipitat, elaborate sau traduse o serie de contribuții în materie (cărți, broșuri, articole de specialitate), al căror conținut nu a fost întotdeauna difuzat, receptat sau aplicat la parametrii așteptați, în rândurile corpului medical, pentru a nu mai vorbi de armate în ansamblul lor. Un impediment suplimentar provenea din faptul că nu întotdeauna

conținutul unor asemenea broșuri și/sau (seturi de) instrucțiuni era concordant, persistând divergențele de viziune în rândurile specialiștilor și ale factorilor de decizie. Au avut loc conferințe și adunări *ad-hoc*, iar la unități au ajuns, așa cum am menționat, diverse instrucțiuni, al căror grad de aplicabilitate s-a vădit, cel puțin parțial, și din punct de vedere practic, cu ocazia unor exerciții și inspecții, când au ieșit la iveală și unele carențe de ordin material.

Una dintre primele broșuri apărute în anul 1914, în lunile de după izbucnirea conflagrației mondiale, a fost intitulată „Instrucțiuni generale pentru comandament, servicii, formațiuni și trupe de etapă” și a văzut lumina tiparului sub egida Marelui Stat Major. Despre serviciul sanitar nu se vorbea în mai mult de zece pagini și acelea cuprinzând norme sumare despre tratamentul și evacuarea răniților și reprovizionarea cu materiale sanitare.⁴ O lucrare axată pe chestiuni de tactică sanitară a fost și broșura generalului medic Mihai Călinescu „Noțiuni generale în privința spitalizării și evacuării în timp de război”, publicată în anul 1915. Autorul argumenta aici importanța acțiunilor de evacuare a răniților pentru degajarea frontului de luptă. Potrivit lui Călinescu, în genere, proporția de răniți evacuabili era de 75% (restul 25% fiind considerați răniți grav, deci netransportabili), pondere compusă din 20% transportabili pe jos, 35% șezând și 20% culcați.⁵

Același ofițer-medic Mihai Călinescu, din postura de șef al Inspectoratului General din cadrul Serviciului Sanitar al Armatei Române, înainta, în ziua de 13 martie 1915, un referat centrat pe rolul întreținerii forțelor de război pentru succesele militare ale unui stat, astfel spus, pe locul și rolul serviciului sanitar în cadrul armatei.⁶ După Călinescu, un indicator al gradului de concordanță între forța fizică, forța morală și capacitatea de întreținere a celor două era raportul matematic între numărul celor răniți în luptele propriu-zise și numărul victimelor făcute de epidemii. Cu cât numărul celor afectați de bolile contagioase îl întrecea mai mult pe cel al răniților din confruntările militare propriu-zise, cu atât situația militară de ansamblu a beligerantului în cauză era mai precară.⁷ În continuare, șeful inspectoratului general al serviciului sanitar semnala, tardiv, după cum recunoștea el însuși, situația nesatisfăcătoare a pregătirii personalului sanitar inferior, după care sunt analizate succint și câteva probleme de ordin practic.

Una dintre primele chestiuni de ordin mai concret pe care le abordează generalul Călinescu este aceea a hranei soldaților. În cazul armatei române, din cauza situației social-economice generale, soldații erau în genere obișnuiți cu privațiunile de tot felul, inclusiv cu un regim alimentar redus și puțin substanțial. Dacă obișnuința cu lipsurile poate constitui uneori, în vremuri de război, un avantaj de ordin moral, cronicizarea acestei situații efective, la nivel material, șubrezea puterea de rezistență biologică generală, cele mai afectate fiind organele

digestive și sistemul muscular. Datele de care dispunea doctorul Călinescu l-au condus la concluzia că valoarea nutritivă zilnică nu depășea, în cazul soldatului român, 2800-3000 de calorii, în timp ce eforturile pretinse aceluiași ostaș impuneau un consum de 3800-4000 de calorii, deci o treime în plus față de ceea ce i se oferea, și asta în timp de pace. În ceea ce privește perioada războiului, alocația (rația) normală de hrană proaspătă era ceva mai mare, încadrându-se între 3500 și 3700 de calorii, însă și eforturile fizice și morale pretinse militarului creșteau până la un indicator echivalent cu circa 4200-4500 de calorii, deci cu 20% peste ceea ce se oferea. Ecartul între indicatorii calorici pentru hrana acordată și, respectiv, prevăzută în regulamentul subzistențelor conținea 3137 de calorii, iar împrejurările de folosire a rezervei erau dintre cele mai grele.⁸

După ce propunea câteva remedii pentru lipsurile în privința hranei, diferențiate în funcție de momentul luptei, generalul medic Călinescu ridică o altă problemă, considerată de cea mai mare importanță, aceea a înhumării rapide a celor căzuți în luptă. O asemenea operațiune era necesară pentru a reduce substanțial posibilitatea apariției și proliferării unor focare epidemice, prin transmiterea agenților patogeni, ca și prin dezvoltarea gazelor de putrefacție, infestarea solului și a pânzelor freatice cu produse nocive, rezultate din descompunerea cadavrelor. După câteva exemple istorice, comentate succint (situații de acest fel întâlnite în Războiul Crimeii, în războiul franco-prusian, în cele două conflagrații balcanice și, cel mai recent, pe câmpurile de bătălie de la Valjevo, Serbia), Călinescu avansează și aici câteva propuneri concrete:

- acordarea unei atenții sporite acțiunii de îngropare a cadavrelor, mai ales vara;
- explorarea meticuloasă a câmpiilor de luptă, cu deosebire a fântânilor cursurilor de apă, gropilor și a tuturor locurilor de refugiu folosite de cei grav răniți;
- declararea oficială a decesului de către o comisie condusă de un medic-șef (lucru mai greu posibil în vârtoarea războiului – n.n.);
- locul de înhumare, ales de medici, să fie uscat, permeabil, ușor înclinat, fără arbori, situat, în măsura posibilului, pe un teren silicos sau calcaros; din acest punct de vedere, erau contraindicate văile, alunișurile și solurile argiloase și, mai ales, localitățile cu mare densitate a populației, proximitățile drumurilor, puțurilor și apelor;
- operațiunea de îngropare să fie finalizată în termen de 24 de ore de la încheierea luptelor;
- gropile izolate (individuale) să aibă dimensiunile de 1,85x0,65 metri, iar adâncimea să fie de 150-185 cm, ceea ce totaliza un volum de 3 metri³ de pământ; acestea erau destinate pentru ofițeri;
- gropile comune, destinate pentru soldații simpli, să fie săpate astfel încât ultimul rând de cadavre să se afle la 2 metri sub nivelul solului (între cadavre și peste ele urma să fie neapărat

turnate substanțe corozive, acizi sulfurici sau clorhidrici, cocs, cărbune de lemn, zgură sau cenușă, după care groapa trebuie astupată, iar suprafața de teren corespunzătoare avea să fie redată activităților agricole).⁹

Autorul referatului din martie 1915 nu uită să menționeze că îmbrăcămintea întârzie procesul de descompunere organică și că, în consecință, ținuta mortuară trebuie să fie mai sumară, adică să se rezume la manta și „capelă”. De asemenea, nu este neglijat niciun alt procedeu de înlăturare a pericolului reprezentat de cadavre, a cărui folosire de către germani este menționată în finalul documentului la care ne-am referit, anume „cremațiunea” (incinerarea). Deși contrară interpretării oficiale, bisericești a preceptului „Din pământ ai apărut, în pământ te vei întoarce”, această practică a fost tolerată în situații excepționale și folosită după 1914 mai ales de către germani. De altfel, în situații precum cetățile (orașele) asediate, incinerarea devenea nu doar acceptabilă, ci chiar absolut necesară.¹⁰

Privit în ansamblul său, referatul întocmit de Mihai Călinescu este un document bine articulat și argumentat, mergând uneori până la pedanterie și nivel de detaliu în raport cu situațiile concrete în care avea să se regăsească armata română pe parcursul războiului. Pe de altă parte, generalul medic Călinescu nu putea anticipa în totalitate viitorul mers al războiului pentru armata română; în plus, el a ținut să se reliefeze importanța generală mai mare sau mai mică a unor principii sau recomandări, în raport cu altele.

Tot luna martie a anului 1915 a consemnat și traducerea unui articol din periodicul local german „Kölnische Zeitung”, având ca temă „Măsurile sanitare pe câmpul de război”, sub semnătura profesorului universitar L. Kathorinn.¹¹ În introducere la textul propriu-zis al articolului, prestigiosul semnatar reliefa, cu exemple de istorie relativ recentă (anii 1851-1914), faptul că, în războaie, procentul de victime ale diverselor boli și epidemii apărute și răspândite cu asemenea ocazii nu este deloc unul neglijabil, un exemplu convingător în acest sens fiind Războiul Crimeii, unde pierderile provocate de epidemii au fost de 3,7 ori mai mari decât celelalte categorii de pierderi.¹² În ceea ce privește conflictul armat izbucnit în vara anului 1914, un factor suplimentar de morbiditate era transformarea rapidă a războiului într-o confruntare de uzură (război de poziții). Astfel, trupele sunt reținute pe același spațiu restrâns mai multe săptămâni și chiar luni întregi, fiind nevoite să folosească în continuare aceleași fântâni și surse de hrană. O altă complicație era reprezentată de distincția între perioada de manifestare efectivă a unei boli precum tifosul și perioada ei de incubație și de contagiune; mulți soldați „sănătoși” sau „vindecați”, deși nu (mai) reprezentau simptome de boală, erau totuși capabili de transmiterea bacilului care provoca îmbolnăvirea gravă a celor din jur. Contra tifosului exantematic, răspândit mai ales în spațiul rusesc, cel mai bun antidot era, după autorul german, curățenia, întrucât agentul de transmitere a bolii era păduchele de haine. Întrucât războiul de tranșee îngreuna

considerabil posibilitățile de respectare sau perfecționare a normelor de protecție igienico-sanitare, dr. Kotheriner ne recomanda, pe lângă băile absolut necesare, și folosirea ayolului, a sucului de tutun, a eterului, a sulfatului și uleiului de molotru.¹³

Pentru interiorul țării, un prim factor de risc patogen epidemic pe care autorul nostru îl amintește sunt lagărele de prizonieri, mai ales dacă aceștia proveneau din „ținuturi exotice”, colonii afro-asiatice ale Marii Britanii și Franței.

Modul cum L. Kotheriner prezintă potențialul de morbiditate și de risc epidemic constituit de prizonieri pune în evidență, pe lângă unele constatări generale absolut pertinente, și două caracteristici specifice: tendința de idealizare a condițiilor din lagărele germane de prizonieri și o anumită frustrare pentru lipsa de colonii a Germaniei, situație care, pe lângă multe alte consecințe mai importante de ordin economico-financiar și militar, a determinat lipsa anticorpilor pentru diverse boli în rândurile soldaților germani (se repeta, la o altă scară și sub altă formă, o situație întâlnită în urmă cu patru secole, când amerindienii veniseră în contact cu conquistadorii spanioli, purtători de variolă).¹⁴

Pe marginea articolului mai sus-amintit, la finele lunii aprilie 1915, același general medic Mihai Călinescu definitiva referatul cu numărul 2107. Conform ofițerului sanitar român, extirparea epidemiilor și a focarelor epidemice rămânea o utopie, fiind însă posibilă limitarea numărului de bolnavi și localizarea epidemiei, prin respectarea mai multor măsuri, pe care referentul le clasifica în patru categorii:

- măsurile individuale;
- măsurile militare;
- măsurile tehnice;
- măsurile luate în privința prinșilor de război.

Referitor la respectarea de către soldați a normelor de igienă personală, Călinescu considera că „educațiunea maselor la noi lăsând de dorit din mai multe puncte de vedere (mai ales igienice), se înțelege că aplicarea lor (a măsurilor individuale – n.n.) nu va fi rezultatul convingerii personale a fiecăruia, cât mai mult acela al ordinelor date de sus: totuși, începutul trebuie făcut și continuat cu perseverență din partea tuturor șefilor”. Ceva mai departe, în cuprinsul aceluiași document, referentul devine mai concret și afirmă: „Primirea regulată a oamenilor, unită cu cea a spălării pe față, gură, cap, urechi și părțile păroase, trebuie făcută sub supravegherea directă a gradaților, pentru ca nimeni să nu se sustragă de la aplicarea acestor dispozițiuni”.¹⁵

O propunere interesantă a generalului Mihai Călinescu, pe lângă sugestii precum suprimarea fructelor și a băuturilor alcoolice din alimentație, era aceea a responsabilizării directe

a medicilor din comisiile de recrutare pentru eventualele consecințe ale unor decizii greșite din partea lor.¹⁶

Printre lucrările apărute tot în anul 1915, mai amintim „Noțiuni de epidemiologie și serovaccinațiuni cu aplicație în companie”, datorată conlucrării a trei autori: dr. Alex Slătineanu, dr. Ionescu-Mihăilești și dr. Mihai Ciucă, ca și „Primele ajutoare de dat răniților pe câmpul de luptă”, scrisă de medicul de origine aromână Ion Ghiulamila.¹⁷

Un al doilea mod de pregătire tehnică s-a concretizat într-o serie de adunări și conferințe, desfășurate în principal la București, dar și în provincie. Printre cei mai meticuloși organizatori ai unor asemenea consfătuiri s-au numărat generalul Ilie Antoniu și medicul Ion Jianu. Pentru medicii militari și studenții la medicină aflați la vârsta de încorporare au fost emise convocări la diverse companii sanitare. Convocările au atins un moment de vârf în primăvara anului 1916, la 2 mai fiind convocați pentru un stagiu obligatoriu de un an toți medicii de rezervă, posesorii de titluri academice.¹⁸ Pornind de la concluziile preluate sau prelucrate în decursul diverselor activități de informare/consfătuire, au fost elaborate reguli generale de acțiune a serviciului sanitar în perspectiva implicării rapide a țării în conflagrație. S-a încercat o adoptare a principiilor și normelor cu caracter general la specificul fiecărei arme.

Pentru arma cavalerie, au fost întocmite un set de reguli generale vizând întrebuințarea ambulanței Diviziei de Cavalerie. Instrucțiunile se refereau la situațiile generale posibile în timpul marșului (la distanță, respectiv, în apropiere de inamic), în vederea unei lupte, după luptă (în caz de retragere sau de urmărire a inamicului) și, în fine, în cazul unor schimbări bruște în dispozitivul general al trupelor românești. În cazul marșului, ambulanța urma să rămână la o distanță de până la 80 de kilometri (40-50, în caz de apropiere de inamic) de divizie, astfel ca, din trei zile, două să fie repaus și doar una de marș zilnic, grosului diviziei îi erau destinate una sau două trăsurile automobile, pentru primirea bolnavilor netransportabili de către trupă.¹⁹

În situația de iminență a unei lupte, distanța între divizie și ambulanțe se reducea la 20 de kilometri, iar instalarea ambulanței devenea și ea o problemă, prin imperativul de a găsi o localitate în care drumurile să fie accesibile pe diferite direcții, pentru automobile. Numărul trăsurilor automobil aflate în proximitatea trupei (fără a le fi periclitată siguranța) era de trei-patru, al căror rol era de a primi răniți de la ambulanța regimentară. După luptă, în caz de victorie, și deci de angajare a trupelor în urmărirea inamicului, ambulanța își păstra postul, iar în caz de retragere, odată cu trimiterea înapoi a primului eșalon de bolnavi, ambulanța trebuia retrasă la o distanță suficient de mare, pentru a-i realiza protecția.²⁰

Conform ordinului Ministrului de Război nr. 2455 din 27.02.1904, ambulanțele diviziei de cavalerie erau organizate pe tipul oricărei ambulanțe divizionare, cu deosebire că era mai ușoară, întrucât includea numai trei, în loc de cinci trăsurile pentru fiecare secție. În același scop,

al „ușurării” (creșterii posibilității de mobilitate), toate trăsurile destinate cavaleriei trebuiau să fie ușoare, iar orice material excedentar trebuie trimis la corpurile de armată.²¹ Se prefigura astfel o tendință care se va manifesta plenar după reorganizările de la începutul anului 1917, mutarea centrului de greutate în organizarea serviciului sanitar la nivelul diviziilor, mai puțin al corpurilor de armată.

Pentru formațiunile sanitare, de etapă, instrucțiunile au fost emise abia în august 1916, în ajunul intrării efective a țării în război. Din cauza greutății lor, aceste formațiuni urmau a se ține pe cât era posibil legate de Căile Ferate, motiv pentru care fuseseră montate pe vagoane, spre înlesnirea transportării. Imperativul funcționalității acestora a avut drept consecință analiza posibilităților de „debarcare” totală sau parțială și a instalării în clădiri sau corturi.²² Depozitele de materiale sanitare ale corpurilor de armată constituiau un depozit mobil analog celui de subzistență, ele urmând a fi strâns legate de spiritele de evacuare aflate în proximitate. Instrucțiunile detaliate erau însă doar în curs de definitivare într-un moment atât de dramatic precum august 1916.²³ Tot în luna august a anului 1916 s-a executat programul de instrucție a personalului sanitar de la trenurile semi-permanente (5-20 august). Pentru ziua întâi, programul prevedea sosirea personalului, prezentarea ofițerilor, vizita medicală a gradelor inferioare, baia și echipamentul trupei. Ziua a doua era rezervată unei conferințe cu ofițerii, având ca temă trenurile sanitare în general și problemele privind împărțirea lor, rolul în timp de campanie, legătura cu alte unități, în special; pentru trupă era planificată începerea instrucției sumare asupra atribuțiilor individuale. Ziua următoare cuprindea, pentru ofițeri, conferința asupra trenurilor sanitare semi-permanente, permanente și improvizate, iar pentru soldați, instruirea cu brancarda.²⁴

Urmau zilele destinate controlului asupra materialelor sanitare, în timp ce în cea de-a șasea zi trebuiau executate exerciții de îmbarcare – debarcare a răniților în trenuri, pentru a crea obișnuința cu debarcarea răniților și a bolnavilor reali.²⁵

După cum am văzut în paginile destinate activităților de consfătuire, o problemă importantă aflată în atenția factorilor de decizie români în domeniu a fost aceea a înhumării corespunzătoare a celor decedați pe câmpul de luptă, respectându-se atât memoria defuncților, cât și imperativele securizării mediului sanitar ambiant. Oricât de ciudat ar putea părea, concilierea celor două categorii de imperative comportă și aspecte de ordin birocratic, în speță întocmirea în timp util și în bune condițiuni a actelor constatatoare de deces. Pentru ameliorarea acestor proceduri, la 15 mai 1916, Ministerul Agriculturii și Domeniilor a trimis Ordinul circular nr. 32268, prin care se cerea tuturor corpurilor și serviciilor să completeze registrele și extrasele trimise în cursul anului cu datele de stare civilă ale soldaților și ofițerilor. În plus, se atrăgea atenția că, pentru constatarea și declararea oficială a decesului, era nevoie de trei martori, conform Codului Civil, iar nu de doi, cum fusese greșit tipărit în instrucțiunile trimise unităților

militare. Pentru constatarea, declararea și raportarea la timp a deceselor era nevoie ca între serviciul sanitar, cu diversele lui componente, și celelalte servicii ale armatei să existe o bună cooperare.²⁶

O amenințare potențială la adresa populației civile din spatele frontului era reprezentată (începea să fie reprezentată) de atacurile aviației inamice. Pentru o asemenea eventualitate, la data de 28 mai 1916, Inspectoratul General al Fortificațiilor și Comandamentul Cetății București au emis adresa nr. 410, destinată mai multor organisme și structuri din cadrul armatei române, inclusiv al Serviciului Sanitar. Conform documentului în cauză, Serviciul Sanitar al capitalei și Serviciul de garnizoană urmau să acționeze pentru ca fiecare spital militar și civil să dispună de o rezervă de câte cinci paturi, pentru eventuali răniți în urma bombardamentelor, Societățile de Cruce Roșie și salvările trebuiau să dea curs prompt solicitărilor din partea Prefecturii.²⁷

Verificarea modului cum au fost receptate și implementate dispozițiile cuprinse în actele emise de forurile de comandă s-a făcut printr-un număr de inspecții, din care, în cele ce urmează, vom cita câteva exemple.

O imagine recurentă în documentele constatatoare întocmite cu ocazia inspecțiilor este aceea a unei stări sanitare în general bune, eclipsată însă de lipsa unor resurse materiale. Un asemenea tablou se conturează, de pildă, lecturând cartea consacrată de către generalul N. Vicol campaniei din 1916.²⁸ O situație asemănătoare era constatată, în urma unor evaluări din lunile ianuarie-februarie 1916, în cazul laboratoarelor volante (mobile), în număr de 10, ai căror medici-șefi au înaintat o listă cuprinzând nu mai puțin de 6 materii colorate, 43 de substanțe chimice, de la soda caustică în pastile, până la tifon, precum și un număr de peste 100 de instrumente medicale.²⁹ La finele lui martie 1916 a fost înaintat de către Comitetul Consultativ Sanitar al Armatei „Regulamentul Relativ la Vaccinările Imunizante”, aprobat de către Ministerul de Război, prin semnătura generalului Dumitru Iliescu, la data de 6 aprilie.³⁰ Documentul, redactat în 59 de articole, prevedea efectuarea de vaccinări de două ori pe an, la 1 noiembrie (odată cu sosirea recruților) și în cursul lunii aprilie (la concentrări). Bolile vizate de aceste măsuri cu caracter profilactic erau variola, tifosul și holera, inclusiv combinațiile dintre ele. În ceea ce privește seriile și dozele conținute în regulament, ultimul articol prevedea că acestea aveau caracter provizoriu, fiind susceptibile de modificări ulterioare.³¹

Printre personalitățile publice interesate de evoluția Serviciului Sanitar al armatei române s-a numărat, încă de pe acum, și Regina Maria, care în luna aprilie 1916 a vizitat Spitalul Militar „Regina Elisabeta”. Principala observație a reginei a fost faptul că îngrijirea bolnavilor prezenta unele lipsuri, puse pe seama absenței femeilor din cadrul personalului spitalicesc, în condițiile în care reprezentantele sexului feminin au, în mod proverbial, aptitudini mai pronunțate pentru unele activități sanitare; în consecință, a fost creată o comisie prezidată de către Eliza Brătianu

(născută Știrbey, fostă Marghiloman), care a adoptat un plan de măsuri în cinci articole pentru încadrarea, ierarhizarea, salarizarea și funcționarea femeilor în cadrul Spitalului „Regina Elisabeta”, cu perspectiva extinderii și în teritoriu.³² Desfășurarea unor exerciții aplicative a scos în evidență, la Compania 5 Sanitară, lipsurile în domeniul materialului cartografic (hărți), în vara anului 1916.^{33m} Așadar, evoluția teoriei și a practicii militar-sanitare în anii 1914-1916, în paralel cu desfășurarea conflagrației mondiale, nu a rămas fără urmări la nivelul armatei române. Una din consecințe a fost și conștientizarea unor lipsuri și erori anterioare/cronice și încercarea de ameliorare a situației. Din păcate, campania din 1916 avea să arate adevăratele proporții ale lacunelor, mult mai mari decât puteau fi ele evaluate în condițiile neutralității.

¹ A se vedea, de exemplu, Revista Sanitară Militară, IX, nr. 11-12/1908, passim.

² Vyvyen Brandon, *Primul Război Mondial (1914-1918)*, Editura BIC ALL, București, 2003, pp. 2-3.

³ Mircea N. Popa, *Primul Război Mondial (1914-1918)*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979, pp. 181-199.

⁴ Gh. Sanda, *Istoria medicinei militare românești*, București, 1996, p. 295.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Centrul de Studii și Păstrare a Arhivelor Militare Istorie (în continuare C.S.P.A.M.I.), fond Direcția 6 Sanitară, dosar nr. crt. 81, f. 7-11.

⁷ *Ibidem*, f. 7-8.

⁸ *Ibidem*, f. 9-10.

⁹ *Ibidem*, f. 11.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ C.S.P.A.M.I., fond Direcția 6 Sanitară, dosar nr. crt. 81, f. 32.

¹² *Ibidem*, f. 33.

¹³ *Ibidem*, f. 34-36.

¹⁴ *Ibidem*, f. 37-40.

¹⁵ *Ibidem*, f. 25-26, 28.

¹⁶ *Ibidem*, f. 26.

¹⁷ Gh. Sanda, *op. cit.*, f. 296.

¹⁸ *Ibidem*, f. 297.

¹⁹ C.S.P.A.M.I., fond Direcția 6 Sanitară, dosar nr. crt. 24, f. 467.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ C.S.P.A.M.I., fond Compania 5 Sanitară, dosar nr. crt. 7, f. 25-31.

²² *Ibidem*, f. 134.

²³ *Ibidem*, f. 134-136.

²⁴ C.S.P.A.M.I., fond Compania 5 Sanitară, dosar nr. crt. 5, f. 116.

²⁵ *Ibidem*, f. 117-118.

²⁶ *Ibidem*, f. 117-118.

²⁷ C.S.P.A.M.I., fond Direcția 6 Sanitară, dosar nr. crt. 24, f. 333-341.

²⁸ N. Vicol, „*Istoria Serviciului Sanitar român de război*”, vol. I, Tipografia Cultura, București, 1936, f. 85.

²⁹ C.S.P.A.M.I., fond Direcția 6 Sanitară, dosar nr. crt. 94, f. 151-152.

³⁰ *Ibidem*, dosar nr. crt. 283, f. 9.

³¹ *Ibidem*, f. 11-16.

³² C.S.P.A.M.I., fond Direcția 6 Sanitară, dosar nr. crt. 196, f. 22-24.

³³ *Ibidem*, fond Compania 5 Sanitară, dosar nr. crt. 7, f. 96

Aspecte psihologice ale anxietății la adolescenți

Maria Pleșca, *conf. univ., dr.*,

UPSC „Ion Creangă”

Summary

In this article we have presented several studies referring to the symptomatology of anxiety concerning school teenagers. In the first part we have delimited concepts such as fear, anxiety, anguish, phobia and panic and we have underlined the symptomatological aspects for each one of these concepts. In the second part we have analysed the main factors which generate anxiety identified in the specialized literature.

Rezumat

Cercetarea prezentă abordează o problemă de importanță majoră în perioada adolescenței, cu o arie largă de cuprindere în psihologie, anume anxietatea adolescenților. Am urmărit următoarele obiective: 1. analiza conceptului de anxietate și a principalelor tendințe în conceptualizarea anxietății pe următoarele coordonate: problema terminologiei, definierea, perspectiva istorică, modelele actuale, manifestarea la diferite etape de vârstă și probleme de evaluare; 2. determinarea factorilor etiologice incriminați în declanșarea anxietății la adolescenți.

Cuvinte-cheie: *anxietate, frică, neliniște, nervozitate, panică, insomnie, tensiune, agitație, simptome, nevrotism, angoasă, tulburări de anxietate, adolescent, adolescență, factori sociofamiliali, factori școlari, factori psihologici, factori cognitivi, factori motivaționali, factori de personalitate, factori biologici, stres.*

Anxietatea este un concept complex, vizând multiple manifestări în diferite contexte. Mulți o gândesc ca pe o stare de spirit, o tulburare de dispoziție sau o modalitate de manifestare a stresului, iar alții pun în discuție, preponderent, aspectele ei cognitive, referindu-se foarte puțin la dispoziție.

Privită ca stare de spirit sau stare sufletească, anxietatea este conexă cu experiența de frică, neliniște, nervozitate, panică, insomnie, tensiune și agitație (Van Riezen & Segal, 1988). Printre simptomele manifestate se numără tremuratul, starea de slăbiciune, durerile de cap, transpirația, posibil creșterea tensiunii arteriale și schimbări ale altor indici psihofiziologici, precum ritmul cardiac, tonusul muscular și termoreglarea cutanată.

Tulburările de anxietate sunt și ele asociate cu aceste simptome fizice și emoționale, dar sunt mult mai severe, mai debilitante și au un caracter puternic de intruziune. Particularitățile definitorii ale tulburărilor de anxietate (în DSM IV, 2003) sunt simptomele de anxietate și

comportamentul de evitare. Hiperexcitabilitatea este de asemenea un simptom frecvent al acestor sindroame (tulburarea de panică, anxietate generalizată, fobiile).

O înțelegere adecvată și un studiu corect al anxietății necesită îndreptarea atenției asupra câtorva motive care pot duce la confuzii. Unul dintre principalele motive de confuzie în ceea ce privește anxietatea este asemănarea ei cu frica. Ambele stări de dispoziție implică un anumit sentiment de frică și de neliniște, iar frica poate fi trăită ca o „parte” a anxietății (Craig, Brown și Baum, 2000). Întrucât acestea au în comun mai multe caracteristici, este greu să fie delimitate una de alta; astfel, unii cercetători au sugerat că nu pot fi diferențiate, pe când alții cred că frica și anxietatea sunt fenomene clar distincte și separate (Barlow, 1988). Primele distincții dintre frică și anxietate se pare că au apărut în mod accidental, datorită primelor traduceri din studiile lui Freud, în care termenul *Angst*, care înseamnă „frică”, a fost tradus în mod greșit drept „anxietate” (Kaplan, Sadock, 1991, p. 389–415).

S. Freud nu a făcut diferențele între frică și anxietate pe care le remarcă unii psihoterapeuți moderni, în sensul că anxietatea este asociată cu un obiect reprimat inconștient, iar frica este asociată cu un stimul extern conștient. Cu alte cuvinte, o furtună apropiată va provoca frică, iar un conflict intern nerezolvat poate cauza anxietate. Deși pare atractivă această diferență, ea nu este întotdeauna valabilă, deoarece frica se poate manifesta prin mutarea (proiectarea) unui gând reprimat asupra unui obiect exterior. În plus, o amenințare externă poate provoca atât anxietate, cât și frică, în măsura în care aceasta corelează cu o amenințare primară.

D.H. Barlow (1988) consideră că diferențele între frică și anxietate se bazează pe: a) prezența sau absența amenințării „determinate consensual”; b) gradul în care răspunsurile la amenințare se află sau nu la același nivel cu intensitatea pericolului; c) valoarea potențială de adaptare pe care o au aceste răspunsuri.

În aceste cazuri, frica se referă la răspunsuri realiste de adaptare, pe când anxietatea se referă la reacții mai puțin realiste sau mai nepotrivite. Deoarece anxietatea și frica sunt printre primele modalități de apărare ale ființei împotriva suferinței, ele pot avea în comun anumite mecanisme; în general, datele psihometrice și fiziologice sugerează că cele două interferează considerabil.

Pornind de la o privire generală asupra acelor studii, care au „manipulat” anxietatea și frica prin intermediul leziunilor cerebrale, prin stimulare electrică și „manipulări farmaceutice”, se pare că atât anxietatea, cât și frica operează prin activarea căii nonadrenergice ce ia naștere în locus coeruleus (Gray, J.A, 1982). Rezultatul este o pregătire a răspunsului de tip „luptă sau fugi”, care este reprimat simultan prin căile inhibitorii serotonergice.

Diferențele etiologice, modele de răspuns, desfășurări în timp și intensități ale anxietății și fricii fac distincția dintre ele justificabilă. Deși ambele sunt semnale de alertă, se pare că ele

pregătesc persoana pentru acțiuni diferite. Anxietatea implică faptul că pericolul poate fi aproape, iar răspunsul de tip „luptă sau fugi” poate fi necesar, de aici efectul de pregătire (amorsare) descris de Gray (cf. Craig, Brown, Baum, 2000). Anxietatea este un răspuns generalizat la o amenințare necunoscută sau la un conflict intern, în timp ce frica se focalizează pe un pericol extern cunoscut sau necunoscut suficient. Anxietatea se manifestă, de obicei, pe o perioadă lungă și nu există niciun stimul evident care trebuie evitat, pe când frica se limitează, în general, la un eveniment concret. Dacă frica reprezintă răspunsul la o eventuală vătămare finită și bine definită, care poate fi evitată, dacă se acționează într-un anumit fel, anxietatea este caracterizată prin amenințări mai puțin definite, care nu au o adresă clară, promptă. Astfel, frica diferă de anxietate prin faptul că nu este anticipată, este dependentă de caracterul finit al obiectului amenințător; deseori este intensă și se petrece în episoade singulare, autolimitate.

S. Nuț (2003) consideră că, la copil, ne întâlnim cu o mulțime de frici considerate normale în dezvoltarea ulterioară a preadolescentului și adolescentului: teama de răni fizice, de hoți, de a fi pedepsit de părinți sau de profesori, teama de eșec în sarcinile ludice și școlare, expunerea la situații școlare penibile, de a fi ironizat de colegi etc. Dacă frica copilului este nejustificată și foarte intensă, atunci putem vorbi de fobie, înțelegând ca „o frică persistentă de un obiect, gând sau situație, care, în mod obișnuit, nu justifică teama” (Holdevici, 1998, p. 8).

Distincția dintre frică și anxietate ne ajută să explicăm diferențele dintre panică și anxietate prin gânduri distorsionante (despre boală sau moarte), prin manifestări diferite din punct de vedere fiziologic, față de populația normală (palpitații, transpirație, tremurături, senzație de sufocare, stare confuză, teama de a-și pierde controlul, frisoane). Ea este o frică alarmantă, ce vizează dezorganizări ale conduitei, pierderea autocontrolului, de unde și dispoziția subiectului spre acte impulsive și iraționale. „Atunci când frica este intensă, asociată adesea cu senzația de moarte iminentă și acompaniată de simptome cum ar fi scurtarea respirației, palpitații, senzații de sufocare, frica de a nu înnebuni sau de a nu pierde controlul, avem de-a face cu starea de panică” (DSM IV, 2003, p. 429). David Barlow (1988) consideră că panica este manifestarea clinică a fricii.

Pentru unii autori, anxietatea se identifică cu angoasa, aceștia argumentând că anxietatea este acompaniată de manifestări somatice și neurovegetative, iar angoasa se resimte și ea pe plan psihic. „Definită ca o frică de un pericol iminent, dar nedefinit, un sentiment de perpetuă insecuritate, anxietății i se mai spune și angoasă” (Cosmovici, A., 1996, p. 206).

Henri Pièron rezervă, mai degrabă, denumirea de angoasă senzațiilor fizice care însoțesc anxietatea (constricție toracică, tulburări vasomotorii etc.). În opinia sa, „anxietatea este privită ca o indispoziție, în același timp fizică și psihică, caracterizată de o teamă difuză, de un sentiment de incertitudine, nenorocire iminentă” (Pièron, H., 2001, p. 35).

Etimologic, termenul *angoasă* vine din latinescu *angere* („a strânge”), care exprimă senzația de apăsare toracică, de strângere a stomacului și a gâtului. Aceste manifestări somatice, care însoțesc trăirea anxietății, reprezintă criteriul de diferențiere între anxietate și angoasă. Dacă anxietatea este trăită, cel mai des, la nivel psihic, angoasa se asociază cu manifestări somatice și neurovegetative.

Una dintre realizările majore în studiul anxietății umane a fost distincția efectuată între „anxietate-stare” și „anxietate-trăsătură”. Diferențiate inițial de Cattell și Scheier (Craig, Brown, Baum, 2000), „anxietatea-stare” și „anxietatea-trăsătură” au fost folosite pentru a indica două concepte distincte. Spielberger (1979) a propus o definiție conceptuală a anxietății ca stare (S-anxiety), sugerând că aceasta este constituită din trăiri subiective conștiente, din tensiune, neîncredere, nervozitate și îngrijorare, însoțite sau asociate cu activarea sistemului nervos autonom. Anxietatea-trăsătură descrie o dispoziție generală caracterizată prin diferențe individuale, relativ stabile. A devenit esențial, în studiul anxietății, să se facă distincția între: a) anxietatea S, ca stare emoțională tranzitorie, și b) anxietatea T, ca trăsătură a personalității și dispoziției generale, caracterizată prin diferențe individuale relativ stabile.

Trebuie făcută distincție între anxietate și nevrotism, o trăsătură demonstrată în mod static ca unitară; în Indexul Universal al factorilor psihologici, distincția a fost atestată în mod repetat ca o unitate de către Cattell, Dubin, Sanders, Rosenthal, Eysenck și colaboratorii săi (Mureșan, 1991). Este o trăsătură fundamentală, caracterizabilă în limbaj obișnuit prin defect general de adaptabilitate, surmenaj, epuizare și rigiditate. Factorul general de anxietate s-a evidențiat distinct pe parcursul analizei factoriale și se caracterizează prin note ridicate la listele obiective de tensiune, instabilitate, lipsa de încredere în propria persoană, rezervă în a-și asuma un risc, tremurat, diverse semne psihosomatice. Trebuie precizat că nevroticii pot să aibă o cotă foarte ridicată pentru factorul general de anxietate, într-o situație în care nevroza este realmente provocată de anxietate, altfel ar fi o eroare să se confunde anxietatea cu nevroza.

Personalitatea adolescentului trebuie analizată prin prisma dezvoltării ontogenetice, a întrepătrunderii tuturor factorilor care contribuie la generarea anxietății. Unii autori accentuează rolul factorilor endogeni în apariția anxietății, alți autori sunt adepții influenței condițiilor externe. Având în vedere complexitatea fenomenului anxietății, vom aborda studiul cauzalității ei prin surprinderea factorilor externi (școlari și sociofamiliali) și a întrepătrunderii acestora cu factorii interni (biologici și psihologici).

Factorii sociofamiliali. Afirmția că practicile de educare a copiilor sau experiențele timpurii afectează comportamentul și personalitatea nu este ceva nou. Condițiile anterioare ale educării, asociate cu anxietatea din timpul adolescenței, au fost identificate și includ factori de mediu (familie destrămată, conflicte familiale), precum și atitudini specifice practicii de educare

(Perry și Millimet, 1977). Lipsa unor reguli familiale clare, o puternică preocupare pentru reputația familiei, o relație proastă cu tatăl, criticile și dezaprobărilor frecvente au fost asociate cu anxietatea. De asemenea, suportul părintesc, stilul de educare, personalitatea autoritară a mamei și pedepsele maternale au fost toate contingente anxietății din adolescență și din perioada de maturitate (Krohne și Rogner, 1982). Așadar, ca urmare a prezentării acestor studii, putem afirma că există legătură între educarea copiilor și anxietate. Inconsecvența, atitudinile dure și rigide, ambiguitatea și conflictul familial par a fi principalii factori care anticipează dezvoltarea ulterioară a anxietății în cadrul deosebit de dinamic al personalității în formare. Alți autori pun accent pe perturbarea precoce a relației mamă – copil, atunci când au în vedere originea anxietății. Dumas (Nuț, 2003) studiază complexitatea procesului în care părintele și copilul nu se atașează unul de altul, iar relația lor își pierde valoarea securizantă. Ca atare, un copil care nu este atașat de mama sa devine vulnerabil și dominat de anxietate. Această vulnerabilitate a copilului este produsul dinamicii primare, al sentimentului de trădare pe care copilul l-a trăit în primele luni din viață. În acest sens, copilul este dominat de frica de a fi abandonat, deoarece el nu a trăit experiența încrederii și a lucrurilor sigure.

Unele studii au dovedit că, în cazul copiilor anxioși, avem de-a face cu unele deficiențe în funcționarea emoțională, în ceea ce privește înțelegerea propriilor experiențe emoționale (Southam-Gerow&Kendall, 2000) și abilitatea de a ține sub control situațiile evocatoare din punct de vedere emoțional (Suveg&Zeman, 2004). Aceste cercetări arată că părinții pot etala comportamente care contribuie la crearea dificultăților socioemoționale ale copiilor anxioși. Mai exact, părinții copiilor anxioși par să încurajeze modele greșite (maladaptative) de răspuns la situațiile sociale sau la alte situații, prin discuții directe cu copiii lor, să ofere ca model ei înșiși un comportament anxios, să afișeze comportamente de control excesiv și intruziune (Suveg, Zeman, Flannery-Schroeder și Cossano, 2005).

Expresivitatea familială sau climatul familial sunt considerate a fi importante în modelarea părerilor copilului despre propria emoționalitate și emoționalitatea altora. Autorii citați au dovedit că copiii cu tulburări de anxietate și mamele lor au indicat niveluri mai scăzute de expresivitate familială, decât copiii normali și mamele lor.

Legătura dintre stres și anxietate este sugerată de unele studii asupra evenimentelor vieții, care arată că experiența schimbării și magnitudinea adaptării cerute au legătură cu o serie de boli. Mai exact, Johnson și McCutcheon (1980) au prezentat evidența unei relații dintre evenimentele negative ale vieții și anxietate. Adolescenții care au trăit mai multe schimbări negative în viață au manifestat mai multă anxietate.

Anxietatea poate fi un produs al nesiguranței. Evenimentele vieții, în special tranzițiile, sunt deseori stresante și nesiguranța ce însoțește aceste tranziții contribuie la apariția anxietății.

De exemplu, Coelho (1980) a studiat adolescenți care prezentau anxietate cu privire la viitorul lor și a descoperit că anxietatea experimentată de subiecții adolescenți era exprimată prin încercări de a reduce anxietatea și de a-și schimba dispoziția sufletească, la fel ca și în cazul adaptării la stres. Incertitudinea referitoare la viitor a fost legată de anxietate, care, la rândul ei, a fost asociată cu comportamentul periculos și îmbolnăviri posibile.

Impactul conflictelor conjugale asupra dezvoltării copiilor este un subiect amplu dezvoltat în psihologia maltratării. Astfel, patternul de interacțiune conjugală în care tatăl manifestă un nivel ridicat de iritabilitate și tendința de a nu comunica este asociat cu apariția simptomelor anxioase la copil, a problemelor comportamentale și cognitive ale acestuia (Paled și Edleson, 1922; Rășcanu și Nuț, 1999; Dumas, 1999).

Unele studii recente arată că adversitățile timpurii sunt asociate cu probleme de anxietate în adolescență (Phillips, Hammen, Brennan, Hajman Bor, 2005). Astfel, turbulențele din relațiile mamelor cu partenerii acestora au arătat asociații semnificative, cu prezentarea de tulburări de anxietate la copil. Schimbările partenerilor de către mamă înainte ca micuțul să împlinească cinci ani au fost asociate semnificativ cu tulburări de anxietate. Insatisfacția maritală a mamei, atât prenatală cât și de-a lungul primelor șase luni, a fost, de asemenea, un factor anticipator al disfuncțiilor de anxietate de mai târziu. Disfuncțiile de anxietate din adolescență sunt semnificativ anticipate de insatisfacția mamei în perioada când copilul avea șase luni. În plus, evenimentele stresante din viața mamei au apărut ca factori anticipatori ai tulburărilor de anxietate ale copiilor de mai târziu. Astfel, copiii ai căror mame au raportat prezența mai multor factori de stres, atât în perioada prenatală, cât și postnatală, au avut o posibilitate mai mare de a dezvolta disfuncții de anxietate până în adolescență.

De asemenea, sărăcia cronică de-a lungul primilor cinci ani ai copilului a fost un factor anticipator al unei disfuncții de anxietate diagnosticate până la vârsta de cincisprezece ani. S-a constatat că minorii care au trăit în sărăcie au avut posibilități de două ori mai mari de a prezenta semne ale disfuncțiilor de anxietate.

În concluzie, menționăm că numărul total al adversităților trăite în copilărie anticipează semnificativ tulburări de anxietate manifestate mai târziu, astfel încât copiii care trec printr-un număr mare de condiții adverse prezintă un risc mai mare de a dezvolta tulburări de anxietate.

Factorii școlari. În concordanță cu mărimea impactului pe care-l au asupra copiilor, experiențele școlare au ocupat un loc important în studiile de specialitate, ca surse potențiale de anxietate. O parte din atenție a fost focalizată asupra rolului anxietății în fobiile școlare, dar cele mai multe studii au luat în considerare cauzele acesteia și efectele pe care ea le are în performanța școlară. Astfel, Lebovici (1972) descrie fobia școlară ca o nevroză fobică a copilăriei, având la bază o inhibiție anxioasă ce-l îndepărtează pe copil de școală. Dacă această

teamă de școală este însoțită de dascăli autoritariști și de presiunea familiei, atunci ea poate să se transforme în anxietate-trăsătură (Kulcsar, 1978).

Alte studii arată că predilecția spre îngrijorare și anxietate a elevilor duce la o slabă performanță școlară, indiferent de metodele utilizate de profesori în evaluarea școlară (Bettina Seip, apud. Goleman, 2001).

Există și studii în care se estimează că părerea proastă despre propria persoană pare a fi asociată cu anxietatea și pare a fi un produs al felului în care percep ceilalți performanțele la învățatură ale cuiva: experiențele de viață negative (din școală, grup de prieteni) induc o scădere a stimei de sine și un sentiment de devalorizare, însoțit de trăiri emoționale negative, de tristețe, furie, anxietate (Nuț, 2003).

Cauzele și consecințele anxietății în mediul școlar variază de la o vârstă la alta. La copiii mici, când influențele părinților sunt încă mult mai puternice față de cele ale semenilor, anxietatea pare a fi legată de îndoielile și temerile cu privire la învățatură, de separarea de părinți și de alte îngrijorări similare (King, N.J., Ollendick, T.H., 1989). Cu cât cresc, copiii devin din ce în ce mai conștienți de influențele semenilor și, astfel, crește influența acestor noi surse de anxietate. În acest context, anxietatea poate fi privită ca un complex de experiențe ce includ felul în care părinții reacționează la realizările școlare timpurii, abilitatea copiilor de a-și interpreta propriile performanțe și de a le compara cu ale altora, ca și reacțiile lor la practicile de evaluare aplicate în școală (Wigfield&Eccles, 1989).

Trebuie remarcat că anxietatea datorată aspectelor particulare ale activității școlare a fost examinată mai în detaliu. De exemplu, anxietatea față de matematică, legată în mod special de performanțele la matematică, nu se generalizează neapărat la alte aspecte ale școlii. În mod similar, anxietatea față de examene, care are implicații clare foarte mari în viața elevilor, s-a remarcat prin o atenție deosebită în rândul cercetătorilor; acestea și alte surse ale anxietății școlare au fost considerate ca ținte în intervențiile de a îmbunătăți performanța școlară.

Factorii psihologici. Anumite mecanisme psihice ocupă un loc important în generarea și menținerea anxietății. Cele mai recente abordări psihologice prezintă modele complexe, care postulează diferite tipuri de interacțiune între procesele psihice, fenomenele și mecanismele implicate în etiologia anxietății. Astfel, behaviorismul considera că anxietatea își are originea în relația persoanei cu evenimentele externe, și nu în conflictualitatea internă. Watson și Morgan (Edelman, 1992) descriu anxietatea ca răspuns condiționat astfel: un eveniment inițial neutru (care nu provoacă anxietate), asociat cu o experiență aversivă (stimul necondiționat) ce determină un răspuns anxios (răspuns necondiționat), devine, prin repetare, stimul condițional și, astfel, va putea determina ulterior o reacție de anxietate similară celei declanșate de stimulul necondiționat (apare răspunsul condiționat). Și Zajonc, 1984 (Radulovici, 2003) considera, la

fel, că experiența emoțională a anxietății poate fi dobândită prin mecanismul condiționării. Astfel, expunerea copilului la o situație anxiogenă (de exemplu, așteptarea unei vizite la medic) poate determina la vârsta adultă o anxietate puternică în situații similare. Ca atare, anxietatea adultului nu este, în opinia autorului, o trăire rezultată din interpretarea situației actuale, ci este o reacție emoțională asociată stimulului aversiv din trecut. Deși este confirmat prin studii, mecanismul condiționării clasice este prea simplist și, ca atare, nu poate surprinde complexitatea determinismului anxietății în absența unor componente adiționale.

D. Barlow (1988) consideră că la persoanele vulnerabile (biologic și psihologic) în situații de stres crește cota de emoționalitate și probabilitatea apariției unei stări de alarmă învățată. Autorul diferențiază trei tipuri de alarmă: alarmă adevărată (reacțiile persoanei la o situație amenințătoare); alarmă falsă (reacțiile persoanei în absența factorilor de pericol); alarmă învățată (alarme adevărate și false, asociate ca experiențe).

La indivizii vulnerabili biologic și psihologic, stresul va declanșa reacții de alarmă care pregătesc individul pentru reacția de „luptă sau fugi”.

M. Seligman (1971, Oltmanns și colab., 1998) de la Universitatea Pennsylvania sugerează că ar exista o pregătire biologică pentru anxietate la anumiți stimuli, care facilitează supraviețuirea speciei. Organismul este pregătit biologic să învețe anumite tipuri de asociații mai rapid decât altele. Factorii psihologici și sociali din acest model implică istoria dezvoltării individuale și experiențele oferite de ambianță, prin care învățăm să asociem frica cu alți stimuli. Astfel, înțelegem apariția fobiilor pe baza interacțiunii dintre factorii biologici, psihologici și sociali.

Factorii cognitivi. Unele studii s-au axat, în explicarea anxietății, pe factorii cognitivi. Astfel, Lazarus Kanner și Folkmen, 1980 (Atkinson, 1990) vorbesc despre evaluarea evenimentului, în termenii relevanței sale pentru starea de bine a organismului (evenimentele stresante sunt cele de rănire, pierdere, amenințare) și evaluarea resurselor personale și de mediu pentru a face față situației (resursele de coping). Anxietatea apare ca urmare a evaluării unui stimul ca fiind amenințător pentru starea de bine a persoanei, pentru scopurile sale și pentru resursele de coping (dominarea, eliminarea sau evitarea pericolului).

Beck, 1985 (Edelmann, 1992) plasează în centrul determinismului anxietății scheme cognitive și gânduri automate. Gânduri negative de tipul „nu pot face față situației”, „mă voi sufoca” etc. apar automat în momentul trăirii anxietății și constituie o verigă importantă în cercul vicios al menținerii stării de anxietate.

Interpretarea catastrofică a unor gânduri neobișnuite și fulgerătoare ca semn al pierderii iminente a controlului rațiunii sau al senzațiilor corporale normale implicate în starea de anxietate ca indici ai unui atac de cord este considerată o predispoziție pentru trăirea anxietății în forma sa

paroxistică de atac de panică (Clark, 1991). „Nu este însă mai puțin adevărat nici faptul că interpretarea situației ca fiind amenințătoare sau nu, ca și activarea sistemului biologic de alarmă, ține în mult mai mare măsură de concursul unor factori de natură psihologică, socială și culturală, decât de determinanții biologici” (Dafinoiu și Varga, 2003, p. 211).

Oltmanns și Emery (1998) afirmă că persoanele care suferă de panică experimentează și în timpul somnului aceste stări, când nu este prezentă interpretarea catastrofică a situației. Autorii au stabilit că există, în consecință, și alți factori generatori de anxietate.

Factorii motivaționali. Alături de factorii cognitivi, factorii motivaționali sunt și ei generatori de anxietate. De exemplu, anxietatea poate fi un rezultat al confruntării dintre trebuințe, motive și datele reale prezumtive ale unui cadru obiectiv la un moment dat. Astfel, situațiile care împiedică satisfacerea trebuințelor, mai ales a celor de autorealizare, de autocunoaștere și autoevaluare, menținând astfel individul într-o stare de incertitudine cu privire la capacitățile și valoarea personală, sunt anticipate ca fiind periculoase și trăite cu anxietate (Leary, 1997).

Factorii de personalitate. Anxietatea poate fi contingentă și cu unele particularități structurale ale personalității. De exemplu, neuroticismul reprezintă un „teren” predispozant pentru trăirea anxietății, vulnerabilitatea la trăirea anxietății determinată de neuroticism are inserții în biologic, în responsivitatea crescută a sistemului nervos, în reactivitatea crescută a sistemului de inhibiție comportamentală (Gray, 1982).

Factorii biologici. Referitor la influențele genetice asupra tulburărilor de anxietate, studiile familiilor sugerează că predispoziția la dezordini de anxietate este, într-o anumită măsură, ereditară. Harris ș.a. (1993) au arătat că rudele de gradul I ale oamenilor cu agorafobie prezintă risc crescut pentru aceasta sau una dintre celelalte dezordini de anxietate. Rezultate similare au fost obținute și în studiile familiilor cu dezordini obsesiv-compulsive (Lenane ș.a., 1990). Numai că aceste rezultate sunt echivoce. Deși rudele apropiate au gene comune, ele au și oportunitatea considerabilă să se influențeze una pe cealaltă. De exemplu, faptul că o fiică și mama sa se tem de înălțimi poate indica nu o componentă genetică, ci, mai degrabă, modelarea directă a comportamentului fiicei după cel al mamei sau, în aceeași măsură, pot fi implicați ambii factori.

Kendler și colaboratorii săi (1992) au evidențiat, de asemenea, o agregare a factorilor genetici și de mediu familial în generarea atacului de panică. Cauzele acestor modele familiale nu sunt clare. Predispozițiile genetice sunt indicate ca mecanisme potențiale, acționând fie ca tendințe directe de a dezvolta simptome de anxietate, fie ca predispoziții fiziologice sau biochimice de a răspunde la evenimentele mediului în moduri particulare.

Jeffrey Gray, 1982 (S. Nuț, 2003) propune ca precursori ai anxietății frica și iritabilitatea persoanei. El a formulat teoria extraversiunii, în care a postulat existența a două sisteme de control în plan comportamental: 1. The Behavioral Approach System (BAS), care este activat de stimuli condiționați la recompensă și absența pedepsei; 2. The Behavioral Inhibition System (BIS), ce este activat de stimuli condiționați la pedeapsă. Conform autorului, la persoanele introvertite, Sistemul de Inhibiție Comportamentală este mai sensibil și activează în condiții nesigure de explorare sau atunci când lipsește întărirea; spre deosebire de persoanele extravertite, la care BAS este mai sensibil la nivel fiziologic printr-un ritm cardiac și prin creșterea ritmului respirator, în prezența noilor stimuli sau a acelor stimuli care necesită un efort deosebit pentru a fi asimilați. Conduita copilului diferă în funcție de vârstă. La adolescenți, constatăm evitarea contactului cu persoanele necunoscute, în timp ce la vârstele mici reacția motrice și afectivă este foarte puternică în situații de stres.

Gail Bernstein ș.a. (1996) consideră că inhibiția comportamentală la copiii mici, caracterizată ca un comportament evitant, temător, persistent, oferit ca răspuns la stimuli noi și stimuli neașteptați, mărește șansele unei dezvoltări ulterioare a tulburărilor de anxietate, în special a fobiei specifice adolescenței.

Majoritatea studiilor actuale privind anxietatea se concentrează pe sistemul gabaergic (GABA). Acesta răspunde de reglarea serotoninei, implicată, la rândul ei, în controlul condiționărilor evitative. Cote scăzute ale neurotransmițătorilor GABA se asociază cu niveluri ridicate de anxietate (Pinel, 2000).

Anxietatea mai poate fi generată de mecanisme fiziologice și ca efect direct al condiției medicale generale a organismului (anumite tulburări endocrine hiper- și hipotiroidism, cardiovasculare, respiratorii, metabolice, neurologice etc.) sau al unor substanțe inductoare de anxietate (DSM IV, 2003).

Concluzii. Numeroase reacții anxioase declanșate de factorii stresori (situație de examen, boală, doliu, prezența unui pericol real) sunt normale. Ele ar putea să aibă un rol protector, inhibând o acțiune imprevizibilă a subiectului. În aceste condiții, anxietatea normală este un răspuns adaptativ la o situație ce ar putea pune în pericol integritatea și echilibrul ființei umane. Anxietatea devine patologică atunci când componentele sale (cognitive și comportamentale) sunt exacerbate și pot căpăta un caracter mai durabil. Anxietatea patologică, prin intensitate și durată, este un răspuns inadecvat la o anumită situație sau la un eveniment existențial.

Anxietatea își are originea într-o interacțiune complexă a factorilor endogeni și exogeni. Trăirea anxietății de către o anumită persoană, care are un tip constituțional și o structură de personalitate unice, aflată într-o anumită situație existențială, într-un anumit context de relații sociale și integrată unui anumit mediu macrosocial, poate fi explicată doar prin surprinderea

conjuncției subtile și totodată unice a tuturor acestor factori. Indiferent de natura acestora, ca factori intrinseci dinamicii funcționale a sistemului psihic uman (biologici sau psihologici) sau ca factori extrinseci (factori școlari sau sociofamiliali), sursele anxietății, prin repetiție, cronicitate și particularitatea efectelor lor, pot afecta persoana într-un mod tranzitiv sau durabil, cu diferite manifestări de exprimare, discrete, difuze, accentuate sau chiar simptomatice.

Bibliografie

1. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, București, Curtea Veche Publishing, 2001.
2. Holdevici, I., *Psihoterapia tulburărilor anxioase*, București, Ceres, 1998.
3. Kulcsar, T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
4. Mureșan, P. (coord.), *Inventare multifazice de personalitate*, București, Institutul de Științe ale Educației, 1991.
5. Nuț, S., *Anxietate și performanță la tineri*, Timișoara, Eurostampa, 2003.
6. Pièron, H., *Vocabularul psihologiei*, București, Univers Enciclopedic, 2001.
7. Radulovici, I., *Studiul anxietății în practica medicală și în viața socială*, București, Universitatea București, 2003.
8. Rășcanu, R., Nuț, S., „Anxietate, depresie în perioada de tranziție”, în *Revistă de Psihologie*, nr.1-2, 2010, p. 75–91.

Asigurarea parteneriatului familie – grădiniță și calitatea educației preșcolarului

Natalia Carabet, *dr., conf univ.*,
UPSC „Ion Creangă”

Summary

Article emphasizes the importance of partnership with family issues related to development and preschool education are proposed various methods of working with parents to approach the kindergarten, that children. Meeting with parents is detail-based form of organization of parents team.

Rezumat

Articolul abordează problema parteneriatului grădinița de copii – familie, propunând forma de bază prin care se realizează acesta: ședințele cu părinții. În articol se descriu mai multe tipuri de ședințe, diferite după scop și intenții educative. Paralel, se analizează metode de atragere a părinților în educația copiilor, care încep în grădiniță și pot fi continuate acasă.

Cuvinte-cheie: *educație, parteneriat, metodă, succes, calitate.*

Arta dificilă de educație a copilului aparține în primul rând familiei. Una dintre cele mai provocatoare și grele sarcini în viață este să iei un copil, o ființă mică, total

neajutorată, și să-ți asumi toată responsabilitatea pentru creșterea lui, astfel încât el să devină o persoană stăpână pe sine, un membru folositor pentru familie și societate. Deoarece educația este arta formării omului de mâine, părinții nu pot fi oameni ai trecutului, ancorați în formule, ci trebuie să meargă înainte, împreună cu copiii lor, în pas cu ei. Părinții au datoria de a le forma copiilor conștiința, caracterul, voința, să le construiască personalitatea dotată cu sens critic pentru a fi capabili să aleagă liber binele, să fie responsabili și deschiși cu generozitate pentru ajutorul celorlalți, angajați în realizarea planurilor mărețe în viața lor [4, p. 32]. Prin jertfa lor, părinții vor forma oameni de caracter care posedă o comoară inestimabilă – politețea, datorată lumii interioare, ce valorează mai mult decât frumusețea exterioară. Astfel, nimeni nu va putea spune: „Iată un om gol pe dinăuntru!”.

Din fericire, mai există încă părinți care nu renunță la misiunea lor, conștienți de faptul că opera educațională se produce într-un timp îndelungat și cere efort susținut [14, p. 16]. Pentru a avea loc, această acțiune educativă are nevoie de un ambient educațional adaptat, în care, încă din primii ani, copiii să poată găsi răspunsurile cele mai valide la fiecare întrebare.

Obiectivele educației copiilor în familie sunt diverse și multiaspectuale. Printre acestea, sunt: educația intelectuală a copiilor, dezvoltarea aptitudinilor creative, a forțelor de cunoaștere, formarea abilităților incipiente de muncă și lucru manual, educația estetică, educația morală și cetățenească, formarea culturii emoționale, dezvoltarea fizică [16, p. 14].

În primul an de viață, părinții trebuie să asigure dezvoltarea fizică bună a copilului, stabilirea unui regim de viață și alimentar sănătos, educația sanitară și igienică adecvată primului an de viață. În această perioadă, copilul deja reacționează la confort și disconfort, le dă de știre părinților dacă un lucru îi este pe plac sau nu. Părinții învață să înțeleagă nevoile copilului și să reacționeze adecvat; totodată, copilul primește primele lecții de educație.

În al doilea an de viață, copilul deja învață a merge, de aceea interesul lui pentru toate obiectele din jur este exagerat – copilul vrea să se apropie de tot ce-l înconjoară, să palpeze tot etc.

Copiii de 3-4 ani preferă jocurile de construit, de creație, cu subiecte din viața cotidiană, dar prin aceste jocuri ei cunosc nu numai mediul înconjurător, dar și învață să relaționeze cu semenii și adulții.

După 4 ani, copilul se dezvoltă tot mai mult în plan intelectual, este atras în unele activități ale familiei, dar și în muncă.

Ședința cu părinții – formă de bază de lucru a educatorului cu familia copilului angajat în procesul de educație în grădinița de copii. Ședința cu părinții contribuie la sporirea calității educației copilului în grădinița de copii, dacă este gândită, organizată și propusă oportun părinților.

Activitatea de educație a copiilor în familie este observată, apreciată, monitorizată, dar și susținută și asistată, de educatorii grădinițelor de copii. Una dintre formele de bază de asigurare a parteneriatului cu părinții este ședința (întâlnirile) cu părinții [15, p. 45]. Iată de ce în instituțiile de educație preșcolară se acordă o atenție sporită ședințelor cu părinții, prin elaborarea planurilor lunare, anuale ale părinților, selectarea tematicii acestora, evaluarea opiniilor părinților despre regimul copiilor în grădiniță, stabilirea problemelor ce țin de starea lor de bine (sănătatea), dar și a problemelor ce țin de educație și dezvoltare personală.

Ședința cu părinții realizează un șir de funcții [15, p. 36]:

1. Familiarizează părinții cu obiectivele educației copiilor în grădiniță, cu formele de bază de lucru cu copiii, cu documentele de stat care reglementează aceste procese, cu schimbările care au loc în sistemul de educație a preșcolarilor.
2. Educație și instruire psihopedagogică a părinților, în vederea familiarizării lor cu particularitățile de vârstă ale preșcolarilor, cu specificul educației copilului concret la fiecare vârstă, în limita de 7 ani, dar și cu unele aspecte ale sănătății copiilor preșcolari, cu maladiile frecvente, cu profilaxia unor infecții, cu alimentația sănătoasă și corectă etc.
3. Lucrul de accentuare a rolului de partener al familiei în educația copiilor, nu de evaluator sau de donator pasiv.
4. Decizia comună și rezolvarea tuturor problemelor ce țin de educația copiilor în grădinița de copii.

Ședințele cu părinții sunt diferite și interesante. Se cunosc mai multe tipuri de ședințe cu părinții:

- organizatorice
- de pedagogizare a părinților
- tematice etc.

Ședințele cu părinții se mai clasifică:

1. După gradul de incidență a factorilor de oportunitate:
 - întâlniri programate de educator (ordinare)

- întâlniri întâmplătoare (pe stradă, la pauză)
 - întâlniri extraordinare sau speciale (în situații deosebite)
2. După conținut și obiective:
- întâlniri de analiză și de bilanț
 - întâlniri organizatorice
 - întâlniri festive
 - întâlniri de negociere între administrația grădiniței și comitetul/colectivul de părinți
 - întâlniri de informare și formare a părinților
 - consultații cu educatorul, metodistul sau directorul grădiniței

3. După structura grupului participant:

- cu participarea părinților și a educatorului
- cu participarea administrației grădiniței
- cu participarea medicului grădiniței și a altor specialiști din sănătate
- cu invitarea specialiștilor psihologi
- cu invitarea personalităților notorii
- cu invitarea învățătorilor, profesorilor din școli, întru asigurarea continuității treptelor de educație

5. După prilejul de desfășurare:

- întâlniri stabilite în grupă, de obicei tematice
- întâlniri cu prilejul unor acțiuni și manifestări informale (excursii, serbări, aniversări etc.)
- întâlniri în cadrul ședințelor de pedagogizare a părinților la nivel de grădiniță.

Un educator conștient de rolul său în integrarea familiei va acționa în felul următor:

1. Va cunoaște și va organiza colectivul de părinți. Acest lucru se face pe cale statistică; de exemplu, completând un tabel:

Nr. de rând	Numele copilului, al părinților	Tele fon	Adresă domiciliu	Adresă serviciu	Nr. copii în familie	Probleme sau ceva deosebit despre copil

2. Stabilește programul de activități cu familia (întâlniri, consultații, expertize, sfaturi etc.), ținând cont și de interesele, de necesitățile membrilor colectivului părintesc.
3. Mediază eventualele stări conflictuale apărute între educator, copil și părinți.
4. Pregătește și conduce adunările de părinți colective, armonizând posibilele puncte de vedere discordante.
5. Ține permanent legătura cu părinții, îi contactează prompt în situații speciale (abateri disciplinare, tensiuni în stare incipientă etc.).
6. În urma procesului de cunoaștere a copiilor, va realiza caracteristici individuale, de grup ale copiilor din grupa de copii.
7. Inițiază și conduce Programul de educație a părinților în raport cu nevoile de educație și formare a copiilor.
8. Îi antrenează pe părinți (ca parteneri egali) în educația copiilor, dar și în soluționarea problemelor care însoțesc procesul de educație a copiilor.

Importanța ședințelor colective cu părinți

Pentru părinți	Pentru educator
<p>Ședințele colective oferă modele alternative și soluții pentru rezolvarea problemelor confirmate de experiență și cunoaștere, ajutându-i să construiască personalitatea copilului.</p> <p>Dezvăluie complexitatea fenomenului educațional, făcându-i pe părinți să înțeleagă rolul și responsabilitatea lor de educator; de aici și coerența sporită a educației din familie.</p>	<p>Ședințele colective constituie o sursă de ameliorare a stilului educativ.</p> <p>Îl pun pe educator în situația de a-și legitima acțiunile, prezența părinților fiind un factor de control sau de evaluare pentru educator.</p> <p>Îl determină pe educator să-și lărgescă orizontul pedagogic și cultural, neputând fi indiferent la propria imagine publică.</p>

Structura ședințelor destinate analizei situației școlare inserează următoarele elemente:

- Informare și prezentarea vieții grădiniței și a grupei de copii (elemente de reformă, acțiuni legislative, regulament de ordine internă, regimul zilei, oferte de activități educative pentru copii contra plată etc.).

- Caracterizarea grupei de copii – frecvență, reușită, capacități și talente, nevoi speciale, probleme de conduită, cauzele progresului/ regresului, soluții și recomandări.
- Analiza problemelor comune sau particulare din grupă.
- Analiza relațiilor dintre copii (dinamica grupului), gradul de coeziune, forme de manifestare afectivă, prietenie, stări tensionate, grad de participare la activitățile grupei, competiția și formele ei de manifestare.

Cum voi acționa? Metode și forme

- În acest context, amintim metodele și formele propuse de I. Jinga (1983), M. Ionescu și I. Radu (1995), C. Schifirneț (1997): dialogul, dezbaterea, discuția liberă, seminarul, proiecțiile libere, expunerea, lectura, prelegerea, întâlniri pe grupe de părinți, referatul, observația, excursia, vizita, discuțiile individuale, studiul de caz, masa rotundă.

Comunicarea cu părinții

L. Șoitu, C. Dima menționează mai multe condiții de eficientizare a comunicării cu părinții:

- Cunoașterea caracteristicilor grupului de părinți cu care lucrăm – vârstă, sex, ocupație, nivelul de cultură, atitudinea față de fenomenul educațional, trăsături psihologice generale, atitudine față de educator.
- Asigurarea unor condiții ambientale (liniște, bună ascultare, colaborare etc.).
- Identificarea și înlăturarea unor factori care pot bloca comunicarea (calitatea prea înaltă a informațiilor, inadecvare de limbaj, dicție defectuoasă etc.).
- Pentru a convinge, trebuie să vorbim bine – să nu convingem până când noi înșine nu suntem convinși.
- Timiditatea poate fi învinsă prin buna pregătire a ședinței.
- Etapele scenariului pregătite anterior vor fi urmărite pe fișe.
- Este necesar să ascultăm până la capăt și să respectăm opinia vorbitorului-părinte, fără a-l întrerupe.
- Încercăm să judecăm empatic toate situațiile, pentru a ne apropia de părinți.
- Vom crea un climat afectiv pozitiv, pentru ca fiecare părinte prezent să se simtă confortabil.
- Experiențele și cunoștințele în psihologie reprezintă atuuri ale educatorului pus în postura de formator al părinților. Cele mai mari probleme sunt generate de necunoașterea colectivului de părinți. Educatorul va cunoaște copiii, activând cu ei împreună. Or, nu avem timp suficient pentru a cunoaște părinții. Este important să înțelegem că nu au dreptate educatorii care spun că a lucra cu părinții este mult mai ușor decât cu copiii.

- Captarea atenției adultului este obligatorie, dar nu ne putem limita la *trucurile* pe care le folosim pentru copii. Aici nu este suficientă vocea însoțită de jucărie. Tematica actuală, expertizarea problemei – aceste și alte lucruri vor capta atenția adultului.
- Enunțarea obiectivelor ședinței nu este obligatorie. Totuși considerăm necesară enunțarea intențiilor comune – de exemplu, în grupă s-a înscris un copil cu nevoi speciale; în acest context, este necesar a-i face șederea la grădiniță comodă.
- Conducerea ședinței – partea cea mai importantă a ședinței – presupune: realizarea unui plan tematic cu exemple, date, informații; implicarea mijloacelor didactice auxiliare; precizarea „actorilor” pe care îi dorim implicați activ în lucrările ședinței; aproximarea timpului pus la dispoziție.

Bibliografie

1. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*, Chișinău, 2000.
2. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Timișoara, 2003.
3. Durkheim, E., *Educație și societate*, București, 1980.
4. Mândăcanu, V., *Etica comportamentului moral*, Chișinău, 2003.
5. Pâslaru, V., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, 2003.
6. Stănculescu, E., *Sociologia educației familiale*, Iași 2002.
14. Berge, A., *Profesiunea de părinte*, București, 1977.
15. Cosma, T., *Ședințe cu părinții în gimnaziu*, 2001.
16. Cuznețov, L., *Curriculum „Educația pentru familie”*, Chișinău, 2004.
17. Debesse, M., *Psihologia copilului*, București, 1970.
18. Mândăcanu, V., *Etica și arta comportamentului civilizată*, Chișinău, 2001.

Mărturii din prizonieratul medicului Ion Periețeanu (1916-1918)

Leontin Stoica, *drd., UPSC „Ion Creangă”*

România a intrat în război, ca toate celelalte state, pentru revendicări teritoriale și, la fel ca toate statele, a avut de achitat o imensă notă de plată pentru teritoriile pe care le-a obținut.

România nu a fost scutită nici de drama prizonierilor. Unii militari au ajuns prizonieri în Rusia și anume cei care luptau în armata austro-ungară. Alții au fost capturați de bulgari după bătălia de la Turtucaia din august 1916, iar alții – de germani în timpul campaniei din toamna anului 1916. Condițiile de prizonierat lăseau de dorit. Militarii români luați prizonieri în urma bătăliei de la Turtucaia au fost duși în lagăre, unde au avut parte de un tratament dur: umilințe,

muncă forțată, fără mâncare, fără asistență medicală, fără căldură, locuințe mizere. Prizonierii români au fost ținuți acolo până în iunie 1918, deși pacea cu Puterile Centrale se încheiase în martie 1918, prizonierii din Germania fiind eliberați imediat.

În vederea cunoașterii condițiilor, de multe ori inumane, în care au trebuit să-și trăiască viața de prizonier militarii români căzuți în captivitate, o sursă de informație deosebit de valoroasă o constituie memoriile întocmite de către cei ce au supraviețuit și s-au înapoiat în țară. Aceste memorii au fost întocmite în mod obligatoriu de către ofițeri, în special în virtutea unui ordin circular al Ministerului de Război din 26 martie 1918. În conformitate cu prevederile acestuia, ofițerii care au revenit în țară din captivitate erau obligați să consemneze în scris date despre momentul și condițiile în care au fost luați prizonieri, care trupe inamice i-au capturat, unde au fost duși după cădere în prizonierat și în ce lagăr au fost internați, tratamentul la care au fost supuși de către inamic, cu relevarea datelor privind condițiile de locuit, hrana, îmbrăcămintea, solda, îngrijirea medicală, programul zilnic. De asemenea, ei trebuiau să menționeze data întoarcerii de la inamic, impresiile personale asupra stării de spirit generale a populației din țara-inamic, aprecieri ale inamicului asupra armatei române, zvonurile care au circulat în legătură cu evenimentele interne și externe importante privind România, prețurile, situația materială și starea sanitară a populației din țara respectivă.¹

Printre prizonierii de război s-au aflat și medici militari. Aceștia au suferit adevărate drame în prizonierat, fiind supuși la un tratament degradant. Putem spune că prizonierii români din Bulgaria aveau parte de un tratament inuman.

Cei care au reușit, cu mari riscuri, să scape din taberele militare dușmane au făcut declarații zguduitoare. În prizonieratul din Bulgaria nu au fost respectate sub nicio formă regulamentele Convenției din 15 iunie 1907 de la Haga cu privire la tratamentul prizonierilor de război. La Haga, reprezentanții a 34 de state au elaborat Regulamentul-anexă la Convenția IV cu privire la legile și obiceiurile războiului terestru. Acesta a fost primul demers legislativ, recunoscut de părțile semnatare și de statele care au aderat ulterior la Convenție, prin care s-au instituit primele norme internaționale privind statutul prizonierilor de război, renunțându-se la cele cutumiare. Documentul elaborat s-a bazat pe două idei extrem de valoroase. În primul rând, pe faptul că statele beligerante sunt responsabile de problemele prizonierilor de război și, în al doilea rând, pe ideea că prizonierii trebuie tratați cu multă atenție, considerație și respect.

¹ Nicolescu Gheorghe ș.a., *Calvarul prizonierilor români din Primul Război Mondial*, vol. I, Editura Universității din Pitești, 2006, p. 14.

În acest context, au fost stabilite o serie de reguli și s-au făcut precizări clare, cu privire la responsabilitățile ce reveneau statelor și guvernelor acestora în asigurarea condițiilor de detenție ale prizonierilor de război.²

În acest articol vom prezenta memoriile ofițerului medic de rezervă Periețeanu Ion, căzut în captivitate în toamna lui 1916, în urma bătăliei de la Turtucaia. Medicul Periețeanu Ion s-a născut la data de 28 septembrie 1876 la Caracal, districtul Romanați, fiind fiul lui Ion și al Eugeniei. A fost mobilizat conform înaltului Decret nr. 2784/1916. La 24 august 1916 a căzut prizonier în luptele de la Turtucaia. La acea dată era încadrat la Regimentul 36 Infanterie.³

La Turtucaia, pierderile suferite de trupele române au fost însemnate, bulgarii luând 28500 de militari români prizonieri, dintre care 480 de ofițeri.⁴

Rezistența a fost slabă, astfel că, la prânz, mai multe subunități organice sau primite ca întărire (două batalioane și trei companii) au părăsit fără luptă poziția ocupată, retrăgându-se spre Centrul 1. Un nou atac al inamicului a determinat retragerea trupelor române pe ultima linie de rezistență, unde au rămas în noaptea de 23/24 august și toată ziua de 24 august/6 septembrie 1916. În acest sector, ale cărei subunități au luptat foarte slab, s-a produs și o gravă dezinformare, comandantul Regimentului 36 Infanterie, lt.-col. S. Nicolicescu raportând că a respins în acea zi, 23 august/5 septembrie, zece atacuri ale inamicului, informație care a apărut în comunicatul pentru ziua respectivă al Marelui Cartier General. Pentru a recompensa aceasta faptă de armă, Marele Cartier General l-a trimis pe maiorul Toma Dumitrescu la Turtucaia să decoreze, în numele regelui Ferdinand, drapelul unității. Delegatul Marelui Cartier General a constatat realitatea, faptul că regimentul nu numai că nu luptase eroic, dar mare parte din subunitățile sale părăsiseră pozițiile fără luptă. Din proprie inițiativă, el nu a mai oferit decorația. Generalul Constantin Teodorescu, aflând că a fost înșelat, a dispus ca lt.-col S. Nicolicescu să ia drapelul în mână și să contraatace inamicul în fruntea unității.⁵

Am redat pe scurt câteva acțiuni despre luptele regimentului, pentru a relata condițiile în care a căzut în captivitate medicul lt. Periețeanu Ion. Rezultă, din cele prezentate mai sus, că militarii încadrați în Regimentul 36 Infanterie nu s-au bucurat de o persoană competentă la conducere și de aici numărul mare de militari capturați de bulgari.

Redăm în continuare cele două memorii întocmite de medicul lt. Periețeanu Ion la întoarcerea sa din captivitate în iunie 1918:

² Col. (r) dr. Socolov, Mircea, *Aspecte privind situația prizonierilor de război români în Primul Război Mondial*, în volumul „Armata română și patrimoniul național”, Editura Ectea, București, 2010, p. 238.

³ Centrul de Studii și Păstrare a Arhivelor Militare Istorice (în continuare C.S.P.A.M.I.), fond *Ministerul de Război – Direcția Personal*, dosar 1257, f. 178.

⁴ Col. (r) dr. Petre, Ottu, *Turtucaia. Sfârșitul iluziilor. Începutul dezastrului*, în revista „Document”, an IX, nr. 1-4 (31-34)/2006, p. 13.

⁵ Ibidem, f. 12.

MEMORIUL 1

«Subsemnatul fost medic al spitalului din orașul Turtucaia, am fost făcut prizonier odată cu căderea cetății Turtucaia. Împreună cu ceilalți ofițeri și soldați am fost transportat de pe malul Dunărei unde m-a prins, până la cazarmă, în care drum am fost jefuit de tot ce aveam asupra mea, în afară de tunică, pantaloni, ghețe și chipiu. Lângă mine a fost omorât prin împingere cu baioneta maiorul Dervescu. După o ședere în cazarmă de vreo 3 zile, în care timp ofițerii cari mai aveau asupra lor ceasornice, inele, bani și alte obiecte, mantale de cauciuc, sub pretextul că li se iau acestea spre păstrare, am fost din nou jefuiți. de aici am fost transportați pe jos la Rasgrad, distanță cam de 80 Km. În drum am văzut spectacolul cel mai îngrozitor: soldați făcuți prizonieri din alte convoaie, împușcați și presărați pe marginea șoselei. Nu voi uita niciodată vocea unui muribund la frontiera româno-bulgară, care ne implora: „fraților dați-mi nițică apă”. La Rasgrad noi medicii am fost despărțiți de ofițerii combatanți și trimiși pe jos și cu trenul la Sofia, de unde am fost repartizați pe la diferite spitale. Eu am fost trimis la spitalul din Târnova unde am stat 20 de zile. șeful meu era doctorul Jacof, pe care țin să-l fac cunoscut, spre a fi reținut ca om civilizată, bun confrate și cu sentimente umanitariste. Vorbele cu care m-a întâmpinat au fost: „Ne luptăm doctore, fiindcă nu ne cunoaștem, și noi medicii suntem pretutindeni medici; să-mi spui orice neplăceri vei avea în spital”. Mi-a dat lenjerie și manta nouă pentru îmbrăcăminte. În opoziție cu acest medic țin să citez pe un alt confrate doctorul Bacivaroff din Bazargic, fost medic sub dominația română la Bazargic, o canalie, care se purta cu mine și cu doctorul Carandino tot prizonier român, ca cu niște adevărați sclavi. Fiindcă și eu ca și aproape toți funcționarii din Turtucaia, cari căzuseră prizonieri, eram sortit să mor, locul de la Târnova era prea bun pentru mine și după 20 de zile de ședere acolo, am fost luat și trimis nu știam unde. Am ajuns la Sofia, mi s-a adus învinuirea că noi funcționarii români, ne-am purtat rău cu populația bulgară și de aceia ni se va aplica regimul de rigoare. Am stat la Sofia în hotelul Englitera împreună cu deținuții bulgari 48 de ore, în care timp mi s-a oferit 100 gr. de pâine și o ciorbă de varză dulce pe care n-am mâncat-o. am fost scos din hotel pe la ora 11 noaptea, de un soldat cu baioneta la armă și dus înaintea comandantului militar. Aici mi s-a făcut un rechizitoriu și o morală streșnică, mă făcea pe mine răspunzător de campania din 1913 și acțiunea Țărei mele din 1916. A doua zi hotărârea comandantului militar a fost ca să mă trimeată la un spital pe frontul macedonean, și acolo să-mi aplice pedeapsa ce socoteau ei că mi se cuvine. Cam prin noiembrie am ajuns într-un sătuc murdar, mlăștinos, casele ruinate unde era instalat noul meu spital. Mi s-a dat să îngrijesc pe prizonierii români. șef am avut pe doctorul Velișcof, cel mai rău om pe care l-am cunoscut vreodată: scurt și gras, roșu și chel în cap. Mi-a dat spre locuință un cort, un pat de campanie, în care nu mă puteam odihni. Am fost dus la spital la Turtucaia să operez un soldat la cap. în ziua de 23 VIII când am vrut să plec din

nou pe front, m-am întâlnit cu ambulanțele ce veneau în Turtucaia. În seara de 23 VIII un grup de soldați bulgari intraseră în Turtucaia. La 24 VIII mă găseam cu alți medici la cazarmă unde îngrijeam răniți de unde, fiind bombardament, ne-am retras la Spitalul nr. 2, de unde fiind iarăși bombardament ne-m adăpostit sub malul Dunării. Când aveam posibilitatea să trecem Dunărea, am trimis o comisie de medici d-lui general, spre a ne da ordin în consecință. Răspunsul domniei sale a fost că trebuie să rămânem acolo. În acest mod am devenit prizonier și aveam posibilitatea să trec Dunărea, de aceea zic că am fost dat prizonier, iar nu luat. Ca prin farmec s-a umplut malul Dunărei de mii de soldați. Am văzut scene sfâșietoare: cum oamenii se aruncau în Dunăre și se înecau, strigătele desperate ale celor ce se luptau cu moartea. Prin mulțime m-am strecurat la cercul militar pe care l-am găsit plin de ofițeri, care discutau liniștiți. Aflându-se că comandantul suprem trecuse Dunărea, domnul colonel Mărășescu a luat hotărârea să predea cetatea. Nu se găseau parlamentari și nu se oferea nimeni. Populația începuse să ne împușce în localul cercului; momente de groază. Vine în fine soldații bulgari, nerași, netunși ca niște sălbatici, spre a ne conduce. În drum ne supun la exerciții de umilință: ne pun în genunchi, ne desbracă, ne bat, ne fură banii și ce aveam, omoară lângă mine pe maiorul Dervescu. Mi s-a strâns inima de durere și indignare când am auzit soldații noștri strigând: „să trăiască Bulgaria că ne scapă de ciocoi”. Educație nenorocită pe care am făcut-o poporului. Mie personal mi se luase bani, haine, așa că timpul cât am stat în cazarmă la Turtucaia și până la Rasgrad, în tot drumul până acolo, n-am gustat nimic. Ofițeri colegi de-ai mei cari aveau și bani și demâncare, fiind cam în toate convoaieli și cam toți ofițerii la fel au fost jefuiți, nu mi-au oferit o bucată de pâine. Pe drum nu aveam cu ce mă înveli, mă ploua și deși erau unii care aveau și mantale și pături nu ne-au oferit la nici unul din cei ce n-aveam, ajutorul lor. Am constatat acte de un egoism feroce. Am văzut în drum mulțumiți de faptul că au devenit prizonieri, pentru că au scăpat de război. Bietul dn. colonel Mărășescu le spunea: „Ne merităm soarta d-lor”. Un singur militar mi-a lăsat amintirea neștersă prin înfățișarea lui. Nu-l cunoșteam, dar nu-l voi uita niciodată. Înalt, parțial îi crescuse barba, vrăjmașul nu-i luase nici măcar niște ochelari de vânt ce-i purta deasupra chipului; parcă și dușmanul văzuse în el ceva care i-a impus respect, era colonelul Grigorescu. Despre colonelul acesta se spunea că atunci când i s-a dat ordin, când eram în cerc la Turtucaia, să înceteze comanda, a răspuns: „voi lupta până la ultima ghiulea, să vă moare în cerc, că nu meritați să trăiți!”. De la Dușulescu artist la Teatrul Național dețin următoarele: era și el în lagărul de la Carpați și pe când ceilalți ofițeri se certau și se interesau ce vor mânca, el (colonelul Grigorescu) îi spunea lui: uite-te mișei se interesează de mâncare când țara ... Păcat că a murit acest om... Țara să se mândrească că a avut și fii de acest fel. Ce am mai suferit pe drum sunt îndestul cunoscute. Eu am fost repartizat ca medic la Târnovo, și unde am stat 20 de zile și apoi ca fost funcționar în Turtucaia trebuia să mor, ca și dirigintele

poștei și comisarul Nicolau, dovadă că n-am fost trecut pe lista de prizonieri multă vreme. Am fost luat de acolo și trimis la Sofia, unde am stat închis 44 de ore, în hotelul Londra cu deținuți bulgari, unde nu mi s-a dat demâncare, și apoi trimis la un spital pe frontul macedonean. Aici mi s-a aplicat regimul de rigoare. Am stat într-un cort iarna anului 1916 fără voie de a citi, scrie sau comunica. Făceam serviciul la o baracă de prizonieri. Am ajutat deopotrivă pe prizonieri. Îmi țineam cât mai mult în spital, le dam maximum de hrană și fiindcă cei 70 de lei ce primeam salariu n-aveau pe ce-i cheltui îi împărțeau prizonierilor la ieșirea lor din spital. Prin luna aprilie am fost internat într-un spital la Sofia, din cauză că mă îmbolnăvisem. Prin luna noiembrie 1917, întrebându-mă mai bine mi s-a încredințat în acest oraș un serviciu ca medic la un spital de prizonieri, până în luna februarie 1918 când am fost permutat. Și aici am căutat să fiu cât mai folositor celor ce-i îngrijeam și cred că am reușit fiindcă francezii îmi spuneau „nu avem medicul nostru, dar te avem pe d-ta”. După cele arătate am tot dreptul ca în baza legii excepționale, care îmi dădea dreptul la declararea războiului să port gradul de maior, iar acum să fiu avansat, să rog onoratul consiliu să hotărască în acest sens și să repare nedreptatea ce mi se făcuse, ca eu să fiu sublocotenent, iar colegii mei colonei.

Medicul-șef al Spitalului Roșiori de Vede»

MEMORIUL 2

«Deși medic definitiv al spitalului din orașul Turtucaia, deși aveam 40 de ani și 5 copii, în 1916, totuși fiindcă împrejurările mă siliseră să fac stagiul militar, în timpul studiilor ca soldat, la decretarea mobilizării nu aveam decât gradul de sublocotenent. Paradoxă, fiindcă pe când medicii noi în carieră erau căpitani, colegii mei erau maiori, pe când cei ce nu făcuseră stagiul militar și aveau gradul meu medical, erau asimilați gradului de maior, eu nu eram decât sublocotenent. Din această cauză sau lata eu șeful spitalului din Turtucaia, care prin stăruință și propunerea mea direcțiunei sanitare civile transformasem spitalul meu în civilo-militar și îngrijeam acolo în timp de pace și militarii garnizoanei Turtucaia, am fost înlocuit de la conducerea spitalului cu ocazia mobilizării prin tânărul meu confrate d-nul Meller și trimis pe front ca medic de batalion în Regimentul 36 Infanterie. Decretarea mobilizării m-a găsit concentrat cu regimentul 36 la Storo-Selo; eram atașat la batalionul 4. Felul puțin impunător cu care s-a anunțat mobilizarea armatei m-a impresionat în mod defavorabil. Era strâns tot regimentul în marginea satului Storo-Selo. Se vorbea de puțini ofițeri, criticându-se reaua pregătire ca instrucțiune a regimentului. Ofițerii o parte, se ocupau punând pe soldați să execute pasul de defilare în preziua războiului. Se aduseseră la regimente niște tunuri mici, nu știu cum le zice, pe care nu știa nimeni să le manevreze. Se căzneau ofițerii să-i înveți pe soldați, dar n-au avut timp. Se aduseseră niște mitraliere franceze, care necesita o nouă instrucție. Decretarea mobilizării „un act impozant, solemn, ceremonios, pios” ...nici cei ce la-u anunțat, nici cei ce l-

au primit n-au lăsat această impresie. Colonelul a comunicat, regimentul a primit cu strigăte de ura în dezordine.

Ceea ce am văzut atunci nu era însuflețire, nu era elan, nu era uitarea de sine pe care ți-o dă împrejurările mari, era debandadă, fiindcă moralul trupei era foarte scăzut.

Soldații munceau mult și aveau mâncare așa de rea, încât eu am făcut un raport comandantului meu arătând că hrana este rea ca pregătire și insuficientă. Mi s-a răspuns să facem o listă de ceea ce li se poate da cu prețul prevăzut la care am răspuns că eu cu aceeași sumă dau bolnavilor mei din spital 2 feluri de mâncare zilnic și lapte la cei cu dietă lactată. Au început luptele, vorbesc de regimentul meu, n-am avut impresia de seriozitate. Așa de exemplu: am văzut după un mic atac, cu câțiva răniți un banchet. Ofițerii se duceau și veneau, spunând că luau parte la lupte, prea repede însă se duceau și veneau. Era un ofițer care povestea că a fost rănit de gloanțe și niciunul nu l-a rănit. O spun sub beneficiu de inventar, că erau ofițeri care-și aveau nevestele la Staro-Selo pe front. Nu știu de ce, dar de la începutul primelor cuceriri, când am văzut cum toată lumea se înfiora, am avut convingerea că lupta e pierdută. Evenimentele s-au perindat cu o iuțea fulgerătoare. La 21 august eram la infirmeria din Staro-Selo cu medicul locotenent Enescu îngrijind pe răniți. cam pe la ora 09⁰⁰ seara – cum nu știu, dar se vorbește că părăsim repede infirmeria că ne înconjoară bulgarii. Ne-am retras la ultima linie de apărare la centru. La ieșirea din sat am întâlnit pe d-l colonel Nicolicescu, comandantul regimentului Călare și cu ordonanța părăsind satul și fugind și el spre Turtucaia. La centru într-o vâlcea era o dezordine și o îngrămădeală de care; n-am văzut însă trupe. Am asistat în acea noapte la o împușcătură infernală. În noaptea de 22 august 1916 am fost trimis de d-l general Teodorescu la Întoarce noaptea și pentru ca opera să fie mai bine încoronată mi-a așezat acest cort într-o vâlcea, pe marginea unui pârâu de munte. Acolo am petrecut 10 luni, iarna anului 1916. Nu era moment în care această canalie să nu-mi mărească durerea mea sufletească amintindu-mi nenorocirile țării mele. Nu-mi permitea să citesc, nu-mi permitea să scriu și mai cu deosebire nu-mi permitea să vină nimeni în cortul meu. Înființase împrejurul meu o adevărată companie de spionaj și ori ce aș fi făcut i se raporta. Am protestat contra aceluia regim. Răspunsul era: „prizonierul trebuie ținut în stare de presiune morală.” Îi spuneam: „aveți să mă omorâți”; răspunsul era: „aici ai fost trimis pentru moarte și ce însemni dumneata când mor zeci de mii de oameni pe zi.” Starea mea a atras atenția doctorului colonel, îmi scapă numele, un om foarte inimos, care i-a atras atenția șefului meu cu cuvintele: „poartă-te bine cu el căci nu se știe mâine, dacă nu vom cădea într-o situație mai rea.” M-am îmbolnăvit; am căpătat palpitație; eram bolnav și cu toate astea eram pus la treabă până în luna aprilie, când în timpul ce făceam niște injecții soldaților bulgari am avut stare de lipoțiune și am căzut jos. Am fost bolnav vr-o zece zile. Toți medicii bulgari îmi spuneau că n-am nimic și că trebuie să lucrez. Am reluat

serviciul pe la vr-o 15 iulie și din această cauză mi s-au umflat articulațiile mâinei și piciorului drept. Atunci n-am mai avut ce mai face în fața probei evidente și m-au trimis la Sofia ca bolnav; acilea starea mea a fost când mai bună când mai rea. Neajunsurile ce le-am îndurat socotesc, că au fost inerente prizonieratului. Din cauza celor ce am îndurat am căpătat o maladie de cord, pentru care am fost internat la Spitalul Filantropia, la venirea mea din prizonierat, în serviciul d-lui doctor Urlățeanu cu diagnoza insuficiență cardiacă, pentru care posed certificatul domniei sale.

Medicul Spitalului Roșiori de Vede»⁶

Din memoriile întocmite de acesta, reiese clar că prizonierii români din Bulgaria s-au confruntat cu cele mai grele condiții.

Medicii în general și în speță medicul Periețeanu Ion au probat în perioada de prizonierat că sunt, înainte de toate, oameni, dovadă fiind numeroasele vieți salvate de aceștia (atât bulgari, cât și români), neuitând că au depus jurământul lui Hipocrat. Cu toate acestea, tratamentul asupra lor a fost atât de dur încât uneori aceștia își pierdeau cumpătul. În acest sens, este elocventă aprecierea întocmită de medicul Carandino, camarad de prizonierat al lui Periețeanu Ion: *«răspund azi la comunicarea Marelui Stat Major referitoare la informații ce aş putea da asupra domnului lt. dr. Periețeanu.*

Dl. Periețeanu a căzut prizonier în mâinile dușmanilor de la Turtucaia odată cu mine, și a fost repartizat în calitate sa de medic la Tîrnovo unde am stat împreună câteva luni de zile.

Soldat foarte demn, naționalist înfocat a ținut totdeauna ideea de patrie cu mare considerație fiind unul dintre acei care n-ar fi ezitat să facă o nouă jertfă pentru țară.

În mijlocul străinilor era atât de abătut de regimul captivității încât deseori starea lui nervoasă îmi dădea impresia că omul acesta era pe pragul demenței. Totuși era bun camarad cu ceilalți prizonieri. Calitatea de român era suficientă pentru cineva ca să se bucure de ajutorul necondiționat a soldatului și medicului Periețeanu.»⁷

De aprecieri bune s-a bucurat medicul Periețeanu Ion și din partea medicului cpt. dr. Popescu Sofronie din Regimentul 40 Infanterie, coleg de prizonierat la spitalul „Sf. Vraci” din Macedonia: *«dl. medic lt. de rezervă Periețeanu Ion avea la Sf. Vraci îngrijirea medicală a prizonierilor internați în acel spital pentru care se dăduse două corturi, având cam 40 de paturi. Tot domnia sa consulta pe prizonierii prezentați la vizita medicală, oprind pe cei bolnavi în spital, după cum tot domnia sa trimitea în lagăr pe cei însănătoșiți. În asemenea condiții a putut*

⁶ C.S.P.A.M.I., fond Ministerul de Război – Direcția Personal, dosar 1257, f. 174-177.

⁷ Ibidem, f. 183

fi și au fost un vădit ajutor tuturor prizonierilor și în special prizonierilor români pentru care spitalul din Sf. Vraci a fost azil și loc de internare.

Se internau aici nu numai cei bolnavi dar și cei slabi, cei debili unde, având o hrană relativ substanțială, se puteau interna. Cei care nu puteau fi internați – din lipsă de locuri – se scoteau de serviciu.

Din această cauză și-a atras urgia medicului șef al spitalului care l-a pedepsit să locuiască iarna în cort fără foc și să mănânce „de la cazan” de unde înainte avea aceeași hrană ca doctorii bulgari. Mai știu că, pentru slăvirea victoriei care pune pe dușman stăpân în București, s-a dat un „banchet” la spitalul din Sf. Vraci. Doctorul Periețeanu nu numai că a refuzat a participa la acest „banchet”, la care îl invitase educația aleasă (!) a doctorului bulgar, dar s-a refugiat departe de acei care nu voiau a-i cruța cu nici un chip suferințele morale, fapt pentru care un medic șef de armată a ținut a-l amenința chiar în acea seară când banchetul a luat sfârșit. Aceste fapte le cred suficiente a dovedi că, doctorul Periețeanu în timpul prizonieratului, s-a purtat ca un român și a știut a suferi și a preferat a suferi urgia.»⁸

În concluzie, în timpul prizonieratului, medicul Periețeanu Ion s-a dovedit a fi un bun român, camarad, dar și un bun profesionist. Am ținut să reliezăm suferințele cumplite pe care le-au îndurat prizonierii în Bulgaria și, implicit, medicul Periețeanu. De altfel, mulți dintre aceștia nu s-au mai întors din captivitate. Profesionalismul medicului Periețeanu Ion a rămas același și după terminarea războiului, ajungând în anul 1930 șef al spitalului din Roșiorii de Vede, îngrijind cu aceeași dăruire bolnavii de aici cu care a făcut-o pe front.

⁸ Ibidem, f. 185

Dimensiuni ale conduitei didactice

Dragu Nor, drd., UPSC „Ion Creangă”

Summary

The research focuses on the appropriateness of motivating teachers/faculty to adopt a creative behaviour, highlighting attributes which generate such behavior. These behavioural attributes may be used to create a one-dimensional scale in order to facilitate selection of teachers and to promote efficient performance management.

Key-words: *didactic behaviour; creative behavior; stereotype; combined; attitudes; efficiency; methods, behavioural attributes.*

Rezumat

Cercetarea vizează oportunitatea motivației cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ, fixând atributele generatoare ale acestui tip de conduită, atribute comportamentale, care pot fi folosite în alcătuirea unei scale unidimensionale în vederea selecției pentru profesia didactică și a promovării unui management eficient al performanței.

Cuvinte-cheie: *comportament didactic, comportament creativ, stereotip, combinat, atitudini, eficiență, metode, atribute comportamentale.*

Analiza conduitei didactice prezintă o însemnătate deosebită în activitatea de formare pentru profesia didactică și managementul performanței în instituțiile de învățământ.

Conduita didactica se prezintă ca un repertoriu de comportamente, atitudini, tehnici structurate într-un sistem, prin care un cadru didactic asigură instruirea elevilor, realizează formarea personalității acestora. Prin natura sa și prin funcțiile îndeplinite în desfășurarea procesului didactic, conduita este un autentic operator, constituind agentul care induce la elevi schimbări al căror sens este anterior precizat în scopul acțiunii.

În raport cu eficiența actului didactic, a efectelor produse și cu rezultatele obținute potrivit principalelor operații, proceduri și tehnici utilizate, se creează posibilitatea stabilirii unor tipologii diferite, relevarea virtuților și limitelor acestora și, în consecință, conturarea unei conduite didactice eficiente.

Pentru investigare, am selectat 154 de cadre didactice din unități de învățământ din județul Constanța: școala „Mihail Koiciu”, școala „Ion Creangă” din Constanța, școala „Tudor Arghezi” din Năvodari, liceul teoretic din Negru Voda, liceul teoretic din Mihail Kogălniceanu, școala nr. 1 din Poarta Alba, școala nr. 1 din Valul lui Traian.

Caracterizarea eșantionului

Majoritatea subiecților sunt de sex feminin, ceea ce arată o răspândire semnificativ mai largă a acestei ocupații în rândul femeilor.

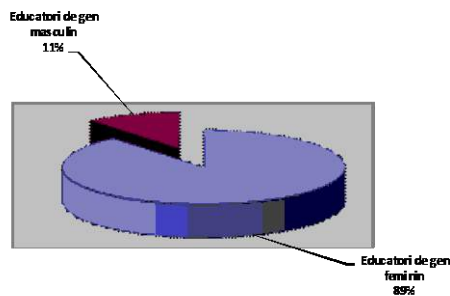


Fig. 1. Distribuția subiecților după gen

după vârstă

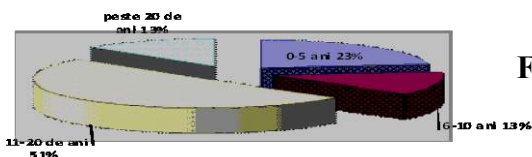


Fig. 2. Distribuția subiecților

Fig. 3. Distribuția subiecților după vechimea în muncă

CADRU

În activitatea în mod esențial se operează cu noțiuni variate care reprezintă unitățile de bază ale gândirii, combinându-se în diverse forme care permit generalizarea experienței individuale, fac posibilă comunicarea eficientă și valorifică resurse cognitive.

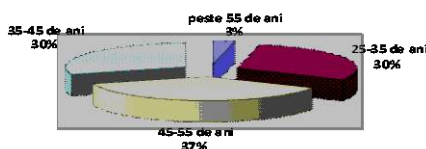
Psihologia *cognitivă* [12] face o serie de precizări referitoare la funcțiile fundamentale ale conceptelor, identificându-le în cea combinatorială, de predicție, de comunicare și de economisire cognitivă. Asumându-și acest punct de vedere, psihologia socială [10] atribuie *stereotipurilor* funcții apropiate: funcția de economie cognitivă, funcția explicativă și funcția socială, ceea ce îi permite individului să acționeze eficient din punct de vedere cognitiv, să dea sens lumii, să facă posibilă viața colectivă.

Alături de abordarea cognitivă a stereotipurilor concepute ca produse naturale ale modului de operare a gândirii, importantă devine și abordarea *motivațională*, care consideră ca stereotipurile pot fi înțelese ca gânduri ale căror direcție și conținut sunt dictate de nevoia de satisfacere a unor trebuințe: păstrarea stimei de sine pozitive, de justificare, de dominare socială.

Studiul stereotipurilor (Croizet 2004, Quinn și Spencer 2001, O’Brian și Candrall 2003, Schmader și Jhones 2003) [3] relevă că poate exista o amenințare stereotipică, în sensul că este afectată performanța, prin determinarea scăderii expectanțelor celor ce se identifică puternic cu

CONCEPTUAL

instructiv-educativă



mediul stereotipizant. În acest sens, se determină un anumit mod de procesare a informației: prudent, exact, reflectat printr-o gândire analitică ridicată și creativitate scăzută.

Cel de-al doilea model de conduită didactică este cel *creativ*, prin care sunt solicitate procesele de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a informațiilor, solicitând un echipament intelectual, afectiv-volițional care să-l ajute pe individ să depășească modalitățile de simplă echilibrare a organismului, folosind traiectorii combinate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor, și să exploreze alternative rezolutive. Principalul vector al creativității cadrului didactic îl constituie tendința de a se autoactualiza, de a deveni ceea ce este potențial.

METODE DE INVESTIGARE

1. Chestionar de identificare a tipului de comportament didactic

Pornind de la ideea că există variate tipuri de comportament, în funcție de performanțele obținute și de efectele pe care le produc asupra elevilor și structurării personalității acestora, am conceput un chestionar ce cuprinde 24 de itemi, care vizează următoarele variabile ce descriu conduita cadrului didactic: *empatie, dragoste pentru copii, capacitate creatoare, capacitate organizatorică, capacitate de cunoaștere și anticipare a reacțiilor elevilor, autoritate, echilibru emoțional, perseverență, reacție la frustrare, consecvență, obiectivitate.*

Răspunsurile evaluate pot identifica trei tipuri de comportament: predominant creativ, predominant stereotip, combinat.

2. Test de inteligență DOMINO 70

Este construit pentru măsurarea inteligenței generale neverbale, cuprinzând 44 de itemi aplicați gradual pentru a surprinde gradul de cristalizare a inteligenței și nivelul de fluiditate al acesteia. Testul oferă posibilitatea conturării unui prognostic asupra capacității de operabilitate informațională și asupra modului în care subiectul se va putea implica într-un domeniu sau altul, care solicită un nivel structural aptitudinal specific.

3. Torrance Tests for creative Thinking(TTCT)

Este conceput de Paul E. Torrance și evaluează exprimarea creativității în două ipostaze: una în care stimulii sunt culeși de la persoane evaluate sub formă verbală și una în care reacțiile sunt culese sub formă figurala (desene), fiecare având câte doua forme alternative: A și B.

4. Chestionarul de interese Holland

Autorul promovează teoria conform căreia personalitatea este rezultatul interacțiunii dintre caracteristici ereditare, esențiale pentru dezvoltarea intereselor specifice și activitățile la

care este expus individul, rezultând șase tipuri de personalitate: realist, investigator, artist, sociabil, întreprinzător și convențional.

5. Metoda generării atributelor

A fost introdusă de Monteith și Spicer, 2000 [5], pentru a construi scale menite să acopere dimensiuni stereotipice relevante. Noi am solicitat subiecților ca, dintr-o listă de atribute date, să aprecieze (cu semnul + sau -) ceea ce consideră că reprezintă o valență pozitivă sau negativă pentru comportamentul didactic.

6. Metoda inversării atributelor

Este propusă de Centers, 1951 și prezintă 84 de atribute, subiectul urmând să identifice grupul care este cel mai probabil să posede anumite trăsături (ca tipice).

7. Metoda observației directe

Si-a propus, pe baza unei grile cu opt descriptori, să se identifice tipul de comportament prin aprecierea cu 1, 2, 3 puncte a ipostazelor în care se evidențiază anumite atitudini, procedee și tehnici de acțiune în relația cu elevii.

ANALIZA REZULTATELOR INVESTIGAȚIEI

1. Chestionarul *Comportament didactic* a permis ca, pentru:

- intervalul 20-40 de puncte, să apreciem comportament creativ
- intervalul 41-50 de puncte, să apreciem comportament combinat
- intervalul 51-75 de puncte, să apreciem comportamentului stereotip.

Răspunsurile subiecților au fost apreciate așa cum se prezintă în tabelul alăturat:

Tab. 1

Tip de comportament	Procent valid	Frecvență (subiecți)
Predominant creativ	28%	43
Combinat	56%	86
Predominant stereotip	16%	25

Conform semnificației distribuției, valorile foarte mari și foarte mici ale variabilelor sunt rare și situate la extremele abscisei curbei, în timp ce valorile mijlocii acoperă zona de mijloc, fiind cele mai numeroase, identificându-se, astfel, în cele trei tipuri de comportament, în lotul investigat de noi, ca dominant fiind *comportamentul combinat*.

2. Testul DOMINO 70

În urma aplicării acestui test, subiecții au obținut scoruri cuprinse între valorile 38 (maximum) și 32 (minimum), ceea ce indică o inteligență bună în rândul cadrelor didactice din lotul studiat.

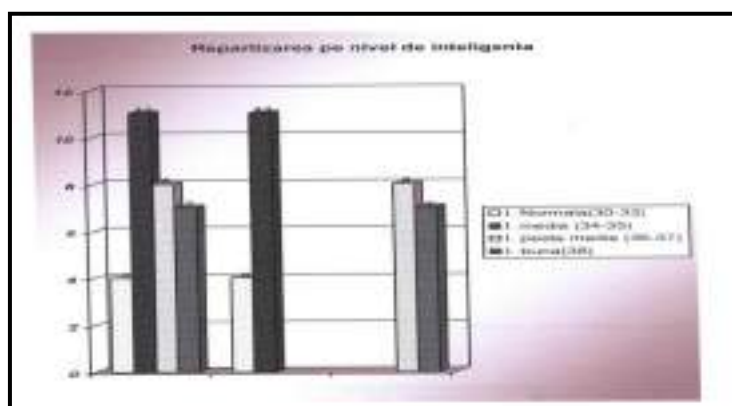


Fig. 4. Repartizarea pe nivel de inteligență

❖ Rezultate:

Media $m = 35,57$

Abaterea standard $a = 1,83$

Coeficientul de variație

$Cv = 5,14$

$Cv < 35\%$, se admite că seria prezintă un grad de omogenitate ridicat, împrăștierea este mică, iar indicatorii tendinței centrale sunt reprezentativi pentru aceasta serie.

3. Testul TORRANCE

În urma administrării Testului Torrance, forma A verbală, am obținut următoarele rezultate:

Tab. 2

Coefficienți statistici	Fluență	Flexibilitate	Originalitate	Elaborare
m	103,20	102,70	102,30	97,67
Abatere standard σ	16,37	16,94	14,86	15,19
Coefficient de variație Cv	15,86	16,49	14,52	15,55

$Cv < 35\%$ admite că seria prezintă un grad de omogenitate ridicat, împrăștierea este mică, iar indicatorii tendinței centrale sunt reprezentativi pentru subiecții investigați.

Ne-am propus să analizăm relația valorilor inteligenței generale cu variabile de motivație propuse de Torrance, pentru a verifica **Ipoteza nr. 1**.

Valoarea $r = 0,5759$ pentru corelația *QI* și *fluență* este pozitivă, subliniind că o creștere a inteligenței implică o creștere a fluenței (bogăție de idei, imagini, situații noi).

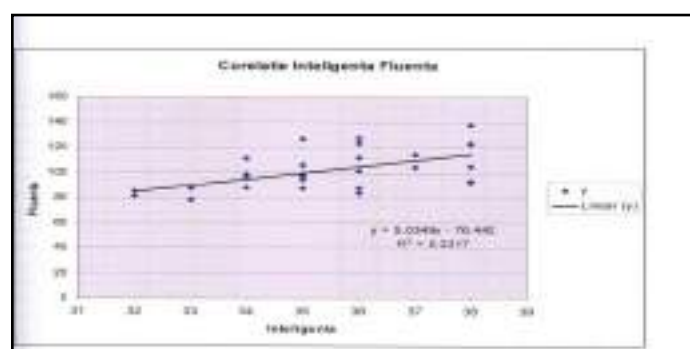
**Fig. 5. Diagrama dispersie Inteligență – Fluență**

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d = r^2 = 0,33$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Fluență. 33% din variația Fluenței se datorează relației liniare. Variația reziduală a Fluenței este de 77%.

Flexibilitatea, care constă în ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme corelează cu QI cu o valoare $r = 0,434$, corespunzător unei relații pozitive intense.

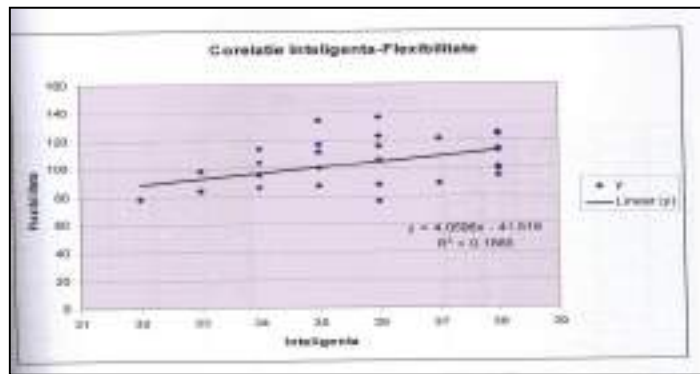


Fig. 6. Diagrama dispersie Inteligență – Flexibilitate

Diagrama de dispersie are tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d = r^2 = 0,19$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Flexibilitate. 19% din variația Flexibilității se datorează relației liniare. Variația reziduală a Flexibilității este 81%.

Expresia noutății, a inovației este *Originalitate*, care realizează cu IQ un $r = 0,527$ o dependență strânsă, pozitivă.



Fig. 7. Diagrama dispersie Inteligență – Originalitate

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d = r^2 = 0,27$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Originalitate. 28% din variația Originalității se datorează relației liniare. Variația reziduală a Originalității este 72%.

Corelația $r = 0,562$ între IQ și *Elaborare* este pozitivă, subliniată de numărul detaliilor pentru a formula o idee de bază.

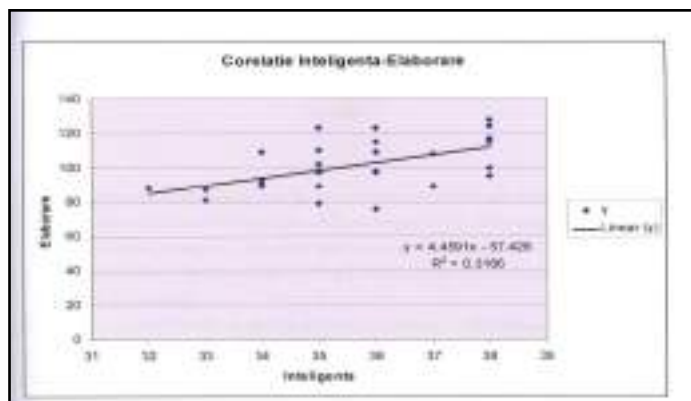


Fig. 8. Diagrama dispersie Inteligență – Elaborare

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d = r^2 = 0,32$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Elaborare. 32% din variația Elaborării se datorează relației liniare. Variația reziduală a Elaborării este de 68%.

Se confirmă, astfel, că între nivelul de inteligență al cadrelor didactice și manifestarea creativității verbale (Fluența, Flexibilitatea, Originalitatea și Elaborarea), reflectat în comunicarea didactică, există o dependență pozitivă. Intensitatea relației între variabile este sub 35% în toate cele patru cazuri, aspect explicabil prin faptul că testele de inteligență măsoară gândirea convergentă, iar cele de creativitate pun în evidență gândirea divergentă.

4. Testul HOLLAND

Identificarea caracteristicilor de creativitate ale cadrului didactic ne obligă la analiza valorilor sociale și a opțiunilor profesionale ca efecte ale structurii de personalitate. Semnificația pe care o acordă comportamentelor proprii este o atitudine generată de un set de valori care se formează pe parcursul experienței sale. Aceasta condiționează acordarea de semnificații propriilor abilități și modelează reprezentări anticipative ale dezvoltării, respectiv interesele profesionale.

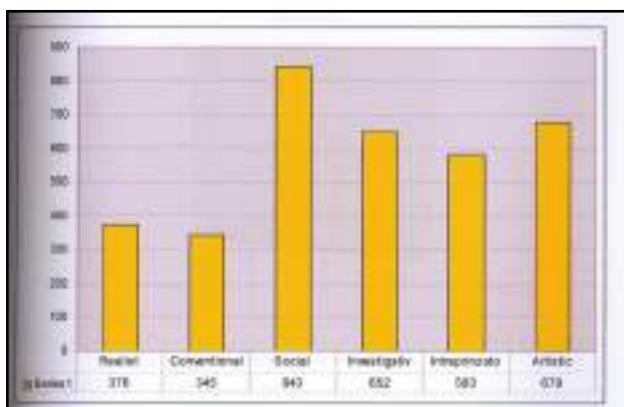


Fig. 9. Suma scorului pentru fiecare opțiune

Pentru a identifica caracteristicile personalității creative ale unui cadru didactic, am analizat dominantele tipului de personalitate și opțiunile profesionale în urma aplicării *Testului de profesii Tip Holland*.

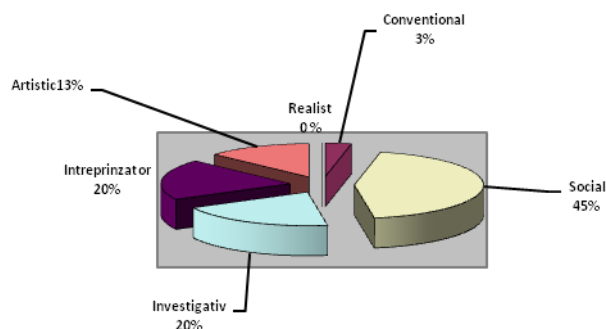


Fig. 10. Graficul profesiilor alese în rândul cadrelor didactice

Prin completarea testului, subiecții au delimitat seturile de valori care stau la baza comportamentelor creative sau non-creative. Analizând rezultatele, se poate observa că în eșantionul studiat **tipul predominant de personalitate este cel Social** (S, din cele șase tipuri de personalitate: R (Realist); I (Investigativ); A (Artistic); S (Social); E (Întreprinzător); C (Convențional)).

Se poate observa că tipul de personalitate predominant la cadrele didactice cu un nivel de inteligență ridicat este cel Investigativ (I), pe când la cele cu un nivel mediu de inteligență este predominant tipul de personalitate Social (S).

În **ipoteza 2** se prezumă că în manifestarea comportamentului creativ sunt relevante anumite dominante ale tipului de personalitate. S-a constatat că subiecții testați acordă semnificații pozitive sau negative propriilor abilități.

Comparând domeniile de activitate pentru care optează subiecții investigați, am constatat următoarea diferențiere între domeniile alese:

- subiecții cu inteligența peste medie, creativi înclină spre profesii de cercetare;
- cei necreativi înclină spre profesii sociale, de interrelaționare cu publicul, tehnice, manuale.

Realizând compararea rezultatelor obținute la testul Holland cu rezultatele obținute la testele de inteligență și creativitate, putem observa:

- O strânsă dependență între nivelul de inteligență, cel de creativitate și tipul de personalitate, în sensul că subiecții care au obținut scoruri superioare la testele de inteligență și creativitate s-au remarcat printr-o bună corelare a tipului de personalitate cu profesia deja existentă.

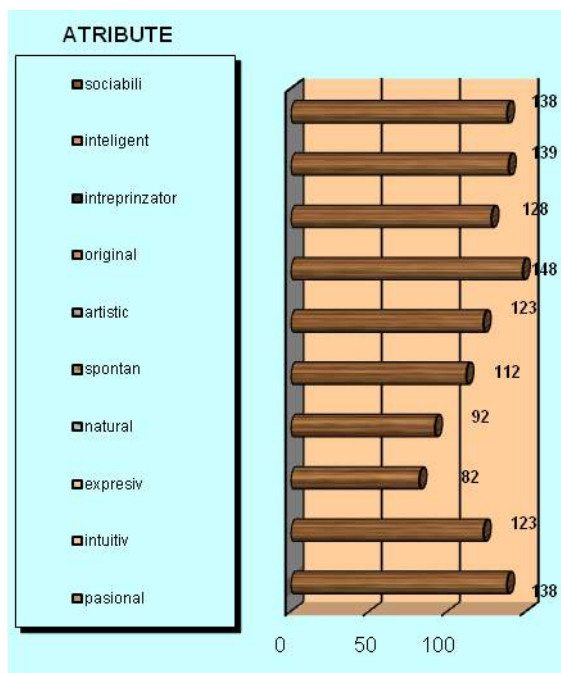
- Subiecții cu inteligență bună, creativi se arată a fi deschiși experiențelor, sunt receptivi la tot ce este nou și diferit, manifestă curiozitate, sunt dornici să-și asume riscuri, au o gândire fluentă, flexibilă, originală, caută activități nerepetitive, ceea ce constituie o dovadă a tendinței de a se îndrepta spre o profesie care implică sarcini complexe, o anumită doză de risc.

- Subiecții cu un nivel de inteligență între limite normale nu se deosebesc de ceilalți, preferă situațiile comune, monotone, nu doresc să iasă din tiparele stabilite de alții, de aceea înclină spre activități care presupun conformism, supunere, repetitivitate, stereotipizare.

5. Generarea atributelor

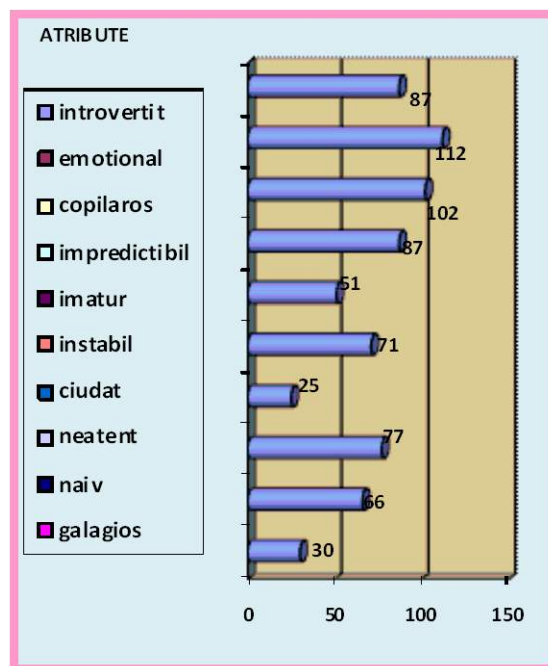
Din listele oferite subiecților, au putut fi extrase rezultatele prezentate în Tabelele 3-6.

Tab. 3

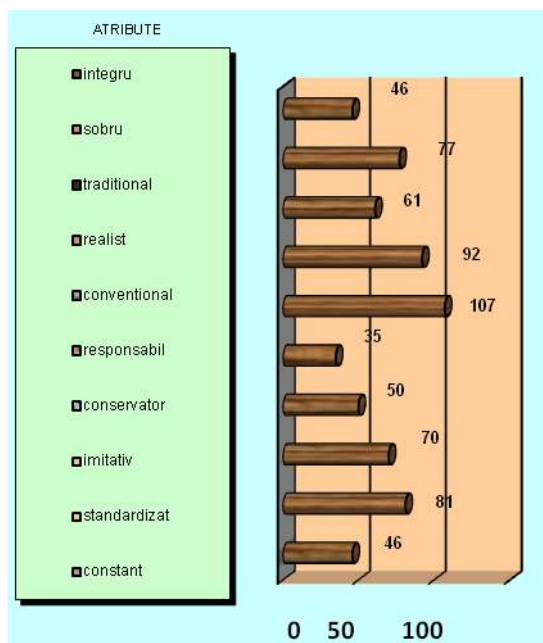


Primele 10 atribute ca frecvență a frecvență a comportamentului creativ pozitiv negativ

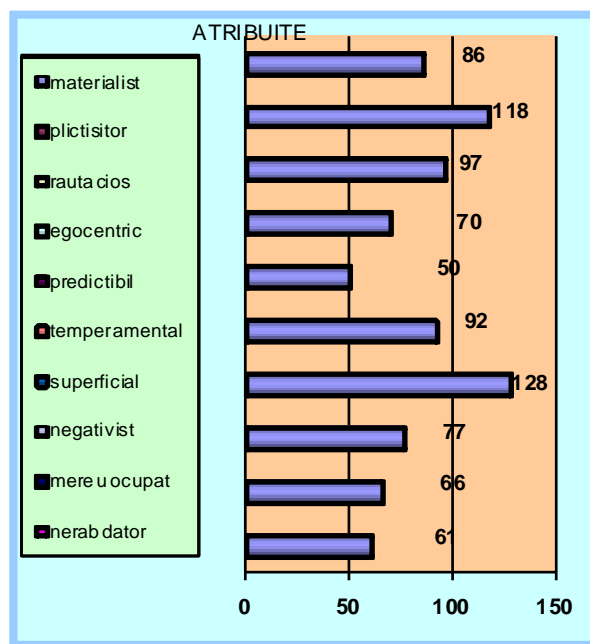
Tab. 4



Primele 10 atribute ca comportamentului creativ

Tab. 5

**Primele 10 atribute ca frecvență a
frecvență a
comportamentului stereotip pozitiv
negativ**

Tab. 6

**Primele 10 atribute ca
comportamentului stereotip**

Subiecții au găsit un număr satisfăcător de atribute pentru cele două categorii de comportamente. Comparând numărul atributelor găsite de fiecare subiect cu scorurile testelor de inteligență și creativitate, nu s-a evidențiat niciun tip de dependență între acestea.

Totalitatea subiecților au acordat conotație negativă conceptului de **comportament stereotip**, considerând comportamentul creativ mult mai valoros decât cel stereotip. Metoda în sine a adus, astfel, o întărire a motivației cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ.

Aceste atribute pot fi folosite în alcătuirea unor scale unidimensionale gen Likert, pentru selecția pentru profesia didactică drept moment semnificativ al managementului performanței.

6. Metoda inversării atributelor

Am aplicat metoda inversării atributelor ca formă de verificare a validității atributelor generate de către subiecți la proba anterioară. Am întocmit o listă cu cele 145 de atribute selectate anterior, subiecții marcând cu litera C atributele comportamentului creativ și cu litera S atributele comportamentului stereotip.

Subiecții au ales grupul corespondent fiecărui atribut prezentat, căzând de comun acord, în 89% de cazuri, asupra semnificațiilor atributelor prezentate, validând astfel attributele selectate individual la proba precedentă.

S-au evidențiat ca trăsături tipice cele 40 de attribute care au înregistrat anterior frecvența cea mai ridicată, ceea ce însemna că cele 40 de attribute apărute în grafice au valoare diagnostică ridicată.

7. Metoda observației directe

Analiza grilelor de observație ne-a permis sinteza comportamentelor înregistrate, așa cum sunt prezentate în tabelul alăturat:

Tab. 7

Tip de comportament	Frecvență	Procent valid
Creativ	12	8%
Combinat	93	60%
stereotip	49	32%

CONCLUZII

- Creativitatea și stereotipizarea reprezintă dimensiuni fundamentale ale spiritului uman și, în același timp, sunt factori care determină progresul în variate domenii, iar studierea lor are menirea să descifreze complexitatea fenomenului creației, să găsească metode și tehnici de stimulare și valorificare superioară a acestora.

- Prin intermediul studiului comparativ realizat, a fost surprinsă influența pozitivă a nivelului de inteligență asupra nivelului creativ, precum și o serie de caracteristici ce țin de necesitățile intelectuale, relaționale, emoționale, pentru generarea unui comportament creativ și inhibarea stereotipului care ar putea să influențeze calitatea actului educațional.

- Cercetarea a condus către o întărire a motivației cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ, fixând attributele generatoare ale acestui tip de conduită. Aceste attribute pot fi folosite în alcătuirea unor scale unidimensionale gen Likert, în vederea selecției pentru profesia didactică și a unui management eficient al performanței.

- În scop pragmatic, am elaborat patru tipuri de comportament, cu sublinierea atributelor specifice, în vederea identificării lor în practica școlară.

Comportament stereotip negativ :

Comportament general: prescriptiv, directiv, ține cont de constrângerile mediului social, se supune instituției.

Atitudini fizice: brațe încrucișate, bărbia în piept, capul dat pe spate, spatele drept și rigid, sprâncene încruntate, deget întins, priviri pe deasupra ochelarilor, atitudine de evaluare, capul sprijinit pe mână, cu un deget pe gură și un deget ridicat de-a lungul obrazului.

Voce: sigură, autoritară, hotărâtă, critică, indignată, tranșantă, intimidantă, emfatică, furioasă, energică.

Cuvinte: este bine, este rău, disciplină, valori, normal, anormal, defecte, calități, îngrijit, drept, nedrept, adevărat, fals, trebuie, important, întotdeauna, niciodată, într-adevăr etc.

Atribute comportamentale: agresiv, lipsit de originalitate, arogant, depresiv, răutăcios, ignorant, individualist, mereu ocupat, nesigur, egocentric, negativist, autocompătitor, manipulator, formal, timid, repetitiv, conflictual.

Comportament stereotip pozitiv

Comportament general: neutru, ascultă, reformulează, caută informații obiective, se distanțează ca să înțeleagă mai bine realitatea, situațiile.

Atitudini fizice: postură dreaptă și destinsă, deschisă și neutră, atentă, frecvente contacte vizuale cu interlocutorul, privire directă și neutră.

Voce: egală, destinsă, neutră, afirmare, negare, încrezătoare, calmă.

Cuvinte: ce, când, unde, de ce, cine, cum, cât, da, nu, alternativă, posibilitate, probabil, relativ, gândesc că, fapte, rezultate, obiective, mijloace, metode, exact, inexact.

Atribute comportamentale: integru, sobru, punctual, supus, realist, sociabil, stabil emoțional, simț al răspunderii, încrezător, convențional ordonat, rigid, stabil, alert, conservator, cooperativ, responsabil, determinat, imitativ, mândru, tradițional, eficient, competitiv, constant, standardizat.

Comportament creativ pozitiv

Comportament general: reconfortant, spontan, natural, nu prea ține cont de constrângerile mediului social.

Atitudini fizice: gesturi de primire și de deschidere, bate cu palma pe umăr, brațe deschise, surâzător, arată semne de încurajare, privește o persoană care lucrează stând în spatele ei, aplecat spre înainte, atitudine învăluitoare, să exploreze, să creeze, are limbaj corporal variat, pudoare fizică, aplaudă, privire directă, expresivă.

Voce: liniștitoare, călduroasă, reconfortantă, intensă, gravă, dulce, protectoare.

Cuvinte: siguranță, pericol, sfat, ajutor, așa, exemplu, grozav, foarte bine, încredere, a ajuta, primire, susținere.

Attribute comportamentale: sociabil, curios, pasional, motivat, clar, atent, sensibil, vesel, inteligent, întreprinzător, persuasiv, original, ambițios, artistic, prietenos, generos, onest, glumeț, indulgent, moral, persistent, popular, practic, respectuos, sofisticat, ambițios, loial, democratic, independent, energic, liber, spontan, natural, orientat spre viitor, explorator, intuitiv, productiv, nonconformist, perseverent, plin de încredere, comunicativ, manierat, sincer, plin de compasiune, maleabil, modest, minuțios, constructiv.

Comportament creativ negativ

Comportament general: reacționează supunându-se instituțiilor sau reacționează în opoziție cu instituțiile.

Atitudini fizice: supus, ține cont de ceilalți, îi lasă să se simtă în largul lor (poate merge până la supraadaptare), respectă uzanțele și normele, este rezervat, ține capul înclinat, poate fi fermecător, indică liniște, privește de jos în sus către ceilalți, caută aprobare sau: rebel, ținând cont de ceilalți, revoltându-se (poate merge până la violență), taie vorba, ridică vocea, privire licăritoare, surâs malițios, eventual grosolan, răspunde cu aceeași monedă, debitul verbal poate fi rapid, încalcă regulile sau ordinele.

Voce: dulce, slabă, respectuoasă, rezonabilă, bombănitoare, plângăreață, ezitantă sau violentă, energetică, puternică, stăpânită, mânioasă.

Cuvinte: vinovat, rușine, timid, a încerca sau: mândru, a îndrăzni, drept.

Attribute comportamentale: introvertit, impulsiv, gălăgios, instabil, emoțional, dominant, naiv, nervos, radical, ciudat, neatent, impredictibil, incomod, imatur.

Bibliografie

1. Abric, J.-C., *Reprezentările sociale: aspecte teoretice*, Polirom, Iași, 1997.
2. Baban, A., *Metodologia cercetării calitative*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
3. Cernat, V., *Psihologia stereotipurilor*, Polirom, Iași, 2005.
4. Cojocaru, V., *Calitatea în educație. Managementul calității*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2007.
5. Doise, W., *Reprezentări sociale: definiția unui concept*, Polirom, Iași, 1997.
6. Doise, W., Deschamps, J.C., Mugny, G., *Psihologie socială experimentală*, Polirom, Iași, 1999.
7. Dragu, A., *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
8. Jinga, I., *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.
9. Joița, E., *Managementul școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Craiova, 1995.
10. Moscovici, S., Markova, I., *Psihologia socială modernă*, Polirom, Iași, 2001.
11. Roco, M., *Creativitatea și inteligența emoțională*, Polirom, Iași, 2001.
12. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom, Iași, 1999.
13. Zlate, M., *Leadership și management*, Polirom, Iași, 2004.

Metodologia receptării artistice a operei de artă (pictură)

Ludmila Mokań-Vozian, dr., conf. univ.,

UPSC „Ion Creangă”

Summary

Article concerns the issue of artistic reception of the work of art as one of the three elements of aesthetic communicative process. The author proposes a methodology to develop the competence of artistic perception work of art, especially painting, which would serve to achieve objectives, such as: broadening knowledge of the volume of fine arts, the message decoding capacity plastic, understanding and interpretation of the work, capacity to express their perceived attitudes to work.

Rezumat

*Articolul prezintă problema receptării artistice a operei de artă ca unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ. Autorul propune o metodologie în vederea dezvoltării competenței de receptare artistică a operei de artă, în special, pictură, care ar servi la atingerea unor **obiective**, precum: lărgirea volumului de cunoștințe în domeniul artelor plastice, dezvoltarea capacității de decodare a mesajului plastic, de înțelegere și interpretare a lucrării, dezvoltarea capacității de exprimare a propriilor atitudini față de opera receptată.*

Cuvinte-cheie: *receptare artistică, percepere, decodare, interpretare a operei de artă (pictură), metode de receptare artistică, mesaj plastic.*

Receptarea artistică reprezintă unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ, ce începe prin creația operei și în care opera îndeplinește funcția de comunicare. Ea este și componenta esențială a procesului, deoarece orice operă de artă este creată pentru receptare și anume la acest stadiu al procesului comunicativ se confirmă sau se infirmă finalitatea ei [cf. 2].

Psihologii tratează receptarea artistică drept rezultat al dezvoltării personalității. Rolul decisiv, în dezvoltarea acestei capacități umane, mai mulți psihologi și pedagogi (P.P. Blonskii, A.V. Zaporoeț, N.A. Vetlughina, S.L. Rubinștein, P.M. Iakobson etc.) îl atribuie educației și instruirii [Apud 1].

Noi considerăm că receptarea artistică reprezintă o activitate intensă, iar dezvoltarea ei necesită atingerea unor **obiective**, precum:

- lărgirea volumului de cunoștințe în domeniul artelor plastice;
- dezvoltarea capacității de decodare a mesajului plastic;
- dezvoltarea capacității de înțelegere și interpretare a lucrării;

- dezvoltarea capacității de exprimare a propriilor atitudini față de opera receptată. Sau, după cum afirmă Y. Aliev, „urmează să se dezvolte deprinderea de a comunica artistic, capacitatea de a gândi în domeniul artei” [1, p. 102].

Prin urmare, suntem siguri că dezvoltarea receptării operei de artă se poate face prin aplicarea unor metode concrete, ca, de exemplu: *metoda iconografică și iconologică* [3].

Iconografia este o metodă descriptivă, statistică (în anumite cazuri), cu funcționalitate informativă. Iconologia este metoda care se preocupă de dezvăluirea conținutului și formei simbolice ale operei de artă. Ambele metode sunt indispensabile formării judecății estetice.

Metoda iconografică se caracterizează prin următoarele: ajută la descrierea temelor, motivelor operelor de artă; la identificarea evenimentelor sau obiectelor; asigură înțelegerea activă a limbajului plastic.

Metoda iconologică ajută la descoperirea și interpretarea valorilor simbolice și a raporturilor trăsăturilor compoziționale ale operei de artă; la interpretarea și sintetizarea relațiilor de conținut ale operei de artă; asigură înțelegerea activă a formelor de comunicare și expresie plastică.

Competența de receptare de către student (elev) a unei opere de artă poate fi dezvoltată și prin intermediul *analizei critice*, ca metodă eficientă, în special, nu atât în cazul receptorului de rând, cât al profesioniștilor în domeniu (categorie la care ne vom referi în continuare și din care fac parte și studenții facultăților de arte plastice – viitorii pedagogi/artiști plastici).

Analiză critică ajută la înțelegerea operei de artă, la însușirea sensului ei (= a adapta individual); la decodarea, aprecierea și interpretarea operei de pictură; asigură înțelegerea activă a limbajului plastic.

Prezentarea metodelor specificate este ilustrată, în continuare, în baza operei de pictură *Sf. Treime* de A. Rubliov.

Pentru analiza critică a operei propuse, recurgem, mai întâi, la interpretarea iconografică și iconologică a operei și activității pictorului.

La baza aplicării interpretării iconografice a fost **grafitele** [4].

Metoda grafite stimulează utilizarea activă a cunoștințelor deținute pentru a identifica soluții; ajută la dezvoltarea gândirii creative; dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme.

Ședința de grafite s-a petrecut în felul următor:

- întregul grup de studenți (până la 15 persoane) a fost așezat în fața tablei, pe care au fost prinse două coli mari de hârtie, dar în așa mod ca toți să se perceapă vizual;
- a fost anunțată tema pentru discuție – *Activitatea și opera lui A. Rubliov* –, care a fost scrisă pe coală;

- a fost lansată și notată toată informația expusă de către studenți, chiar și cea greșită (Notarea s-a făcut pe una din cele două coli de hârtie, de către fiecare student. Au participat toți studenții, inclusiv cei mai pasivi. Cu unele date a intervenit și profesorul.);
- a fost examinată, comparată informația acumulată și selectate datele corecte, după care au fost notate, pe cea de-a doua coală de hârtie (până la moment curată), obținându-se prezentarea expusă mai jos:

Interpretare iconografică:

- 1360 (circa) – se naște pictorul iconograf Andrei Rubliov.
- 1370 – 1390 – A. Rubliov studiază și activează în calitate de pictor al școlii moscovite de pictură.
- 1405 (până la) – se călugărește cu numele Andrei, trăiește și activează la mănăstirea *Spaso-Andronikov*.
- 1405 – împreună cu Theophan Grecul și Prohor din Gorodeț, pictează catedrala *Bunavestire* din Kremlinul moscovit.
- 1408 (circa) – pictează icoanele cu denumirea *Zvenigorodskii cin*.
- 1422 – 1427 – împreună cu Daniil Ciornâi, pictează iconostasul catedralei *Sfânta Treime* de la mănăstirea *Sfânta Treime* de la Serghiev Posad
- pictează icoana *Sfânta Treime*.
- 1427 – 1430 – pictează catedrala *Spas* de la mănăstirea *Spaso-Andronikov*.
- 1430, 29 ianuarie – A. Rubliov se stinge din viață și este înmormântat la mănăstirea *Andronikov*.

Interpretarea iconologică s-a bazat pe:

- informația/datele iconografiei, sintetizate prin grafite;
- vizionarea reproducerilor operelor pictorului A. Rubliov (prezentare video);
- datele noi cu privire la subiectul dat, oferite de către profesor în urma întrebărilor puse de către studenți;

Informația oferită de către profesor a fost completată de datele și cunoștințele acumulate deja de către studenți la cursul de *Istoria artelor*.

În urma sintetizării datelor respective s-a făcut o expunere verbală (orală/scrisă) la subiectul propus.

Interpretare iconologică:

Opera lui Andrei Rubliov s-a format în baza tradițiilor artei moscovite, dar pictorul a cunoscut la fel de bine experiența artistică bizantină. La formarea concepției pictorului asupra lumii a influențat atmosfera deșteptării naționale din a doua jumătate a secolului al XIV-lea –

începutul secolului al XV-lea, caracterizată prin interesul profund față de problemele morale și spirituale.

Prima mențiune despre acest pictor în cronică datează cu 1405, mărturisind despre activitatea sa alături de Theophan Grecul și Prohor-starețul. A doua mențiune ține de anul 1408, când activează împreună cu un alt iconar – Daniil Ciornâi. Trecuseră doar trei ani, iar Rubliov avea deja ucenicii săi, întrucât către acest timp își formase stilul său individual. Cu Daniil Ciornâi conlucrează și mai târziu (1422-1427), dirijând lucrările la catedrala *Sfânta Treime*, Serghiev Posad. Aceste picturi nu s-au păstrat, dar, în aceeași perioadă, a creat și capodopera sa *Sfânta Treime*, operă cu care, în secolul al XX-lea, a început studiul creației acestui pictor.

În operele sale, Rubliov a întruchipat o nouă viziune a frumuseții spirituale și a puterii morale a omului. Aceste calități sunt proprii pentru icoanele *Cinul din Zvenigorod* (*Spas*, *Apostolul Pavel*, *Arhanghelul Mihail*), în care conturul laconic și maniera largă a picturii sunt apropiate de procedeele picturii monumentale. Alte opere atribuite pictorului sunt: *Nașterea lui Christos*, *Botezul*, *Schimbarea la față*, *Învierea lui Lazăr* etc.

Epoca lui Rubliov a fost epoca renașterii credinței în om, în puterile sale morale, în capacitatea jertfirii de sine. Pictura sa se caracterizează prin simțul măsurii, armonie a cromaticii, a ritmului și a liniei. Creația lui lasă amprentă asupra întregii arte a sec. al XV-lea, aceasta fiind epoca clasică a iconografiei, reprezentând și una din culmile artei universale, iar Andrei Rubliov, în 1988, este canonizat de Biserica Ortodoxă Rusă.

Familiarizarea dată va contribui în mod direct la *analiza critică* a operei, care presupune un ansamblu de acțiuni mai complexe.

La baza aplicării analizei critice a fost **lectura ghidată** [4].

Metoda lecturii ghidate stimulează utilizarea activă a cunoștințelor deținute pentru a face presupuneri; contribuie la formarea abilității de analiză și reflecție critică; la angajarea activă a studenților în procesul de analiză a operei.

Metoda a fost aplicată în conformitate cu următoarele etape:

- s-a făcut evocarea cu privire la autor, operă și problema pusă;
- li s-au distribuit studenților câteva exemplare ale reproducerii operei *Sfânta Treime* de A. Rubliov, precum și o imagine mai mare a operei (prezentare video);
- li s-a propus studenților să analizeze și să reflecteze asupra operei date;
- după ceva timp, studenții au fost rugați să-și expună:
 - *Opinia generală despre opera de pictură* (concepția preventivă, presupusă a sensului operei, care în continuare este confirmată sau infirmată).

Această etapă oferă o viziune asupra operei în plan general. Acțiunea se realizează în baza experienței și calităților personale.

După o mică discuție, studenții au fost rugați să reflecteze mai profund asupra operei date și să-și expună opinia cu privire la *sensul și valoarea operei în plan exterior*, care se realizează de la general la particular, adică de la realitate la cultură, apoi la artist și la procesul creativ (formularea opiniilor s-a bazat pe datele interpretării iconografice și iconologice).

Realitatea este cheia spre sensul operei, deoarece opera este rezultatul interpretării realității.

Cultura oferă un cod ce permite citirea și înțelegerea operei. Ea este cheia spre interpretarea operei, deoarece opera apare în baza unei anumite tradiții culturale și anume în albia ei cunoaște o realizare socială.

Viața artistului, de asemenea, reprezintă o cheie pentru înțelegerea sensului operei. Opera întotdeauna este originală: în ea este întipărită personalitatea irepetabilă a creatorului ei. Pe această particularitate a creației artistice se sprijină accesul biografic, ce reprezintă modalitatea de receptare a operei de artă prin intermediul personalității autorului.

Pentru interpretarea operei este importantă istoria creației, actul de creație și toate aspectele lui: psihologic, cronologic etc. Artistul singur poate formula ideea/concepția operei sale, dar și în acest caz mărturia autorului are nevoie de interpretare, iar uneori și de decodare și chiar de corecție.

După o mică discuție, studenții au fost rugați să reflecteze în continuare asupra operei date și să-și expună opinia cu privire la *sensul și valoarea operei în plan interior*. La această etapă se relevă sensul și valoarea raporturilor interne ale operei examinate (construcția, organizarea compozițională, îmbinarea părților și elementelor componente – organizarea în plan spațial și temporal).

Această acțiune include analiza structurală, semiotică și stilistică.

Analiza *structurală* permite examinarea operei artistice ca totalitate organizată, ca sistem de elemente corelate (culoare, formă etc.).

Analiza *semiotică* presupune examinarea operei de artă ca sistem de semne, arta fiind și ea un limbaj. Sistemul de semne suportă un sistem de semnificații (valoare) și transmite sensul (concepția artistică).

Analiza *stilistică* se orientează spre căutarea temeliei neutre a limbajului, de la care se abate, deviază stilul individual al artistului.

După o mică discuție, studenții au fost rugați să reflecteze în continuare asupra operei date și să-și expună opinia cu privire la *sensul și valoarea operei în plan social*, care se constată prin funcționarea sa reală în cultură.

În acest sens, este important a înțelege că receptorul nu este un obiect pasiv influențat de operă, ci un „consumator productiv”, pentru care procesul receptării este, în același timp, și proces al creației.

După discuție, studenții au fost rugați să reflecteze în continuare asupra operei și să-și facă raționamentul recapitulativ definitiv cu privire la *sensul și valorile operei*, care presupun înțelegerea esenței, dobândirea unei viziuni integrale asupra obiectului prin sinteză și generalizarea rezultatelor, obținute la etapele anterioare ale analizei. Ultima acțiune conduce spre o viziune integrală asupra operei.

Pe parcursul discuțiilor, studenților le-au fost adresate și întrebări – dacă era cazul, pentru a-i ajuta în expunerea de opinii.

În final, s-a încercat, prin expunere verbală (orală), o analiză de ansamblu asupra operei.

Opera *Sfânta Treime* de A. Rubliov reprezintă o icoană în care autorul a reluat temă clasică a iconografiei bizantine, ospitalitatea lui Avraam. Subiectul iconografic ține de Vechiul Testament, episod descris în Geneză.

Canavaua istorică a capodoperei lui Rubliov este subiectul biblic despre ivirea lui Avraam și Sarra în fața a trei călători (imaginea trinității), ospătarea lor în umbra stejarului, prevestirea nașterii fiului lui Avraam.

La baza concepției filosofice a operei stă ideea despre puterea dragostei ca esență umană, destăinuirea căreia servește drept garanție reală a unității omenirii. În acest scop, autorul a exclus din icoană toate detaliile cotidiene ale subiectului biblic, inclusiv personajele Avraam și Sarra. Atenția este concentrată asupra îngerilor.

Spre deosebire de iconografia tradițională, centrul compozițional al acestei picturi este cupa cu capul vițelului sacrificat, ce simbolizează ideea de jertfire a lui Christos.

Compoziția lucrării reprezintă o mișcare în cerc, care este constituită din înclinația figurilor și repetată de contururile veșmintelor, poziția jilțurilor, a pedestalelor și capetelor. Mișcarea se manifestă și în cel de-al doilea plan, unde în aceeași direcție este înclinat arborele și panourile tăiate ale acoperișului clădirii. Astfel, această mișcare antrenează toate elementele icoanei.

Cercul, după caracterul său, creează impresia de imobilitate și liniște. În această icoană, el se resimte în aplecarea capetelor îngerilor, a poziției muntelui, a copacului, în conturul parabolic al figurilor și în pedestalele apropiate unul de altul. Datorită faptului că la baza compoziției stă o figură geometrică – cercul – , compoziția este subordonată suprafeței suportului icoanei. Cu toate că doi îngeri sunt așezați în fața mesei, iar unul – după ea, toate trei figuri par a fi amplasate în limitele unei singure zone spațiale, obținându-se astfel un spațiu de adâncime redusă, care, la rândul său, se află în corespundere strictă cu înălțimea și lățimea suportului icoanei.

Simetria este distrusă de poziția figurii din mijloc, dar aceasta este echilibrată de amplasarea cupei și mișcarea pedestalului în partea opusă. Datorită unor asemenea mișcări asimetrice, compoziția devine flexibilă, dar oricum își păstrează echilibrul maselor și caracterul său frontal-centric.

Îngerul din mijloc se înalță puțin față de ceilalți doi, dar, cu toate acestea, niciunul dintre ei nu domină, figurile fiind egale după mărime și amplasare.

Figurile sunt construite după principiul romboidal: în partea de sus și de jos se îngustează, părând astfel mai ușoare.

Personajele reprezentate au gesturi și priviri diferite, prin care sunt redată, în lucrare: acțiune – unul dintre îngeri îndreaptă mâna spre cupa de pe masă; dialog – prin aplecarea capetelor personajelor unul spre altul; contemplare – fețele sunt îngândurate.

Pictorul exclude modelarea prin intermediul clarobscurului, figurile sunt tratate ca siluete, iar mijloacele principale de expresie plastică sunt linia și pata de culoare. Liniile drepte de pe haina îngerului din centru conduce privirea către mâna sa dreaptă, ce arată la cupa euharistică – centrul compozițional și de conținut al icoanei, configurația căreia este repetată în contururile figurilor laterale. Liniile frânte de pe vestimentația celorlalți doi îngeri subliniază lăsarea spre centru și repetă înclinarea capetelor. Liniile parabolice ale siluetelor figurilor din centru și dreapta, ale muntelui și ale copacului sunt îndreptate spre figura îngerului din stânga. Piciorușele jilțurilor, pilaștrii clădirii și reprezentarea în poziție dreaptă a vârfului unui picior închide figura îngerului din stânga în zona liniilor drepte, reținând, prin aceasta, privirea spectatorului.

Opera este profund simbolică. Cercul reprezintă un simbol al cerului, luminii, iar prezența lui în icoană trebuie să conducă la înălțarea spirituală. În cerc se simte mișcare, care poate fi receptată ca simbol al renașterii, vieții veșnice.

Cupa trebuie privită ca simbol al euharistiei. Ea ar semnifica pregătirea unuia dintre călători către jertfire de sine și, probabil, din acest motiv și masa se aseamănă cu un altar. Îngerul din față, printr-un gest reținut al mâinii, desemnează această cupă, ce sugerează sacrificiul.

Toiagul, ca un element al lucrării, este un semn al pribegiei, predestinat unuia dintre acești îngeri.

Simbolică este și tratarea cromatică a icoanei. Personajele reprezentate ocupă centrul, care este redat și printr-o subtilă degradare a culorilor. Tonurile închise ale veșmintelor – albastru, vișiniu, verde etc. – sunt înconjurată de culorile de tonuri mai deschise ale aripilor, jilțurilor și fundalului. Fundalul auriu simbolizează „lumina”. Prin culoare este accentuată și semnificația celui de-al doilea înger, figura căruia se evidențiază prin cele mai intensive tonuri ale veșmintelor. Astfel, se accentuează rolul principal al figurii respective în compoziția generală.

Imaginile care însoțesc trinitatea sunt și ele simbolice. Toiagul în poziție verticală a îngerului din stânga face apel la liniile drepte ale arhitecturii, casa fiind imaginea „construcției locuinței” lui Christos, simbolul liniștii depline. Toiagul amplasat drept al îngerului din centru fixează privirea asupra copacului, care este nu atât stejarul Mamvri, cât „pomul vieții veșnice”. Toiagul înclinat al îngerului din dreapta marchează punctul inițial al muntelui, care este simbolul înălțării

spiritului. Clădirea, stejarul și muntele sunt detalii secundare. Fiind tratate simbolic, ele nu concretizează mediul, ci, dimpotrivă, contribuie la consolidarea impresiei de atemporal și ieșire în afara spațiului.

Compoziția, ritmul liniilor și culoarea sunt subordonate ideii fundamentale a lucrării. Armonia tuturor elementelor constituie expresia artistică a ideii de bază – jertfirea de sine ca postură a spiritului făuritor al armoniei lumii și vieții.

Opera dată reprezintă modelul plastic al atitudinii autorului față de lume.

Această metodă fiind complexă, propunem să fie practică cu gestionarea profesorului, iar la selectarea pentru analiză a operelor de pictură să se țină cont de conținuturile și tematica de studiu la cursul *Istoria artelor*, pentru anul respectiv de studii. Noi ne-am propus pentru analiză și alte câteva lucrări: *Trădarea lui Iuda* de Giotto, *Școala din Atena* de Rafael, *Parabola orbilor* de Pieter Bruegel.

Printre operele selectate pentru analiză am propus și icoana, dat fiind faptul că studenții au posibilitate să urmeze cursul opțional de *Iconografie*, pentru care, considerăm, trebuie să cunoască specificul artei date (limbajul, simbolica, canoanele de reprezentare), nu doar să posede capacități de lucru practic în tehnica respectivă.

În concluzie, menționăm faptul că cunoașterea informativă a valorii unei opere, ca și informațiile despre tehnica realizării picturii etc., nu le oferă automat studenților și posibilitatea trăirii operei respective ca valoare artistică, receptării mesajului ei, dar, cu siguranță, constituie un mijloc important de cunoaștere, de decodare și înțelegere a limbajului picturii și viziunii autorului.

Bibliografie

1. Aliev, Y. et al., *Bazele educației estetice* (redacția lui Kușaeu, N.), Chișinău, Lumina, 1989.
2. Mașek, V., *Arta – o ipostază a libertății*, București, Univers, 1977.
3. Pavel, V., *Educația artistică plastică*. Manual pentru clasa V-VIII, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
4. Temple, Ch., Steele, J., Meredith, K., *Inițiere în metodologie (lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice)*, Supliment al revistei Didactica Pro, nr. 1, 2001.

Conceptualizarea formării competenței de educație ecologică a elevilor (cee) în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.*,
Ludmila Ursu, *dr., conf. univ.*, UPSC „Ion Creangă”

Summary

Developing educational field is determined by multiple factors, including the widening spectrum of basic professional skills in new areas of concern. Concern that the current field, need to overcome the ecological crisis looming social requirement in establishing a new professional skills of the teacher - the competence of environmental education (CEE) is required to be applied to subjects in the lowest age. This article briefly reveals aspects of forming a specific new concept for university pedagogy - CEE, outlining relevant scientific conception.

Teoria capitalului uman, bazată pe perceperea omului ca subiect al propriei deveniri și pe dezvoltarea resurselor umane ca factor decisiv al progresului, a devenit, începând cu anii '90 ai sec. XX, parte integrantă a politicilor economice și sociale la nivel global. Asigurarea dezvoltării durabile a Europei în baza cunoașterii și cercetării a determinat statutul prioritar al domeniului formării cadrelor didactice. Modelul formării inițiale suficiente pentru întreaga carieră profesională a ieșit din uz pentru toate sistemele educaționale din lume. Astfel, pregătirea profesională continuă reprezintă condiția calității serviciilor educaționale oferite tinerei generații, o oportunitate pentru sistemele educaționale de a face față și de a răspunde proactiv cerințelor și provocărilor timpului, o pârghie importantă pentru asigurarea implementării noilor orientări și documente de politici educaționale. Tendințele de integrare europeană a Republicii Moldova, aderarea la Procesul de la Bologna, acceptarea și promovarea paradigmei educaționale postmoderne, ancorate în umanism și constructivism, abordarea educației din perspectiva celui ce învață determină necesitatea elaborării unei politici coerente în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, trasarea unor strategii de înnoire a sistemului de formare a cadrelor didactice, redefinirea scopurilor formării profesionale continue [1].

Abordând aceste considerente prin prisma problemelor imperative ale contemporaneității și în baza analizei conținutului programelor de profesionalizare a cadrelor didactice pentru învățământul primar, am stabilit necesitatea *competenței de educație ecologică a elevilor (CEE)* și a unei concepții de formare a acesteia. Concepția în cauză trebuie să constituie un reper unitar, asigurând coerența și consistența procesului de formare inițială, ca premisă a profesionalizării carierei didactice. Necesitatea iminentă a unei asemenea concepții este argumentată de documentele de politici educaționale europene destinate educației ecologice și Concepția

Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova [2], adoptată în anul 2000 în rezultatul semnării Planului Global Agenda XXI Rio de Janeiro [3], care pun în evidență importanța integrării a trei domenii ce vizează formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice a populației:

- ecologizarea cunoștințelor, remodelarea mentalității, reorientarea sistemului educațional, etico-moral, cultural, științific și tehnologic spre noi valori intelectuale și spirituale;
- bunăstarea, sănătatea și educația societății în corelație cu cerințele de conservare și regenerare a resurselor naturale, precum și cu garanțiile pentru generațiile viitoare;
- formarea capitalului uman în corespundere cu exigențele științifice, tehnologice, informaționale și morale din domeniul protecției mediului.

Generalizând accepțiunile științifice moderne asupra competenței profesional-didactice [4], am considerat definiția acesteia ca un ansamblu de comportamente potențiale (cognitive, afective, psihomotorii) care permit exercitarea eficientă a profesiei didactice; standard profesional minim, uneori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice. În științele educației se vehiculează diverse clasificări ale competențelor profesional-didactice, una operațională cuprinzând competențe: profesional-științifice, psihopedagogice, psihosociale și relaționale, manageriale, instituționale. Aceste tipuri de competențe sunt stabilite și detaliate la nivel normativ pentru învățământul universitar la ciclurile licență și masterat. Deținerea acestora le oferă cadrelor didactice posibilitatea prestării diferitor funcții profesionale, care corelează cu un set amplu de competențe didactice transversale, în formarea cărora își aduc aportul diverse discipline de studiu universitar.

În acest context, menționăm următoarele:

- Complexitatea problemelor aferente cerințelor ecologice față de profesionalism în orice domeniu impune formarea CEE ca o competență transdisciplinară, metadisciplinară, cu caracter global, supraetnic.
- În contextul politicilor educaționale din Republica Moldova, CEE reprezintă o competență profesional-didactică transversală care particularizează competențele profesional-didactice la nivelul funcției de educație ecologică a subiecților.
 - CEE poate fi considerată nivel de performanță profesional, 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 și să le evalueze/autoevalueze pe 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 adopte scheme acționale în funcție de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducațional [5]. Este important ca fiecare învățător să contribuie nu doar la formarea propriilor competențe ecologice, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general. În această ordine de idei, cadrele didactice implicate în pregătirea profesională a învățătorilor trebuie să valorifice și să promoveze: centrarea pe formarea autonomă/individuală; centrarea pe învățarea activă; integrarea activităților de cercetare – învățare – aplicare; racordarea la standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din învățământul primar; orientarea la standardele de învățământ primar; reflectarea specificului educației ecologice etc.

Pentru ca un student, viitor învățător, să-și formeze CEE, este necesar:

- să posede un sistem de cunoștințe specifice, conturat de conținuturi aferente în limita curriculumului universitar de bază; aceste cunoștințe circumscriu arsenalul cunoștințelor declarative aferente CEE și constituie componenta *savoir-dire* a CEE;
- să posede capacități de utilizare/aplicare a cunoștințelor declarative în activități de învățare/evaluare, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor declarative; aceste capacități circumscriu arsenalul capacităților procedurale aferente CEE și constituie componenta *savoir-faire* a CEE;
- să dispună de capacități și calități explorative, investigaționale, rezolutive, personalizând astfel cunoștințele funcționale; aceste capacități constituie componenta *savoir-agir* a CEE;
- să integreze și să mobilizeze achizițiile personale, manifestând, în diverse situații școlare și cotidiene, comportamente adecvate valorilor și atitudinilor preconizate; aceste comportamente constituie componenta *savoir-être* a CEE.

Astfel, în scopul respectării exigenței procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația ecologică a elevilor – centrarea pe formarea de competențe –, se va ține cont de legitățile și suporturile psihologice ale activității de învățare și ale proceselor de formare a trăsăturilor de personalitate relevate de psihologia dezvoltării la vârsta școlarului mic, de psihologia educațională, psihologia învățării, psihologia genetică, de competența stabilită de Comisia Europeană pentru sistemul de învățământ în UE [6, 7] și de cea stabilită în curriculumul actual (2010) [8] pe discipline în clasele primare: competența de protecție a mediului ambiant și cultura sănătății personale. Aceasta este o competență transdisciplinară, reprezentată prin indicatorii: identificarea problemelor de mediu din localitate, regiune, țară, pe pământ, apărute în rezultatul proceselor tehnologice; respectarea normelor unui comportament civilizată de protecție

a mediului ambiant la nivel local; valorificarea consecințelor degradării mediului ambiant pentru natură, societate și sănătatea personală.

Pentru realizarea educației ecologice a elevilor, este necesar ca viitorul învățător să fie ajutat să înțeleagă importanța:

- însușirii experienței social-ecologice prin transpunerea ei în sistemul «învățător – mediu natural» și rezultarea unor schimbări de comportament personal și comportament al elevilor;
- colaborării cu actorii angajați în alte sectoare de activitate și formării capacităților de inițiere și dezvoltare a acestei colaborări.

În funcție de contextele situaționale în care se realizează educația ecologică a elevilor din clasele primare, CEE poate fi particularizată printr-un set de subcompetențe legate de:

- abordarea globală a elevului, a educației ecologice a acestuia;
- planificarea învățării: ce obiective educaționale se vor urmări și pentru care clasă; cum se va asigura integrarea domeniilor de educație ecologică prin planificarea activităților ecoeducaționale etc.;
- organizarea învățării: ce strategii de învățare vor fi utilizate și cum se va organiza mediul de învățare pentru a răspunde cerințelor de vârstă și individuale ale elevilor;
- evaluarea învățării: cum va fi valorificată observarea elevilor, ce strategii de evaluare vor fi aplicate pentru a înregistra progresul real al copiilor în toate domeniile de educație ecologică;
- dezvoltarea profesională: participare la cursuri de formare și perfecționare pentru îmbunătățirea practicii didactice, autorefecția și autoevaluarea;
- parteneriatul cu familia: cunoașterea familiei, informarea și comunicarea cu familia, implicarea familiei în activitățile ecoeducaționale, luarea de decizii în comun cu familia etc.

Delimitarea desăvârșită a setului vizat de subcompetențe conduce la conturarea *Cadrului teleologic al CEE*, menit să asigure valorificarea și dezvoltarea potențialului studenților implicați în procesul de formare profesională, a mijloacelor și condițiilor/contextelor de realizare a demersului educațional pentru asigurarea calității acestuia.

Cadrul teleologic vizat trebuie să cuprindă:

- identificarea nevoilor de formare inițială a cadrelor didactice;
- determinarea competențelor necesare de format/dezvoltat în vederea managementului și asigurării calității procesului de educație ecologică în clasele primare;
- formularea sistemului de competențe pentru activitatea de formare inițială prin adaptarea competențelor-cheie la cadrul social, lingvistic și cultural al contextului de pregătire inițială a învățătorilor.

Baza definirii Cadrului teleologic al CEE este constituită din următoarele repere:

- Conform Planului-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență), finalitățile de studii reprezintă un set de competențe care exprimă ceea ce studentul urmează să cunoască, să înțeleagă, să fie capabil să facă/să aplice/să dezvolte în mod creativ după finalizarea studiilor [9]. Competențele reprezintă o combinație dinamică de cunoștințe, capacități și atitudini exersate și demonstrate în situații simulate sau autentice, cultivarea acestora fiind scopul programelor educaționale. Ele vor fi formate în cadrul diferitor discipline/module și vor fi evaluate la diferite etape de studiu [10].

- Finalitățile de studii reprezintă o schimbare și reorientare a gândirii de la un sistem bazat pe personal și orientat la intrări (input) pe un sistem centrat pe student și orientat spre produs de calitate (output). Finalitățile se pot referi la o perioadă de studiu, de exemplu, la programul pentru ciclul I sau ciclul II, precum și la o singură unitate de curs sau modul. Finalitățile de studii stabilesc cerințele pentru alocarea creditelor. Acestea sunt formulate de către personalul academic. Descriptorii de bază ai finalităților de studii în baza descriptorilor de la Dublin (decembrie 2004) sunt: a cunoaște și a înțelege, a aplica cunoștințele, a analiza, a comunica, a fi capabil de a învăța (a învăța să înveți) [11].

Particularizând calificarea care denotă absolvirea ciclului I la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar* în contextul CEE, obținem că absolventul:

- demonstrează competențe avansate de educație și instruire a elevilor mici (cl. I-IV) în domeniul educației ecologice în școală;
- poate aplica cunoștințele obținute vizând educația ecologică a elevilor în mod profesionist;
- demonstrează capacitatea de a argumenta și a soluționa problemele din domeniul educației ecologice a elevilor;
- are abilitatea de a colecta, interpreta și analiza date relevante din propriul domeniu de studii, precum și de a-și expune raționamentele în baza aspectelor relevante de ordin social, științific sau etic;
- poate comunica informații, idei, probleme și soluții atât audiențelor de specialiști, cât și celor de non-specialiști;
- și-a dezvoltat competențele necesare pentru a-și continua studiile cu un grad sporit de autoinstruire (învățare independentă, instruire la distanță).

Pentru a continua definirea Cadrului teleologic de formare a CEE, trebuie să luăm în considerare următoarele:

- Cadrele didactice implicate în formarea inițială a specialiștilor care vor realiza educația ecologică a elevilor sunt chemate să dezvolte competențe generale și competențe specifice la

viitorii învățători. Furnizorii cursurilor de formare inițială trebuie să implementeze cadrul teleologic, care să răspundă cerințelor obligatorii prevăzute prin standarde privind pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru educația ecologică a elevilor.

- Curriculumul de pregătire a cadrelor didactice din învățământul primar trebuie să fie reflectat în fișa modulului/disciplinei, a cărei structură este aprobată la Consiliul facultății și/sau Senatul universității. În procesul de elaborare a fișelor disciplinelor, cadrul didactic va aspira la dezvoltarea competențelor generale (corelate cu cadrul calificărilor) și a competențelor specifice (corelate cu standardele pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ primar).

Particularizând, la nivelul CEE, competențele generale (corelate cu cadrul calificărilor), obținem următoarele grupuri de:

✓ Competențe instrumentale:

Cunoaștere: recunoașterea teoriilor și noțiunilor despre educație, instruire ecologică, educație ecologică; identificarea nevoilor de educație ecologică a elevilor; definirea conceptelor de educație în contextul paradigmei centrate pe cel ce învață (educație ecologică, educația ecologică a elevilor mici, competența de educație ecologică); caracteristica specificului educației ecologice la vârsta școlară mică; definirea noțiunilor și a legităților referitoare la planificarea și organizarea activității de educație ecologică a elevilor de vârstă școlară mică; observarea și evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor din activitatea de educație ecologică a elevilor; enumerarea, diferențierea și descrierea faptelor cu privire la educația ecologică a elevilor de vârstă școlară mică.

Aplicare: analizarea și sintetizarea experienței de educație ecologică; compararea și discriminarea unor noțiuni ecologice și ecoeducaționale; clasificarea și categorisirea unor noțiuni ecologice și ecoeducaționale; stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecința, influența etc.) de natură ecologică și ecoeducațională; abstractizarea, concretizarea, generalizarea; rezolvarea problemelor simple ce implică cunoștințe declarative ecologice și ecoeducaționale; interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea; transpunerea, extrapolarea, extinderea; inducția, deducția; evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne și externe; scrierea, relatarea, producerea, structurarea; proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea; executarea și coordonarea mișcărilor (capacități psihomotorii) în condiții cunoscute și în condiții noi (în cadrul domeniului/activității respective).

Integrare: aplicarea în situații reale și/sau modelate; realizarea independentă a lucrărilor creative, a activității productive/creative; rezolvarea problemelor și a sarcinilor de problemă; cercetarea personală, punerea de probleme și formularea de sarcini; generarea de noi idei; receptarea (conștientizarea mesajului, voința de a recepta, atenție dirijată sau preferențială);

reacția (sentiment, voința de a răspunde, satisfacția de a răspunde); valorizarea (acceptarea unei valori, preferință pentru o valoare); conceptualizarea și organizarea unui sistem de valori ecologice; caracterizarea și aprecierea valorică în contextul problemelor ecologice; asumarea responsabilităților în situații cu impact ecologic; luarea de decizii adecvate în situații cu impact ecologic; rezistența la condiții de schimbare; comunicarea și acționarea eficientă în echipă.

✓ Competențe interpersonale:

competența de a lucra în echipă; comunicarea cu experți în domeniu; aprecierea diversității și multiculturalității; activitate într-un context internațional; înțelegerea culturilor și a tradițiilor altor culturi.

✓ Competențe sistemice:

învățare independentă/autonomă; managementul informațional; gândirea critică și autocritică; gestionarea unui proiect; spirit de inițiativă și antreprenoriat.

Particularizând, la nivelul CEE, competențele specifice (corelate cu standardele pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ primar), obținem următoarele grupuri de competențe (ciclul I – licență).

A. Cunoașterea concepției despre educația ecologică a elevilor mici: finalități și obiective ale educației ecologice; conceptele de bază ale educației ecologice în școala primară; respectarea specificului educației ecologice în școala primară.

B. Planificarea activităților de educație ecologică în context curricular și extracurricular: planificarea pe termen scurt (activitatea ecoeducațională) și pe termen lung (semestrială, anuală); abordarea pe competențe a curriculumului prin planificare; planificarea ca proces participativ.

C. Organizarea și realizarea educației ecologice:

Strategii didactice: strategii pentru învățare activă, jocul ca formă de educație ecologică, strategii interactive, alternanța formelor de activitate ecoeducațională, obiectivele de referință și sarcinile elaborate, crearea oportunităților de alegere și luare a deciziilor, valorificarea oportunităților de educație neplanificate.

Mediul de învățare: recunoașterea impactului mediului asupra educației ecologice, crearea unui mediu personalizat și prietenos elevului.

D. Evaluarea progreselor școlarului mic: respectarea principiului de bază al evaluării autentice – conceptul de educație centrată pe elev, cu elementele sale de abordare a evaluării ca parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare (judecata reflexivă, cercetarea calitativă, energizarea din interior a procesului, participarea activă a elevului la procesul de evaluare, rolul evaluatorului de facilitator din interior); utilizarea diverselor forme de evaluare a elevului; înregistrarea progreselor elevului; aplicarea diverselor tipuri de evaluare – evaluarea dirijată de

învățător, autoevaluarea, evaluarea reciprocă; proiectarea obiectivelor pe termen scurt și pe termen mediu de educație ecologică a elevilor în baza rezultatelor evaluării.

E. Dezvoltarea profesională: consultarea de materiale de specialitate; participarea la cursuri de formare continuă; reflecție asupra propriei activități pentru îmbunătățirea rezultatelor; lucrul în echipă pentru îmbunătățirea activității de educație ecologică a elevilor.

F. Parteneriatul cu familia și cu alți agenți educaționali: cunoașterea intereselor părinților privind educația ecologică a copilului, a contextului socio-eco-cultural al familiei; informarea permanentă a părinților privind progresele și problemele aflate în vizorul educației ecologice a elevului; colaborarea cu părinții în luarea de decizii privind educația ecologică a elevului; stimularea participării părinților la activitățile ecoeducaționale; organizarea și realizarea activităților practice ecologice la nivel local școlar, orășenesc (sătesc), municipal (raional) în parteneriat cu organismele locale administrative.

Definirea cadrului teleologic al formării CEE este importantă și necesară pentru perfecționarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice din învățământul primar și racordarea acesteia la necesitățile imperative ale contemporaneității, legate de soluționarea problemelor generate de criza ecologică globală.

Studiile sociologice actuale denotă nivelul scăzut al pregătirii inițiale a pedagogilor pentru procesul de educație ecologică a subiecților. Unul dintre cei mai valoroși savanți în domeniu, В.А. Ясвин, explică această situație prin faptul că la specialitățile pedagogice nebiologice nu se valorifică suficient potențialul ecoeducațional al blocurilor/modulelor disciplinelor de studiu [12]. Același lucru a fost stabilit în rezultatul analizei planurilor de studii la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar* din universitățile naționale, în anul 2011, în cadrul laboratorului științific *EcoEducație* al UPSC „Ion Creangă”.

Pentru a înlătura această lacuna, este necesar, mai întâi de toate, de a clarifica pe deplin tot ce e legat de acest potențial și apoi de a găsi modalități de intensificare a acestuia în condițiile documentelor normative pentru procesul de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru învățământul primar din Republica Moldova.

Bibliografie

1. Goraș-Postică, V., Bezedă, R., Nicolaescu-Onofrei, L., *Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii*: Curriculum de bază/Centrul Educațional «Pro Didactica», Chișinău, Imprint Star SRL, 2010.
2. *Concepția Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova*, 2000.
3. *Concepția Națiunilor Unite de la Rio de Janeiro*, raport Brumdtland, Viitorul nostru comun (iunie 1992), agenda XXI.

4. Saranciuc-Gordea, L., „Generalizarea accepțiunilor științifice moderne asupra tipologiei și structurii competenței profesional-didactice”, în *Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*, Chișinău, 2011, nr. 5 (45), pp.62-68.
5. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., „Structura și specificul competenței de educație ecologică la viitorii învățători în plan formal”, în *Revista de științe socioumane* a UPSC „Ion Creangă” din Chișinău, 2011, nr. 3 (19), pp. 59-70.
6. *Conseil de l'Europe, cadre europeen commun de reference pour les langue-apprendre, enseigner, evaluer*, Paris, Didier, 2006.
7. *European Resolution on Environmental Education*, www.unice.org/env/documents/2002/wgso/...wgso.execom.42002.4e.pdf
8. *Curriculum național modernizat*, 2010, Chișinău, www.edu.md
9. *Raportul cu privire la realizarea Strategiei Consolidate și a Planului de Acțiuni în sectorul educației*, MET al Republicii Moldova (30.01.2009).
10. *Concepția Formării Personalului din Învățământul Preuniversitar*, aprobată prin hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 6.1 din 03.04.03.
11. *Standarde de competență – instrument de realizare a Politicilor Educaționale*, Chișinău, 2010, www.ise.md/download/standarde_de_competente.pdf
12. Ясвин, В.А., *Психология отношения к природе*, СМЫСЛ, Москва, 2000.

Particularități de expresie a sintaxei afective

Liliana Gheorghică, dr., *lector superior*,

USB „Alec Russo”

Resume

Cet article se propose l'analyse des procédés syntaxiques spécifiques pour l'expression de l'émotion. Outre les procédés lexicaux et prosodiques, ceux syntaxiques ont un rôle déterminant dans le codage et le décodage de l'affectivité du message.

Actul verbal se adevărește a fi emotiv, atunci când intenția sa primordială nu se limitează la transmiterea unei informații logico-obiective, conceptuale, ci are menirea de a reda forul interior, sentimental, receptiv, impresiv al emițătorului, astfel realizându-se nu atât funcția comunicativă a limbajului, cât cele expresivă și afectivă. În general, lingviștii afirmă: cu cât limbajul este mai emotiv, cu atât conținutul lui logico-obiectiv este mai nestabil, mai neclar [4, p. 233]. Acest caracter nestatornic se reflectă, implicit, și în construcția sintactică a propoziției.

Fraza ce exprimă o emoție, în special în vorbirea orală, niciodată nu se manifestă explicit și nu respectă regulile de coeziune logică între constituenții săi. Prin urmare, această frază va avea o construcție neordinară, frântă, o dovadă a faptului că logica se opune, parțial, emoției. Lingviștii susțin că sintaxa emotivă nu poate reda independent, în vorbirea afectivă, specificul

emoției [4, p. 235]. Acest lucru se realizează cu ajutorul intonației, al tonalității vocii, al melodiei, al accentelor emfaticе, care, în totalitate, prezintă ca cea mai importantă modalitate de exprimare a emoțiilor în vorbire. Expresivitatea intonației se află în raport direct cu cota elementelor afective în exprimarea gândirii, fapt ce permite ca intonația să fie recunoscută drept un indiciu al bazei afective a gândirii.

Deci atât lexicul, cât și sintaxa emoțională nu se realizează în vorbire fără participarea intonației emotive, care, în baza contextului, formează un fond intonativ.

Intonația însă depinde și ea de materialul limbii. În acest sens, se distinge preferința ei pentru anumite *formule* sintactice ce servesc drept suport lingvistic în realizarea sa și, respectiv, a efectelor discursive.

Emoția exprimată sintactic își găsește o sursă originală și inepuizabilă de manifestare în limbajul popular. Varietatea intonației, bogăția melodiilor, a expresiilor și frazeologismelor tipice, structura simplă a propozițiilor spontane, dialogul, povestirea de la prima persoană, frecvența mare a propozițiilor exclamative și eliptice – toate acestea constituie un potențial enunțiativ expresiv și emotiv care servește, ocazional, la crearea unei atmosfere umoristice.

Prezentăm și exemplificăm în continuare procedeele sintactice de manifestare a emoției pe baza unui extras din lucrarea medievală „Le Vair Palefroi”, autor Huron le Roi, în traducerea lui E. Amon:

1. Propozițiile interogative:

– *Comment? Je connaîtrais un tel jour? ... Que vais-je devenir, et quand pourra-t-il revenir, celui qu'on a si bassement trahi?* [7].

2. Întrebarea retorică numită, de asemenea, semiinterogare sau întrebare falsă, ce trădează, explicit, caracterul disimulator al enunțului:

Une telle trahison a-t-elle jamais existé? ... Comment ce vieux osa-t-il concevoir un tel crime? [7].

3. Propozițiile exclamative eliptice servesc la intensificarea emotivității unui discurs:

Hélas! Pauvre malheureuse! Me voilà morte! [7].

4. Propoziții exclamative formate după modelul: *Que + Phrase, combien + phrase, comme + phrase, ce que + phrase.*

Ah! Dieu! Comme mon coeur est lourd! Quelle trahison et quel désir malhonnête! [7].

5. Dislocarea, conform definiției lui Ch. Bally, este procedeul ce constă în segmentarea propoziției gramaticale, distrugându-i structura logică. Atunci când scopul comunicării este de a transmite o informație, structura propoziției corespunde tuturor regulilor coeziunii paradigmaticice (temă/remă). Cercetătorii motivează această constatare prin faptul că locutorul, fiind ghidat de grija de a transmite adecvat informația, o face în conformitate cu cerințele de construcție logică a enunțului. Cu cât emoția este mai puternică, cu atât e mai mică grija de menajare a interlocutorului și, evident, propoziția gramaticală își pierde unicitatea și temeinicia, creând impresia că fiecare parte de vorbire formează o propoziție aparte. Propozițiile în cauză se caracterizează printr-o autonomie relativă și se individualizează, fiecare, printr-un accent emfatic. V. Marin definește acest procedeu în felul următor: „Pentru stilul vorbirii orale este caracteristică trunchierea sau segmentarea frazei, care, prin dezmembrarea ritmico-melodică sacadată, este menită a reda anumite stări afective intensive” [3, p. 85]. Cercetătorul Sechehaye numește acest discurs *ciopârțit* (*discours haché*) și precizează: „atunci când domină pasiunea, ideile sunt exprimate în starea lor pură (*toutes nues*), fiind aruncate la întâmplare, fără a se ține cont de ordinea lor sintagmatică” [Apud 4, p. 350].

De exemplu: *Qu'il est dur de s'en aller, à la fleur de ses ans! Hélas! Mon Dieu, tenez-vous vraiment à me rappeler si tôt?...Ho! Ho! mon dos!... Certes, je serai charmé, honoré veux-je dire, de vous rendre visite; mais puisque nous devons toujours nous voir, un peu plus tard, un peu plus tôt, à quoi bon cette hâte? Ha! Je ne suis pas pressé... ..Vous voyez, je suis humble et doux, résigné et...Sacripant! Veux-tu bien laver le camp! Qu'a donc cet animal à me ronger le côté?!* (R. Rolland, *Colas Breugnon*)

În discursurile afective, structura gramatical-sintactică a enunțului este practic distrusă și deplasată pe planul secundar. Enunțul emoției se organizează pe o structură comunicativă; deci mijloacele sintactice, susținute de cele prozodice, devin un indiciu evident al atitudinii emotive a vorbitorului față de realitatea textuală.

6. Factorii intonativi, sau prozodici (melodia, intonația, accentele logice și emfaticice, ritmul frazei, timbrul vocii), exprimați fie oral, fie grafic, prin diverse semne de punctuație, precum și factorii paralingvistici (gesturile, mimica, tăcerea, pauza, acțiunile ce însoțesc actele de vorbire), au un rol nu mai puțin important, în actualizarea sensului adecvat în textul scris sau în discursul oral. Aceste procedee sunt folosite deseori cu scopul de a întări un efect deja creat, dar și pentru a-l crea independent, atunci când se simte o criză de exprimare sintactică, lexicală, stilistică. Lingvistica textului le consideră drept semnificați lingvistici, deoarece realizarea lor se

află în dependență directă de semnificații fonematici și grafici [1, p. 9]. Un exemplu elocvent din opera lui H. Bazin vine să ilustreze cele expuse anterior:

Ma mère, tout à l'heure, pendant mon absence, vous avez ... oublié ce portefeuille dans ma chambre. Je tiens à vous le rendre immédiatement. Je tiens aussi à vous dire que je m'y attendais. Lorsque vous êtes venue pour la première fois chez moi, je vous observais par un trou, que j'ai pratiqué dans le mur de la sacristie. J'ai vu ensuite le portefeuille dans votre main, quand, vous êtes venue pour la seconde fois et avez été retardée par ma présence. Je vous ai volontairement laissée opérer. Je regrette mais vous avez manqué votre coup. (H. Bazin, *Vipère au poing*)

Atât punctele de suspensie din prima propoziție, cât și segmentarea grafică a adverbului *volontairement* ascund în sine o serie de informații implicite, care, fiind decodate, descoperă ironia locutorului, victorioasă, dar și umilitoare, în același timp, sugerând subtilitatea rafinată a unui război ascuns dus între mamă și fiu.

7. Topica cuvintelor în propoziții are funcție gramaticală, comunicativă, stilistică și semantică și reflectă conotații corespunzătoare mesajului. Sintaxa are funcția de a aranja unitățile semnificative ale mesajului în sisteme de construire a propozițiilor și frazelor conform unor reguli sintagmatice caracteristice unei anumite limbi. Structura de bază a propoziției: *Subiect – Predicat – Compliment* este neutră. Abaterea de la această structură este condiționată de necesitatea codării unei informații de ordin semantic, pragmatic ori comunicativ: „Printre resursele expresive ale sintaxei, topica părților de propoziție ocupă un loc de frunte, căci de modul cum sunt așezate cuvintele depinde și măiestria de plasticizare a materialului lingvistic, și inteligibilitatea enunțului” [3, p. 269]. Inversarea ordinii cuvintelor în propoziție nu este obligatoriu comică. Acest fenomen este frecvent în vorbire și reflectă diverse semnificații expresive, cum ar fi accentuarea logică și emfatică a diferitor părți de vorbire, exprimarea naturii afective a mesajului, asigurarea ritmului și a rimei în cadrul unui text poetic etc. Transgresarea normelor sintactice se produce în detrimentul comunicării logice a ideilor sau când aduce daune expresivității printr-o topică dispartă, prin anacolut, prin repetarea abuzivă a unor conjuncții sau prepoziții, prin amalgamarea subordonatelor. Mijloacele date pot, la fel de bine, să exprime confuzia locutorului. La fel de cert însă este și faptul că incapacitatea limbajului de a asigura comunicarea devine uneori ridicolă. Prin exemplul ce urmează, jonglând cu ordinea părților de propoziție, autorul ne demonstrează că transgresarea competenței sintactice produce efecte marcate stilistic:

M. Jourdain ... *Au reste, il faut, que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne d'une grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à lui écrire quelque chose dans un petit billet que je veux laisser tomber à ses pieds.*

Le Maître de philosophie : *Fort bien!*

M. Jourdain : ... *Je voudrais donc lui mettre dans un billet : „Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour”, mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante, que cela fût tourné gentiment. Je ne veux que ces seules paroles-là, dans le billet, mais tournées à la mode, bien arrangées, comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir les diverses manières dont on les peut mettre!*

Le Maître philosophie : *On les peut mettre premièrement comme vous avez dit : „Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.” Ou bien : „D'amour mourir me font, belle marquise, vos beaux yeux.” Ou bien : „Vos beaux yeux d'amour me font, belle marquise, mourir.” Ou bien : „Mourir vos beaux yeux, belle marquise, d'amour me font.” Ou bien : „Me font vos beaux yeux mourir, belle marquise, d'amour.”*

M. Jourdain : *Mais de toutes ces façons – là, laquelle est la meilleure?*

Le Maître philosophie : *Celle que vous avez dite : „Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.” (J.-B. Molière, Le bourgeois gentilhomme, acte 2, scène IV)*

În concluzie, comunicând cu lumea înconjurătoare, omul resimte anumite stări emotive, pe care, practic, întotdeauna le exprimă verbal. Verbalizarea emoțiilor poartă caracter individual, dependent de anumite stări psihologice sau intelectuale specifice, sau de experiența proprie de viață caracteristică unui individ. Astfel, s-ar părea că există un șir nelimitat de procedee de expresie a emoțiilor în vorbire. Paradoxal, însă în condițiile reale ale comunicării interpersonale, se constată, în acest sens, un număr limitat de mijloace verbale.

Expresia emoțiilor în vorbire se realizează la nivel fonematic, lexical și sintactic. Alegerea unui anumit procedeu nu este arbitrară. Ea depinde de o anumită situație de comunicare, de statutul social al partenerului, de intensitatea stării emotive, de compatibilitatea lexemelor din actul de vorbire etc.

Materializarea emoțiilor în vorbire se caracterizează prin: individualitate, situativitate, laconism, toate aceste caracteristici fiind specifice vorbirii orale. Procedeele sintactice de expresie a emoțiilor sunt: repetiția, inversia, dislocare, propozițiile exclamative, cele interogative, întrebările retorice, elipsa, formulele-clîșee, dislocarea, intonația etc.

Bibliografie

1. Kerbrat-Orecchioni, C., *L'Enonciation, De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.
2. Lența, A., *Essai de grammaire discursive du français*, Chișinău, CE USM, 2006.
3. Marin, V., *Stilistică și cultivare a vorbirii*, Chișinău, Lumina, 1991.
4. Долинин, К.А., *Стилистика французского языка*, Москва, Просвещение, 1978.
5. Реферовская, Е.А., *Лингвистические исследования структуры текста*, Ленинград, Наука, 1983.
6. Солганик, Гр.Як., *Стилистика текста*, Москва, Наука, 2000.
7. Huron, le Roi, *Le Vair Palefroi*, Traducere de E. Amon, Larousse, 1977.
8. Rolland, R., *Colas Breugnon*, în: http://fr.wikisource.org/wiki/Colas_Breugnon
9. Molière, J.-B., *Le bourgeois gentilhomme*, Paris, Bordas, 1994.
10. Bazin, H., *Vipère au poing*, Paris, Bernard Grasset, 1973.

Diagnosticarea pedagogică: concept și semnificații manageriale

Valentina Cojocar,
lector superior, UPSC „Ion Creangă”

Summary

The importance and actualization of educational system from the point of quality emphasizes the principals, functions and methods of diagnostics in cordination with other functions of management.

Cuvinte-cheie: *diagnosticare, prediagnoză, postdiagnoză, calitate in educație, funcții, principii, metode de diagnosticare pedagogică.*

Într-o lume a schimbării și competiției, rolul și responsabilitățile educației sunt cruciale în dezvoltarea/prosperarea individuală și socială, fapt care concentrează atenția tuturor asupra stării de lucruri în acest domeniu, evidențierii situației de moment, pentru comparare cu nevoile sociale și individuale, cu alte sisteme, în special pentru noi, de *compatibilizare a învățământului din Republica Moldova cu valorile europene, cu învățământul modern*. Ca urmare, o colectare sistematică și organizată de informații relevante despre starea învățământului, în general, și a diverselor aspecte ale lui, în special, este o activitate organic necesară în contextul schimbărilor socioeducaționale din Republica Moldova. Domeniul dat ține de *diagnosticare, acțiune*, care, după cum menționează Ș. Iosifescu, este „rod al unei inițiative interne și al muncii în echipă, ce trebuie înțeleasă ca o activitate permanentă, de îmbunătățire a calității, cu experiență creativă, de analiză critică, ca o informație pentru decizie, o parte integrată a activității școlare” [1, p. 325]. Cunoașterea situației de moment într-un anumit domeniu sau integral, la nivel de sistem, este

extrem de importantă, deoarece diagnoza ne poate furniza informații pentru a lua decizii corecte, de a ne concentra eforturile pentru a corecta sau reorienta activitatea respectivă. În medicină, stabilirea diagnozei corecte a bolnavului este decisivă în vindicarea acestuia. Diagnosticarea tehnică a mașinilor/motoarelor este o condiție inevitabilă a funcționalității acestora la parametrii prestabiliți. Astfel, diagnosticarea este rezultatul cunoașterii într-un domeniu, care specifică sensul științific al noțiunii acesteia și cunoașterea reală.

Diagnosticarea pedagogică e de o vârstă cu activitatea pedagogică și dintotdeauna a fost nevoie să se determine rezultatele eforturilor depuse în educație. Problemele, scopurile și domeniile de aplicare vădesc că diagnosticarea pedagogică este o disciplină independentă, integratoare a științei pedagogice.

Noțiunea „diagnosticarea pedagogică” a fost propusă de către K. Ingenkamp în 1968, în cadrul unui proiect. Termenul *diagnostic* provine de la grecescul *dia* – *între, după, peste* – și *gnosis* – *cunoștințe*. În știința contemporană, *diagnostică* provine de la grecescul *diagnostikos* „capabil să discerne/separe, să conceapă o învățătură despre metodele și principiile de recunoaștere a specificațiilor obiectului cercetat”.

Diagnosticarea ca disciplină științifică și ca domeniu de activitate științifico-practică este condiționată social și deci evoluează pe parcursul dezvoltării social-istorice. În general, conceptul „diagnosticare” vizează extinderea posibilităților de efectuare a acestui act mai rapid și cu exactitate în cunoașterea cauzelor devierilor de la normele stabilite ale obiectului supus cercetării. În acest context, se remarcă evoluția componentelor diagnosticării, a dezvoltării neuniforme a diverselor aspecte și influenței lor reciproce.

Diagnosticarea pedagogică este un ansamblu de mijloace de control și evaluare a stării obiectului examinat, orientate spre optimizarea activității acestuia prin elaborarea/perfecționarea unor programe și intervenții pedagogice respective.

Diagnosticarea pedagogică se concentrează pe studierea rezultatelor procesului instructiv-educativ, în baza schimbărilor nivelului de educație a elevilor și creșterii măiestriei pedagogice. Diagnosticarea pedagogică îndeplinește câteva funcții, care îi asigură caracter obiectiv și independent.

Prima funcție se referă la feedback, la legătura inversă, prin mijlocul căreia putem interveni în corectarea, redirecționarea activității obiectului studiat în raport cu normele, cerințele prestabilite întru obținerea rezultatelor scontate.

A doua funcție vizează controlul și aprecierea rezultatelor/finalităților activității pedagogice, care se realizează prin măsurarea/compararea rezultatelor pedagogice în raport cu criteriile și indicatorii prestabiliți, etalon, standard.

A treia funcție a diagnosticării pedagogice vizează corecția, care se impune a fi realizată de către actorii educaționali spre soluționarea problemelor existente.

A patra funcție vizează comunicarea sub toate aspectele (clară, deschisă, corectă, ș.a.).

A cincea funcție se referă la caracterul constructiv al diagnosticării pedagogice și are o semnificație aparte în acest sens.

A șasea funcție vizează motivarea/stimularea participanților la procesul pedagogic, a actorilor educaționali.

A șaptea funcție ține de aspectul de prognosticare, de perspectiva dezvoltării obiectului diagnosticat.

Diagnosticarea constituie o parte integrată a cadrului de funcții manageriale, care, într-o conexiune organică, vine să asigure eficiența actului managerial (Figura 1).

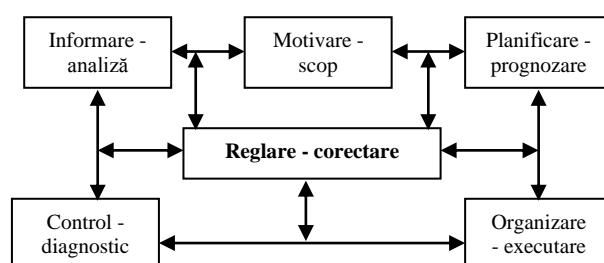


Figura 1. Diagnosticarea pedagogică în circuitul funcțiilor manageriale

Funcțiile acțiunii manageriale includ elemente de diagnosticare, însă două vizează nemijlocit caracterul diagnostic al acțiunii manageriale. *Funcția planificare-prognozare* are menirea de a contribui la *prognozarea direcției de dezvoltare*, la selectarea scopurilor și transpunerea acestora în activități practice prin programe complexe. *Funcția control-diagnoză* are scopul de a verifica în permanență corectitudinea celor planificate și de a le traduce în viață, succedate de o prognoză amplă și corectă.

Diagnosticarea pedagogică, în special, cu referire la procesul instructiv-educativ și al rezultatelor lui, reclamă patru etape de bază:

- 1) determinarea obiectului, a componentelor și conținutului analizei;
- 2) descrierea structural-funcțională a obiectului supus diagnosticării/analizei;
- 3) analiza legăturilor cauzale și a fenomenelor din structura logică: *fenomene – cauze – condiții – consecințe*. Această analiză pedagogică se finalizează cu sintetizarea informațiilor și cu formularea de propuneri privind scopurile, sarcinile ce urmează a fi realizate.

Astfel, diagnosticarea pedagogică constituie un început al oricărui demers educațional-managerial, integrându-se organic în activitatea pedagogică și managerială.

Diagnosticarea este o colectare sistematică și organizată de informații relevante în scopul abordării schimbării. Ea reprezintă o evaluare cu scop reglator, asigurând dezvoltarea managementului participativ. Principalele etape metodologice ale unei **diagnoze** solide a unității școlare vizează următoarele referințe (Figura 2).

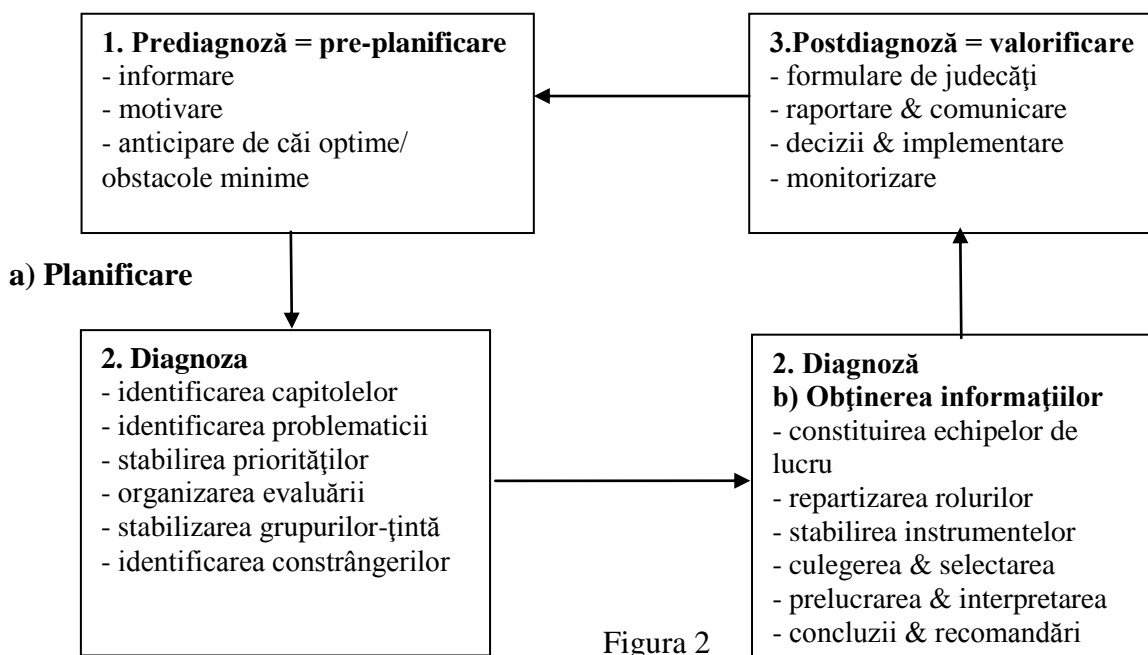


Figura 2

Etapele diagnozei [1, p. 325].

Fiecare etapă este însemnată prin sarcinile ce-i revin și trebuie concepută ca parte integrată a întregului. Or, **prediagnoza** are predestinația de a fixa obiectul cercetării, scopul, mijloacele, instrumentele, factorii implicați și colaterali, motivarea, găsirea căilor optime de acțiune. **Diagnoza** propriu-zisă vizează acțiunile complexe care se întreprind în procesul dat, cu identificarea problematicii și priorităților, formelor de evaluare, culegerea și prelucrarea/interpretarea informațiilor. A treia etapă – **postdiagnoza** – vizează valorificarea rezultatelor diagnosticării prin formularea de *judecăți de valoare*, luarea de decizii în baza informației selectate, analizate, interpretate, precum și stabilirea unor acțiuni de monitorizare a realizării deciziilor luate, obiectivelor de corectare, redirecționate etc.

Se poate observa că o diagnoză complexă nu se reduce la o simplă analiză a ceea ce este, ci presupune și *judecăți de valoare*, precum și activități privind sarcina, indivizii și echipele de lucru care pregătesc elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea proiectului. Un astfel de demers este continuu în timpul *vieții* unui proiect și se constituie într-un element foarte important de monitorizare și feedback.

Diagnoza se instituie cu aplicarea diferențiată a stărilor care remarcă desprinderea în esență a stării obiectului studiat în raport cu un sistem de referință, standard. Orice diagnoză trebuie să fie

argumentată, întemeiată logic, judecățile de valoare să se deosebească prin raționament și expresii adecvate ideilor, gândurilor care confirmă veridicitatea acestora. În această ordine de idei, se disting două etape ale diagnozei, care se caracterizează prin structura concluziilor de raționament, *metodele de fundamentare/argumentare și veridicitatea concluziilor*. Prima etapă vizează argumentarea indirectă a diagnozei, construirea concluziilor în bază de raționament, după analogie. Etapa a doua prevede argumentarea directă a diagnozei, certifică „diagnoza adevărată”.

Procesul de diagnosticare pedagogică încorporează patru aspecte: *tehnic, descriptiv, apreciativ, participativ*.

Dimensiunea tehnică a diagnosticării pedagogice vizează instrumentarul specific aplicat de către profesor, managerul școlar sau altă persoană, care trebuie să fie posesor al unor competențe generale și al „competențelor tehnice” în domeniul vizat.

Dimensiunea descriptivă presupune capacitatea persoanei respective de a descrie corect și cuprinzător obiectul cercetat, supus analizei, procesul de diagnosticare propriu-zis.

Dimensiunea apreciativă se referă la atribuțiile de evaluare în cadrul procesului de diagnosticare, de măsurare a eficienței, eficacității domeniului examinat, estimarea rezultatelor în raport cu standardele, obiectivele prestabilite.

Dimensiunea participativă presupune implicarea actanților educaționali în elucidarea stării/situației la moment în domeniul supus diagnosticării, găsirea și aplicarea unor modele relaționar-adaptive, optime, care se concentrează asupra drepturilor și autorității morale/profesionale ale acestora – și mai puțin asupra principiilor și măsurărilor.

Înțelegerea accepțiunilor pe care le are **diagnosticarea** poate fi completă doar în aria abordării acesteia în context cu *monitorizarea, experimentul, controlul și evaluarea*.

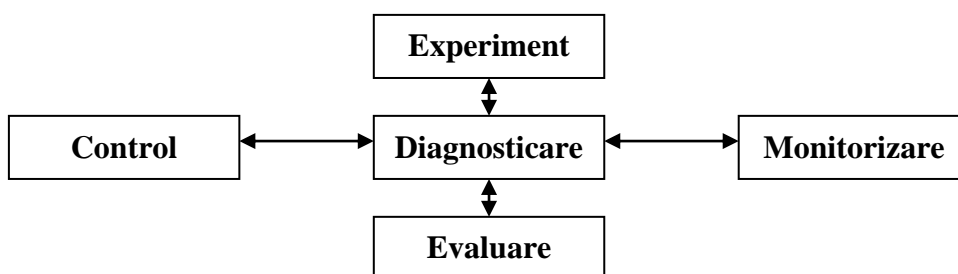


Figura 3. Corespondența diagnosticării pedagogice

În temeiul celor expuse, ținând cont de specificul activității pedagogice, al principiilor aplicate în activitatea pedagogică, precum și de cele semnalate în literatura de specialitate referitor la domeniul vizat, considerăm necesar a respecta următoarele principii, în diagnosticarea pedagogică:

1. **Principiul fundamentării empirice și al „centralismului științific”** presupune diagnosticarea stării sistemului/situației de moment în baza unui cadru strict științific, argumentat empiric, eliminând aprecierile nefondate, incerte, îndoielnice.

2. **Principiul autenticității informației** colectate despre starea sistemului/situației de moment, care presupune o colectare de informație actuală și utilă, relevantă în procesul diagnosticării pedagogice, pertinentă și concludentă, oportună și consistentă.

3. **Principiul evaluării corecte a informației** se realizează în baza procesării, analizei, comparării, interpretării și aprecierii corecte a informației, reflecției asupra procesului în rezultatele obținute în raport cu obiectivele restabilite, standardele educaționale în domeniu.

4. **Principiul sistematic** implică activități în domeniu de natură cuprinzătoare la nivel de sistem și unitate școlară, organizațional și individual, pe toate sectoarele/segmentele sistemului educațional.

5. **Principiul procesual** implică acțiuni concertate ale managerului asupra diagnosticării procesului de învățământ în vederea reglării și autoreglării acestuia, cu accent pe evaluarea formatoare de progres, performanțe școlare.

6. **Principiul situațional**, care vizează abordarea procesului de diagnosticare pedagogică în context și situațional, în corelare cu circumstanțele respective, într-o tratare pragmatică a fenomenului dat.

7. **Principiul praxiologic** se realizează prin abordarea procesului de diagnosticare pedagogică în spiritul eficienței și eficacității, al raționalității acțiunilor întreprinse, al stării de comunicare și valenței rezultatelor.

8. **Principiul performanței organizaționale și individuale**, care determină finalitatea spre care tinde personalitatea și organizația instituțională, rezultatele valorice care diferențiază, semnifică competiția și realizarea obiectivelor de performanță.

9. **Principiul calității diagnosticării pedagogice**, care conturează/cadreează întreg spectrul de validare a diagnosticării pedagogice, prin prisma unui ansamblu de caracteristici de *valoare adăugată* (realizarea obiectivelor în termen de *intrare-ieșire*) și de *valoare creată* a calității (realizarea obiectivelor educaționale din perspectivă socială și a viitorului), a standardelor educaționale care precizează nivelul de cunoaștere și comunicare, face posibilă comparația, guvernează și alimentează creativitatea.

10. **Principiul implicării în procesul diagnosticării pedagogice** a comunității, a actanților educaționali, care, prin autoevaluare, conștientizează nivelul de cultură și înțelegere a îmbunătățirii continue a calității educației ca factor decisiv în asigurarea calității vieții.

Metodele de diagnosticare pedagogică sunt diverse și necesită o utilizare corectă, în funcție de obiectul cercetării, ținând cont de scopul formulat, de contextul și condițiile respective, având în vedere că acestea sunt specifice procesului de diagnosticare la nivel individual și organizațional și vor fi exemplificate pe parcurs în lucrare. Printre cele mai frecvent folosite, având o pondere mai însemnată, sunt menționate:

Auditul, care oferă un diagnostic realist privind țelurile și valorile școlii pentru efectuarea unei diagnoze la nivel de sistem sau unitate școlară, folosind instrumente precum **Analiza SWOT** (***S**trengths – puncte tari; **W**eaknesses – puncte slabe; **O**pportunities – oportunități; **T**hreats amenințări), **Analiza PEST(E)** (*analiza contextului **P**olitic, **E**conomic; **S**ocial, **T**echnologic și **E**cologic*).*

De remarcat utilitatea **Matricei de descoperire**, precum și a **Modelului ACE FIRST** (acțiuni, cogniție, emoții, focalizare, intenții, rezultate, sistem, tensiune), care permit diagnosticarea obiectului, domeniului într-o manieră sistemică.

Un alt grup de metode țin de:

Analiza scopurilor instituției (*pe această bază se vor stabili obiectivele de dezvoltare organizațională*).

Analiza informațiilor de tip cantitativ: numărul de elevi înscriși în școală, vârsta, dacă este numărul în creștere sau în descreștere, date despre mediul de proveniență a elevilor (structura ocupațională a părinților, rata șomajului, rata delincvenței), rata de promovare, numărul angajaților în școală, dacă toate posturile sunt sau nu ocupate, situația spațiilor, starea clădirilor, nivelul de dotare cu resurse educaționale etc.

Analiza informațiilor de tip calitativ vizează mediul social din care provin elevii, mediul din școală, calitatea personalului didactic etc.

Cunoașterea grupurilor de interes. Care sunt principalele grupuri de interes ale școlii? (*părinții, elevii, corpul profesoral, o anumită specialitate, administrația locală, agenții economici, biserica etc.*). Care sunt primele trei grupuri de interes, în ordinea importanței? Care sunt cerințele acestor trei grupuri de interes sau ce așteaptă acestea de la școală? Ce solicită școala de la fiecare dintre aceste trei grupuri de interes sau la ce se așteaptă din partea acestora?

Analiza complexă a comunității. Componentele comunitare: *dimensiuni fizice, sociale, economice, politice, evoluția lor în timp*. Nevoile și problemele comunitare. Relația dintre școală și comunitate (*dacă nevoile sunt satisfăcute în mod reciproc, ce nevoi nu sunt satisfăcute și de ce?*). Integrarea școlii în strategia comunitară și activitatea concretă privind: *identificarea*

problemelor comunitare; analiza resurselor; elaborarea strategiilor, programelor și planurilor concrete; realizarea acțiunilor și evaluarea programelor derulate.

Metoda celor 5 „De ce?” – identificarea cauzelor ascunse ale problemelor din școală.

Metoda celor 5 „Cum?” – diagnoza unor proceduri existente sau stabilirea unor noi.

Diagrama Ishikava („metoda osului de pește”) – instrument esențial de analiză a ideilor, de clasificare și detaliere a elementelor ce acționează asupra unei probleme care se cere a fi rezolvată prin proiect.

Investigațiile din etapa de **Diagnoză** se încheie cu stabilirea **priorităților**, condiție esențială pentru trecerea la *planificare, la construirea de programe educaționale/de dezvoltare optime.*

Metodele folosite în diagnosticarea elevilor sunt mult mai diverse.

Pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin analiza comportamentului și a activității elevului, se aplică: *observația comportamentului elevului, analiza procesului de integrare socială a elevului (în familie, școală, comunitate etc.) ș.a.*

Metode folosite pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin colaborare cu elevul: *convorbirea; chestionarul; psihanaliza.*

Metode folosite pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin intermediul grupului social: *ancheta socială, aprecierea obiectivă, metoda sociometrică (tehnicile sociometrice, testul sociometric).*

Metode folosite pentru obținerea informației necesare pentru cunoașterea elevului prin intermediul experimentului: *experimentul natural; experimentul de laborator (metoda testelor psihologice).*

Metode folosite pentru prelucrarea informației necesare în activitatea de cunoaștere a elevului: *metoda interpretativă, metoda biografică, metoda statistică; metoda intercorelației.*

Metode folosite pentru valorificarea informației necesare în activitatea de cunoaștere a elevului: *metoda caracterizării libere, dosarul individual, metoda grafică (profil psihologic, profil antropometric, profilul clasei/sociograma, biograma etc.), fișa școlară, caietul dirigintelui.*

În diagnosticarea cadrelor didactice și de conducere se utilizează metode specifice, care vizează nivelul de formare profesională, performanțele acestora, comportamentul, stilul de lucru etc., metode și instrumente cunoscute și aplicate în procesul atestării cadrelor, acreditării instituției, evaluării interne și externe (analiza fișei postului și a portofoliului profesorului, *ce trebuie să facă angajatul în cadrul atribuțiilor lui „de serviciu”, se va identifica pregătirea de care are acesta nevoie pentru îndeplinirea atribuțiilor sale mai calitativ; analiza calității lecțiilor, rezultatelor școlare, relațiilor profesor-elev etc.*).

Ca urmare a diagnosticării pedagogice, se evidențiază o sarcină de importanță majoră, și anume: determinarea nivelului de coincidență a personalității elevului în devenire cu nivelul necesar. Cu cât este mai mică această diferență, cu atât mai corect și mai eficient e organizat procesul de educație. Această activitate complexă trebuie să se realizeze doar în bază de încredere, cu cea mai deplină bună-credință.

Diagnostica pedagogică are o puternică orientare practică, întrucât practica este baza materială a diagnozei și a criteriilor veridicității ei, aceasta influențând direct asupra construcției personalității eficiente, optime, pozitive.

Bibliografie

1. Iosifescu, Ș. (coord.), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2001.
2. Ингенкамп, К., *Педагогическая диагностика*, Москва, 1991.
3. Cojocaru, V.Gh., Cojocaru, V., Postică, A., *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*, FEP Tipografia Centrală, 2011.
4. Zlate, M., *Eul și personalitatea*, București, Editura Trei, 2008.
5. Шаталов, А.А., Афанасьев, В.В., Афанасьев, И.В., *Мониторинг и диагностика качества образования*, Москва, 2008.

Dezvoltarea subcompetențelor înțelegerii la auz pe cicluri școlare

Angela Popovici, *doctorandă*
UPSC „Ion Creangă”

Summary

In order to see how the understanding auditory skills develop it has been analyzed in comparison the skills on education cycles. The analysis showed that the hearing is placed on the 2, 3 and 4 places of the top skills, meanwhile the curriculum indicates their development proportionally. So, the skills do not provide continuity in development.

Rezumat

Realizarea unei analize comparative a subcompetențelor înțelegerii la auz și a altor subcompetențe școlare (citirea, vorbirea și scrisul) a permis evidențierea importanței dezvoltării competențelor de audiere, aceasta situându-se pe locul II, III și IV în topul subcompetențelor. Datele obținute ne oferă o imagine clară despre importanța minoră a acestora în proiectarea și realizarea procesului de instruire, fapt ce ne permite să afirmăm că se încalcă principiul modern de predare a limbilor. Astfel, subcompetențele înțelegerii la auz nu oferă continuitate în dezvoltare. Or, ele trebuie să răspundă nu numai modelului absolventului școlii alolingve, ci și finalității educaționale enunțate în Cadrul European al Limbilor.

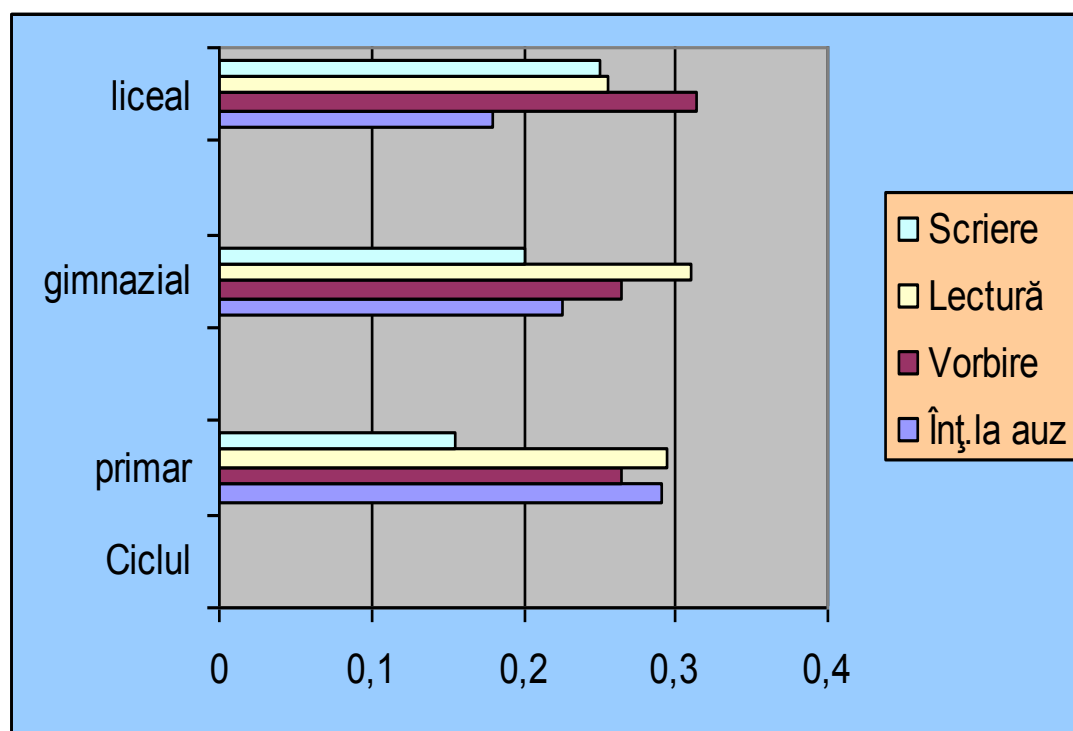
Cuvinte-cheie: *audiere, analiză comparativă, înțelegere la auz, subcompetențe, etapă orală, cicluri școlare, curriculum modernizat.*

În prezent, Republica Moldova este în plină reformă educațională. Continuarea progresivă a reformei curriculare a centrat cercetările pedagogice privind obiectivele educaționale formulate la nivel de competențe. O competență este facultatea mintală de a mobiliza un ansamblu de resurse cognitive/cunoștințe, capacități, informații etc. pentru a face față pertinentei și eficacității unei arii de situații.

Noul curriculum este elaborat în concordanță cu standardele de competență, care, până acum, au lipsit din structura curriculumului din Republica Moldova, și acest lucru este o adevărată revoluție didactică, ce permite o mai bună orientare a predării – învățării – evaluării.

Cu scopul de a vedea cum se dezvoltă subcompetențele înțelegerii la auz, am analizat curriculumul nou la Limba și literatura română pentru elevii cu instruire în limba rusă (cl. I- XII).

Prezentăm în continuare analiza comparativă a subcompetențelor pe cicluri de învățământ.



Histograma 1

Curriculumul școlar recomandă dezvoltarea subcompetențelor în egală măsură, punându-se accent pe subcompetențele de vorbire. Ca să demonstrăm cele menționate în curriculum, am făcut o analiză comparativă a subcompetențelor. Scopul nostru a fost să verificăm, pe cicluri, care dintre subcompetențe prevalează.

Pentru ciclul primar, am obținut următoarele rezultate:

Lectura – 29,5%

Înțelegerea la auz – 29%

Vorbirea – 26,5%

Scrierea – 15,%

Pentru ciclul gimnazial:

Lectura – 31%

Vorbirea – 26,5%

Înțelegerea la auz – 22,5%

Scrierea – 20%

Pentru ciclul liceal:

Vorbirea – 31,4%

Lectura – 25,6%

Scrierea – 25%

Înțelegerea la auz – 18%

Deoarece ne interesează dezvoltarea subcompetențelor de audiere, ne vom referi în continuare doar la ele.

Dacă în ciclul primar audierea se plasează pe locul II, în ciclul gimnazial, pe locul III, atunci în ciclul liceal ea este pe ultimul loc, în topul subcompetențelor. Situația din ciclul gimnazial ni se pare îngrozitoare. Or, diferențele dintre subcompetențe sunt majore. După părerea noastră, aceste rezultate nu-i facilitează pe elevi. Se creează impresia că elevii mai mult citesc, decât vorbesc și audiază, în timp ce în curriculum se consemnează: *...nu volumul de informație determină realizarea subcompetențelor, ci reducerea lui...* Studiind realitatea, ne-am propus să cercetăm procesul de formare a subcompetențelor înțelegerii la auz pe cicluri.

Este bine cunoscut faptul că numărul fonemelor diferă de la o limbă la alta. Acest fapt denotă complexitatea ce apare în fața elevului în a pronunța sunetele caracteristice. De reușita acestui lucru depinde, în mare măsură, succesul ulterior în învățarea limbii române, deoarece a auzi greșit înseamnă a pronunța greșit, a citi și scrie greșit. În fine, se afectează direct toate deprinderile de stăpânire a limbii străine, pentru că, se știe, orice vorbitor este, în același timp, și emițător, și receptor.

La etapa ciclului primar, profesorul va organiza adecvat exersarea modelelor sonore, astfel încât, treptat, urechea ascultătorilor să se obișnuiască cu particularitățile noului sistem fonologic, cu caracteristice articulatorii, de tonalitate, cu accentul și ritmul din limba română.

Chiar dacă există opinii contradictorii vehiculate de profesori, la această etapă se ascultă, se aude, se receptează și se pronunță cât mai corect, trecându-se succesiv prin faza de receptare – identificare a sunetelor și faza de articulare – emiterere.

Formarea deprinderilor de utilizare orală a limbii este de maximă importanță, iar principiul adoptat de metodologia modernă – înainte de a scrie, să vorbim – prezintă mai multe avantaje:

- dobândirea însușirii de receptare auditivă, având ca urmare directă, în perioadele ulterioare, descifrarea rapidă și corectă a mesajului care se transmite;
- deprinderea unui înalt grad de integritate în pronunție;
- elevii care au început să învețe limba pe cale orală pot să dobândească mai ușor deprinderea de a citi și de a scrie, în timp ce acei care au descifrat de la început texte scrise întâmpină greutăți în vorbirea liberă și pronunțare, transferul de la învățarea auditivă la cea vizuală fiind mai mare decât invers;
- prin studiul oral al unei limbi, într-o fază de început se câștigă fluiditate și ritm apropiat de cel al vorbitorului nativ al acestei limbi;
- se capătă deprinderea unei bune accentuări a cuvintelor;
- se face un prim contact cu structurile noii limbi; perioada orală nu înseamnă învățarea în exclusivitate a pronunției; acum, se urmărește și automatizarea structurilor gramaticale prin exerciții specifice, structurale. Explicarea gramaticală se exclude cu desăvârșire.

G. Capelle scrie în articolul *Les apports de la linguistique moderne à l'enseignement des langues* că acest principiu a constituit, în epocă, o adevărată revoluție pentru metodologia care și-a dat seama că *a începe prin oral înseamnă a urma ordinea naturală, istorică și genetică*⁹.

S-a constatat și că separarea oralului de scris înseamnă ușurarea procesului de învățare a unei limbi.

În concluzie, menționăm că abordarea unei limbi se face pornind de la oral. Din punct de vedere metodologic, acest principiu se concretizează mai întâi într-o etapă audio-linguală introductivă, în cursul căreia elevii învață să asculte și să vorbească. Ei însușesc, în felul acesta, sistemul fonologic al noii limbi. Cu regret, rezultatele analizei comparative a subcompetențelor ne-au demonstrat altceva: audierea se află pe locul 2, 3 și 4, fapt ce ne permite să afirmăm că se încalcă principiul modern de predare a limbilor. În comparație cu ciclul gimnazial și liceal, în ciclul primar înțelegerea la auz se află pe locul II, însă rezultatele experimentului de constatare, în clasele gimnaziale, ne-a demonstrat că elevii stăpânesc slab această competență. Or, după cum consideră mai mulți metodiști (Zimneaya, Ghez, Eluhina), audierea reprezintă cel mai complicat aspect al activității de vorbire și trebuie dezvoltată mai bine decât alte competențe.

Conform analizei, în ciclul gimnazial se pune accentul pe competențele de lectură, ceea ce ne demonstrează că se întrerupe succesiunea dezvoltării subcompetențelor înțelegerii la auz. Pe de altă parte, nu este clar următorul lucru: dacă curriculumul pune accentul pe dezvoltarea subcompetențelor de vorbire, de ce nu se practică la finele ciclurilor de învățământ examinarea orală a elevilor? Se creează părerea că predăm una și evaluăm alta!

⁹ D. Girard, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Editions A. Collin et Longman, 1972, p. 17.

Trebuie să remarcăm că și în clasele gimnaziale și liceale elevii au nevoie de exerciții pentru dezvoltarea audierii, fiindcă prelucrarea informației conține multe expresii și fraze complicate.

Din perspectiva cercetării noastre, în clasele de gimnaziu, înțelegerea după auz trebuie orientată spre aprofundarea abilității de receptare a mesajului oral, prin realizarea unor sarcini suplimentare. Această abilitate e de maximă importanță pentru succesul școlar general al elevului, care, în demersul didactic, este un permanent participant la comunicare. În plus, înțelegerea mesajului oral, fără posibilitatea de a reveni la textul respectiv, este abilitatea pe care învățământul formativ trebuie să le-o dezvolte elevilor, întrucât omul social va comunica, în foarte multe situații din viață, răspunzând anume mesajelor orale.

Manualele noastre de limba română încă nu reflectă pe deplin toate tipurile de exerciții, în ele prevalează exercițiile de comunicare. În această ordine de idei, concluzionăm că lipsește un sistem pentru formarea și dezvoltarea subcompetențelor de audiere; se știe că cheia cunoașterii unei limbi nu este numai competența de a vorbi. Subcompetențele nu oferă continuitate în dezvoltare; de aici, probabil, și eșecurile școlare. Un elev care studiază limba română trebuie să capete, pe lângă competențele de vorbire, citire și scriere, și subcompetențe suficiente de audiere, subcompetențe ce acoperă dimensiunile unei personalități moderne. Aceste subcompetențe, susținute prin calități și abilități speciale, trebuie să răspundă nu numai modelului absolventului școlii alolingve, ci și finalității educaționale enunțate în Cadrul European al Limbilor. Schimbând paradigma curriculumului, cu siguranță, absolvenții instituțiilor preuniversitare vor dori să-și utilizeze performanțele căpătate pentru a fi angajați în instituțiile de învățământ superior.

Bibliografie

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, Strasbourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul Europei, Tipografia Centrală, Chișinău, 2003.
2. Curriculumurile noi la Limba și literatura română pentru alolingvi, ciclul primar, gimnazial și liceal //www.edu.md
3. Standardele educaționale la Limba și literatura română pentru alolingvi // www.edu.md
4. Зимняя, И., *Психология обучения неродному языку*, Москва, Просвещение, 1989.
5. Brown, G., *Listening to Spoken English*, Second Edition, Applied Linguistic and Language Study, Longman, 1977.

Gimnastica aerobică la lecțiile de educație fizică cu studentele din învățământul superior

Monica Sakizlian, *asist. univ. drd.*,
Universitatea Ecologică din București

Summary

The current scientific problem of major importance in the field is the ineffectiveness of existing programs in terms of functional training that leads to weaker results for students regarding the university physical education.

Trăind într-o epocă de schimbări alerte, în care posibilitățile adaptative ale populației sunt puse la grea încercare, datorită multitudinii de factori stresanți, care suprasolicită organismul uman, este tot mai greu să se realizeze echilibrul între efortul intelectual și cel fizic. Acest lucru cere unele intervenții pe segmentul dat, pentru ca ființa umană să reziste, găsind porțile de acționare. Cercetările efectuate în ultimii ani în domeniul educației fizice și sportului tocmai atestă faptul că verigile învățământului din domeniul dat oferă un șir de căi de soluționare a problemei în cauză, începând cu cei mici și continuând cu cei mari, până la ultima verigă a acestui proces – învățământul universitar.

Pe linia acestor preocupări este necesar și firesc ca eforturile tuturor cadrelor de specialitate, în legătură cu modernizarea educației fizice, să continue căutările acestora să ofere domeniului soluții practice și idei novatoare. Pe toate treptele învățământului, obiectivul de bază al educației fizice și principala finalitate l-a constituit cultivarea dragostei pentru mișcare, formarea obișnuinței de practicare sistematică a exercițiului fizice, a organizării și petrecerii în mod util și creativ a timpului liber.

Actualmente, în toată lumea o popularitate tot mai mare o capătă gimnastica aerobică, disciplină care dispune de mari capacități potențiale în planul pregătirii fizice și formării calităților motrice ale practicanților de diferite categorii de vârstă. În cadrul educației fizice universitare contemporane, problema conținutului disciplinei *Gimnastică aerobică* nu și-a găsit încă o reflectare adecvată. Acest fapt se explică prin aceea că în învățământul superior de educație fizică, până în prezent, nu sunt elaborate bazele conceptuale ale pregătirii motrice a studenților, de asemenea nu corespund realității sau lipsesc complet programele și metodologia pregătirii respective.

În acest sens, ne-am propus realizarea conținutului unei programe experimentale de gimnastică aerobică, care se propune pentru aplicarea în practica educației fizice cu studentele din învățământul universitar în cadrul lecțiilor de educație fizică.

Pentru început, am stabilit anumite criterii primordiale în alcătuirea programei de gimnastică aerobică, și anume particularitățile anatomo-funcționale și energetice specifice colectivului care va urma programul propus, mai precis vârsta, sexul, nivelul de pregătire și calitățile pe care le posedă colectivul.

Dacă programul se adresează în special fetelor, atunci acesta trebuie să se axeze pe dezvoltarea calităților specific feminine, forța fiind o calitate pregnant masculină, tonusul fiind influențat atât pe linie nervoasă, cât și endocrină, prin existența testosteronului, hormon sexual masculin puternic. Forța poate fi ameliorată și la femei, în limitele estetice caracteristice liniei feminine (G. Stoenescu, G. Popescu, M. Ganciu). Apare însă calitatea specific feminină, sexul frumos fiind dotat nativ cu ea: mobilitatea. Unii specialiști consideră acest lucru ca fiind o compensație a lipsei de forță.

În cadrul programelor se va pune accent și pe dezvoltarea celorlalte calități motrice, respectiv viteza, îndemânarea, detenta, precum și forme combinate ale acestora. Ca forme de manifestare a calității motrice – viteza – , se va urmări în special dezvoltarea vitezei de execuție, de repetiție și de reacție (V. Grigore, S. Macovei, A. Stoica).

Rezistența generală este cea care va angrena circa 70% din grupele musculare și care va impune solicitări ale sistemului nervos central cardiovascular și respirator. Sistemul nervos central este cel responsabil de coordonarea activității aparatului locomotor și a funcțiilor vegetative, de alternanța în contracție a fibrelor musculare, de coordonarea respirației cu circulația etc. (Demeter, p. 123).

Tipul de efort întâlnit în gimnastica aerobică este asemănător antrenamentului cu intervale din atletism, adică programul dezvoltă rezistența atât prin eforturi cu intensitate constantă, cât și prin eforturi repetate.

La alcătuirea programelor de gimnastică aerobică trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

- durata efortului;
- eficacitatea activității motrice;
- rapiditatea refacerii după efort a organismului.

Exercițiile folosite în cadrul programelor trebuie să urmărească o succesiune metodică, un volum determinat, să fie gradate din punct de vedere al intensității și complexității.

Programele folosite trebuie să fie un permanent dialog între profesor și executanți, să asigure conștientizarea și intelectualizarea procesului de învățare.

În continuare, prezentăm un model de program de gimnastică aerobică pentru două semestre de studii cu studentele din învățământul universitar, cu vârste cuprinse între 18 și 20 de ani.

Obiectivele programei:

1. Menținerea și îmbunătățirea stării de sănătate a studentelor, creșterea rezistenței organismului la factorii de mediu prin călire și sporirea capacității de muncă fizică și intelectuală.
2. Asigurarea dezvoltării fizice armonioase în sensul perfecționării indicilor somato-funcționali și al prevenirii instalării atitudinilor fizice deficiente prin formarea și menținerea atitudinii corecte a corpului.
3. Dezvoltarea capacității motrice, generale (educarea calităților motrice de bază și formarea unui sistem de deprinderi și priceperi motrice de bază, utilitar aplicative), dar și specifice gimnasticii aerobice.
4. Cultivarea deprinderilor și obișnuinței studentelor de a practica independent, în timpul liber, gimnastica aerobică în scop corectiv, recreativ, de fortificare sau compensator.
5. Dezvoltarea armonioasă a personalității în funcție de solicitările tot mai intense ale societății moderne (intelectuale, moral-volitiv, estetice, civice și tehnico-profesionale), favorizând integrarea socială.
6. Formarea și consolidarea unui sistem de cunoștințe teoretice și practice (igienice, fiziologice, metodice, tehnice, organizatorice), în concordanță cu sarcinile generale ale învățământului superior, de instruire multilaterală, integrat în cerințele societății contemporane.
7. Dezvoltarea armoniei între indicii somatici și funcționali ai organismului.
8. Formarea și menținerea unei atitudini corporale corecte, precum și prevenirea și corectarea deficiențelor fizice și de postură.
9. Combaterea excesului ponderal și a obezității.
10. Dezvoltarea motricității generale și specifice, localizată cu preponderență la nivelul segmentelor și grupelor musculare solitate în gimnastica aerobică.
11. Dezvoltarea componentelor fitnessului, rezistența cardiovasculară, rezistența musculară, forța, mobilitate – suplețe, compoziție corporală.
12. Crearea unor convingeri referitoare la rolul gimnasticii aerobice, al exercițiului fizic în general în creșterea calității vieții.
13. Dezvoltarea capacității de autoreglare la nivelul comportamentului global (disciplină, spirit de organizare, curaj, perseverență, dârzenie), autoapreciere, autocontrol.
14. Socializarea studentelor prin practicarea gimnasticii aerobice, datorită mediului în care se desfășoară această activitate, influențând atât fizicul, cât și psihicul, dezvoltând personalitatea, întărind respectul de sine, îmbunătățirea imaginii de sine, multiple posibilități de socializare și relaționare cu cei din jur.

Metode de predare – învățare:

- metode verbale (expunerea verbală, explicația, conversația, prelegerea);

- metode intuitive (demonstrația, proiecții video și planșe);
- metode practice (exersarea).

Forme și metode de evaluare:

- notele obținute la testele periodice sau parțiale privind nivelul de însușire a priceperilor și deprinderilor predate;
- nota acordată pentru frecvența și conduita la activități;
- nota acordată la examinarea finală.

A. Conținutul seminarelor anul I/număr de ore pentru fiecare temă:

Semestrul I

1. **L1** Lecție introductivă, prezentarea obiectivelor teoretice și metodice ale gimnasticii aerobice fitness, caracteristicile gimnasticii aerobice, formarea grupei experimentale. 90 min.
2. **L2** Testarea indicilor antropometrici, motricității generale și a indicilor funcționali. 90 min.
3. **L3** Formarea unor deprinderi și priceperi motrice specifice gimnasticii aerobice și însușirea pașilor aerobici de bază. Perceperea relației dintre ritmul muzicii și ritmul mișcărilor. 90 min.
4. **L4** Însușirea pașilor specifici step-aerobic. Dezvoltarea vitezei de execuție și a îndemnării în prima parte a programului și a forței și rezistenței musculare în a doua parte a programului. 90 min.
5. **L5** Creșterea capacității de rezistență aerobă, dezvoltarea mobilității și în mod special a celei de la nivelul articulației coxofemorale și al coloanei vertebrale. 90 min.
6. **L6** Creșterea capacității de rezistență aerobă, învățarea unor modele operaționale pentru formarea ținutei estetice și armonioase specifice gimnasticii aerobice. 90 min.
7. **L7** Creșterea capacității funcționale, învățarea modelelor operaționale pentru formarea ținutei și execuției artistice prin utilizarea mijloacelor specifice gimnasticii aerobice, însușirea corectă a mijloacelor și metodelor specifice stretchingului. 90 min.
8. **L8** Creșterea capacității funcționale și dezvoltarea forței și rezistenței musculare în special la nivelul trenului superior. 90 min.
9. **L9** Creșterea capacității funcționale și dezvoltarea forței și rezistenței musculare în special la nivelul trenului inferior. 90 min.
10. **L10** Îmbunătățirea rezistenței aerobe și învățarea unor modele operaționale pentru dezvoltarea forței la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.
11. **L11** Creșterea capacității funcționale, învățarea unor modele operaționale pentru dezvoltarea mobilității articulare la nivelul tuturor articulațiilor corpului. 90 min.
12. **L12** Îmbunătățirea rezistenței aerobe, învățarea unor pași de dans modern, de dans sportiv, pași specifici din gimnastica ritmică. 90 min.

13. **L13** Îmbunătățirea rezistenței aerobe, îmbunătățirea capacităților coordinative (coordonare – viteză, coordonare – rezistență, capacitate de reacție, simțul ritmului, echilibru, orientare spațio-temporală, capacitate de diferențiere kinestezică). 90 min.

14. **L14** Creșterea capacității funcționale, consolidarea exercițiilor, structurilor de exerciții și a pașilor specifici gimnasticii aerobice învățați în lecțiile anterioare. 90 min.

Semestrul II

1. **L15** Îmbunătățirea rezistenței aerobe, consolidarea pașilor de dans modern, de dans sportiv, pași specifici din gimnastica ritmică. 90 min.

2. **L16** Creșterea capacității funcționale prin utilizarea exercițiilor ritmice care să mențină FC în limitele amplitudinii optime de educare a sistemului aerob. 90 min.

3. **L17** Creșterea capacității funcționale, dezvoltarea coordonării neuromusculare și orientării spațio-temporale. 90 min.

4. **L18** Creșterea capacității de rezistență aerobă, consolidarea modelelor operaționale pentru formarea ținutei estetice și armonioase specifice gimnasticii aerobice. 90 min.

5. **L19** Îmbunătățirea rezistenței aerobe și repetarea unor modele operaționale pentru dezvoltarea forței la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

6. **L20** Creșterea capacității funcționale și dezvoltarea forței și rezistenței musculare în special la nivelul trenului superior. 90 min.

7. **L21** Creșterea capacității funcționale și dezvoltarea forței și rezistenței musculare în special la nivelul trenului inferior. 90 min.

8. **L22** Creșterea capacității de rezistență aerobă, repetarea modelelor operaționale pentru formarea ținutei estetice și armonioase specifice gimnasticii aerobice. 90 min.

9. **L23** Creșterea capacității funcționale, repetarea modelelor operaționale pentru dezvoltarea mobilității articulare la nivelul tuturor articulațiilor corpului. 90 min.

10. **L24** Creșterea capacității de rezistență aerobe prin repetarea unor structuri complexe ce includ exerciții specifice gimnasticii aerobice. 90 min.

11. **L25** Repetarea exercițiilor învățate în structuri complexe, dezvoltarea forței la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

12. **L26** Repetarea exercițiilor învățate în structuri complexe, dezvoltarea forței la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

13. **L27** Repetarea exercițiilor învățate în structuri complexe, dezvoltarea forței la nivelul tuturor grupelor musculare. 90 min.

14. **L28** Testarea finală pentru indicii antropometrici, motricitate generală și indicatorii funcționali. 90 min.

În continuare vom prezenta activitățile programate pentru un an de studii, divizate în două semestre (Tabelul 1 și 2).

Tabelul 1. Activitățile programate pentru semestrul I

LUNA	SĂPTĂMÂNA	ZIUA	PROGRAM
OCTOMBRIE 2007	I	2.10	L1
	II	9.10	L2
	III	16.10	L3
	IV	23.10	L4
	V	30.10	L5
NOIEMBRIE 2007	I	06.11	L6
	II	13.11	L7
	III	20.11	L8
	IV	27.11	L9
DECEMBRIE 2007	I	04.12	L10
	II	11.12	L11
	III	18.12	L12
	IV		Vacanță
IANUARIE 2008	I		Vacanță
	II	08.01	L13
	III	15.01	L14
	IV		Sesiune
FEBRUARIE 2008	I		Sesiune
	II		Sesiune
	III		Sesiune

Tabelul 2. Activitățile programate pentru semestrul II

LUNA	SĂPTĂMÂNA	ZIUA	PROGRAM
FEBRUARIE 2008	IV	26.02	L15
MARTIE 2008	I	04.03	L16
	II	11.03	L17
	III	18.03	L18
	IV	25.03	L19
APRILIE 2008	I	1.04	L20
	II	8.04	L21
	III	15.04	L22
	IV	22.04	L23
	V	29.04	L24
MAI 2008	I	06.05	L25
	II	13.05	L26
	III	20.05	L27
	IV	27.05	L28

**Model pentru desfășurarea lecțiilor de gimnastică aerobică
(codificările exercițiilor sunt descrise mai sus)**

Tema lecției:

1. Deprinderi și priceperi motrice specifice gimnasticii aerobice
2. Forță la nivelul trenului inferior

Obiective:

1. Învățarea pașilor aerobici de bază. Perceperea relației dintre ritmul muzicii și ritmul mișcărilor
2. Dezvoltarea forței picioarelor

Durată: 90 min. Pauză activă – 6 min. Pauză pasivă – 2min.

Tabelul 3. Model de program pentru o lecție de gimnastică aerobică

Verigi	Conținut	Structuri operaționale	Dozare		Pauza		Puls	
			Dura ta	Tempo	Activă	Pasivă	Min utul	Val. puls
1	Încălzirea specifică	PÎ1	10	80-134 bpm		15''	10'	125
2	Faza aerobică	P.C.2	40	138-54 bpm	240''	30''	30' 50'	160
3	Revenire după efort	PM1	5	80-134 bpm		15''	55'	106
4	Angrenarea grupelor musculare principale și secundare	PT1	25	100-28 bpm	120''	15''	80'	120
5	Revenire după efort	PM4	10	80-134 bpm		15''	90'	78
Total			90		6 min	2 min		

În final, vom prezenta pe scurt conținutul programei analitice la gimnastica aerobică pe factorii antrenamentului sportiv, cum ar fi:

- pregătirea fizică;
- pregătirea tehnică;
- pregătirea teoretică.

■ **Pregătirea fizică**

1. Exerciții din gimnastica de bază, care se adresează tuturor grupelor și regiunilor musculare, astfel încât să angreneze eficient musculatura, tendoanele, articulațiile:

- a) însușirea pozițiilor fundamentale: stând, așezat, culcat, pe genunchi;
 - b) însușirea pozițiilor derivate din cele fundamentale;
 - c) însușirea pozițiilor și mișcărilor segmentelor corpului;
 - d) însușirea metodologiei de alcătuire a complexelor de dezvoltare fizică armonioasă.
2. Exerciții cu obiecte portative elastice și semigrele din gimnastica de bază, ritmică și fitness (mingi medicinale, mingi de cauciuc, corzi, cercuri, eșarfe, săculețe cu nisip, steaguri, benzi elastice, sandouri, pamioane (majorete), extensoare.
3. Exerciții la scară fixă, la bara de perete, la banca de gimnastică, frânghie, banca curbată.
4. Exerciții speciale, profilactice pentru formarea ținutei corecte și pentru combaterea atitudinilor vicioase ale coloanei vertebrale.
5. Exerciții de târâre cu rol în îndepărtarea celulitei și a țesutului adipos de pe coapse și fese și în același timp de tonifiere a musculaturii trenului inferior.
6. Exerciții pentru bazin, musculatura pelviană și perineu.
7. Învățarea unor pași de dans modern, de societate, de corectare.
- a) Încălzirea generală:
 - *exerciții din școala alergării și săriturii;*
 - *pași specifici din gimnastica ritmică;*
 - *exerciții lente de întindere pentru angrenarea mușchilor și articulațiilor.*
 - b) Încălzirea selectivă:
 - *pentru cap – gât – centura scapulară;*
 - *pentru musculatura trunchiului;*
 - *pentru coloana vertebrală;*
 - *pentru articulația coxo-femurală, genunchi și glezne.*
 - c) Programul de gimnastică:
 - *exerciții analitice executate la nivelul fiecărui segment corporal; 2-4x8T; 2-4x16T, exerciții diferite repetate în succesiune directă care să angreneze același lanț muscular prin solicitări variate ca amplitudine, tempo, grad de încordare și relaxare a grupelor musculare, suplețe musculară și ligamentară, direcție și plan.*
 - d) Încheiere:
 - *exerciții de întindere și relaxare, corelate cu mișcări de respirație amplă, executate cu acțiunea simetrică, asimetrică a brațelor din diferite poziții.*
- **Pregătirea tehnică**
- a) Pași aerobici de bază: *Imping Jack (J.J.); Knee (Kn); Kick (Kc); Lunge (Lg).*
 - b) Pași aerobici de legătură: *March (M); Grape-fine (G.F.); Jog (Jg); Skip (Sk); Step-Touch.*

■ Pregătire teoretică

- a) Noțiuni elementare de comportare a organismului la efort;
- b) Cunoștințe și deprinderi igienico-sanitare elementare.

B. Evaluarea pregătirii

■ Probe fizice

Modul de structurare a programelor școlare facilitează o orientare corespunzătoare a tehnicilor de predare și învățare în concordanță cu competențele urmărite a fi realizate și ce vizează în principal capacitatea de aplicare a conținuturilor asimilate în contexte noi și variate și rezolvarea cu ușurință a problemelor de natură teoretică și practică. Programa școlară reprezintă documentul oficial fundamental necesar realizării unei bune proiectări didactice, reglând activitatea în lecțiile de educație fizică prin stipularea obiectivelor de referință corespunzătoare fiecărui an de studiu și pe care specialiștii trebuie să facă tot posibilul pentru a le atinge. Activitatea la nivelul grupei experimentale și al grupei-martor s-a desfășurat cu o singură oră pe săptămână, conform programei școlare pentru studenți. În acest fel, au fost parcurși toți pașii recomandați pentru ca demersul didactic să fie realizat științific:

- Au fost stabilite temele din aptitudinile motrice și obiectivele instructiv-educative aferente temelor respective.
- S-a stabilit eșantionul pe care se va acționa prioritar și au fost luate în calcul posibilitățile motrice ale studenților.
- A fost făcută o analiză atentă a bazei materiale și a calității materialului didactic existent (analiza resursei materiale).
- Au fost selecționate și elaborate sistemele de acționare și s-a realizat dozajul lor orientativ.
- A fost stabilit timpul în minute pentru fiecare temă în parte.
- A fost selectată bateria de teste pentru evaluarea rezultatelor în privința motricității generale a pregătirii funcționale și a indicilor morfofuncționali pentru grupele participante la experiment.

Un volum corespunzător de lucru (număr de ore, serii, repetări), alături de evitarea pauzelor inoportune și de durată, poate constitui premise pentru atingerea finalităților programate în procesul de optimizare a nivelului pregătirii fizice a studentelor din învățământul superior. O intensitate neadecvată a efortului fizic, pauzele inoportune sunt factorii ce pot conduce la stări de dezadaptare a organismului, la limitarea capacității funcționale și regrese la nivelul parametrilor ce caracterizează fiecare aptitudine motrice în parte.

E de menționat faptul că modelul de programare a educației fizice cu studentele din învățământul universitar propus este unul orientativ și poate fi modificat în funcție de condițiile

materiale existente în universitate, de nivelul pregătirii motrice a studentelor, precum și de interesul și motivațiile studentelor.

Bibliografie

1. Demeter, A., *Bazele fiziologice și biochimice ale educației fizice școlare*, București, Stadion, 1980.
2. Ganciu, M., *Gimnastica aerobică. Curs pentru învățământul superior de neprofil*, București, Editura Universității, 2009, p. 54-200.
3. Grigore, V., *Gimnastica. Manual pentru cursul de bază*, București, Bren, 2003.
4. Macovei, S., *Metodica disciplinelor sportive gimnice. Curs de gimnastică ritmică*, București, ANEFS, 2007, p. 78-91.
5. Popescu, G., *Impact aerobic*, București, Elisaveros, 2005, p. 10-39.
6. Stoica, A., *Gimnastica aerobică. Fundamente teoretice și practico-metodice*, București, Bren, 2004, p. 13-17.
7. Stoenescu, G., *Gimnastica aerobică și sportul aerobic*, București, Editura ISPE, 2000, p. 17-114.

О некоторых способах анкетирования с целью выявления уровня сформированности социокультурной компетенции в экспериментальных группах в ходе констатирующего эксперимента

Татьяна Кононова, USB „Alec Russo”

Summary

This article intends to investigate the questionnaire as one of the testing methods in psycho-pedagogical investigation, its form and contents. It also illustrates the goals of questionnaire with the purpose of clarifying the creation of socio-cultural competence as a result of the observing experiment. Our elaborated surveys (questionnaires) imply inspecting the effectiveness of introducing the socio-cultural aspect in the learning process.

Key-words: *questionnaire (survey), survey, psycho-pedagogical investigations, socio-cultural competence, socio-cultural vocabulary, observing experiment.*

Rezumat

Prezentul articol are ca scop ilustrarea anchetării (chestionarului) drept una dintre metodele de testare în psihopedagogie, conținutul și forma acesteia, delimitând, de asemenea, obiectivele anchetării, care delimitează nivelul de formare a competenței socioculturale în procesul experimentului de constatare. Chestionarele elaborate de noi implică controlul eficienței includerii aspectului sociocultural în procesul de studiu.

Cuvinte-cheie: *anchetare (chestionar), anchetă, investigații psihopedagogice, competență socioculturală, lexic sociocultural, experiment de constatare.*

Согласно исследованиям ученых педагогов В. Сластенина, И. Исаева, анкетирование является одним из способов тестирования в психолого-педагогическом исследовании путем массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых *анкетами*, причем беседу и интервью исследователи называют опросом „лицом к лицу”, анкетирование – заочным опросом [3, с. 52-53].

Исследователь Кушнер Ю.З. отмечает, что анкетирование получило в последнее время в педагогической практике очень широкое распространение, настолько широкое, что некоторые наставники стали смотреть на него как на универсальный метод получения информации, отвечающей целям научного педагогического исследования.

Щукин А.Н. определяет метод анкетирования как метод получения информации путем анализа ответов на специально подготовленные вопросы. Задания участникам анкетирования даются в форме вопросов или утверждений, где испытуемым предлагается либо дать ответ на вопрос, либо высказаться по поводу сформулированных утверждений. Материалы анкетирования подвергаются количественной и качественной обработке. Достоинством метода анкетирования автор выделяет простоту проведения и анализа данных, возможность с их помощью охватить широкий круг проблем, касающихся практики преподавания языка [4, с. 45].

Ученый Шатилов С.Ф. считает анкету основным способом реализации этого метода, содержание и форма которой определяется спецификой исследования, точно отвечает цели и характеру исследования, соответствует возможностям спрашиваемых, имеет форму, облегчающую проведение анкетирования для испытуемых и исследования. Как отмечает ученый, преимущество анкетирования состоит в том, что данные, полученные в результате применения этого метода, легко поддаются количественной и качественной обработке и имеют определенную научную ценность. Однако ученый говорит о субъективности ответов на вопросы как о слабой стороне анкетирования [4, с. 10].

Слабой стороной анкет, согласно Кушнеру Ю.З., является их стандартный характер, отсутствие живого контакта исследователя с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно полные и откровенные ответы. Не надо и переоценивать

значение анкетирования и его результатов. Исследователь обращает внимание на тот факт, что с помощью анкетирования можно получить лишь эмпирический материал, в который необходимо вносить коррективы и делать выводы [2, с. 43].

Основной задачей анкетирования с целью выявления уровня сформированности социокультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента мы рассматриваем умение находить и понимать в тексте прессы социокультурную лексику и социокультурные особенности страны изучаемого языка, а также умение использовать социокультурную лексику в собственных высказываниях и понимать их в высказываниях других, например в текстах прессы.

Как показали результаты наших предыдущих исследований, под социокультурной лексикой следует понимать:

- 1) *Имена собственные и термины топонимики*: имена выдающихся представителей разных сфер национальной немецкой культуры, названия различных предметов и явлений, географических объектов, которые характерны для культуры Германии и которые в то же время в той или иной степени отражают корреляцию и взаимосвязь родной культуры обучаемых с культурой данной страны. Например: *Deutsche Bundesbank, Heinrich Böll, Alexander von Humboldt, Schwarzwald, Baden-Württemberg*.
- 2) *Названия явлений общественно-политического характера*: Знания этих событий особенно важно в связи с тем, что на современном этапе развития человеческого общества во всех странах постоянно происходят серьезные социальные и политические изменения, непосредственно влияющие на развитие национальных культур и на их взаимоотношения. Усвоение общественно-политической лексики формирует значительную часть социокультурной компетенции студентов. К таким лексическим единицам можно отнести следующие: *Parlamentarischer Rat, Bundesgerichtshof, Witwen-und Waisenrente, Einfuhr (Import), Internationale Handwerksmesse*.
- 3) *Термины из различных областей науки, техники, искусства*. Объем этой лексики по сравнению с другими категориями слов невелик, но их усвоение способствует не только пониманию причин, обуславливающих взаимосвязь и взаимозависимость родной и изучаемой культур, но и единство всей общечеловеческой культуры. В эту группу входят, в основном, лингвистические, музыкальные, медицинские, экологические, экономические и другие термины. Например: *Intertextualität, die*

Antiphlogistik, Klein-und Mittelbetriebe, Massenproduktion, Abfallstoffe, die Selbstreinigungskraft, Tasteninstrumente.

- 4) *Историзмы (архаизмы)* – Знание подобной лексики позволяет обучаемым увидеть общие тенденции в историческом развитии родной и иноязычной культур и их историческую взаимосвязь. Например: *Germanenfeldzug, Vandale, Stadthauptmann.*
- 5) *Пословицы и поговорки* наиболее полно и точно отражающие исторические, бытовые, мифологические, фольклористические и другие понятия (В.М. Мокиенко) определенных культур и тем самым помогающие сформировать у обучаемых языковой образ инокультурных вещей и явлений, а также сопоставить их с явлениями родной культуры. (Примеры взяты из газетных источников по принципу их частотности.): *Minne verkehrt Sinne, Die Raben müssen einen Geier haben, Er traf genau das Himmelblau, Fremder Schmerz geht nicht ans Herz, Heute rot-morgen tot, Jedes Tierchen hat sein Pläsierchen, Klein, aber fein, Lieben und singen lässt sich nicht zwingen.*
- 6) *Афоризмы и крылатые слова.* Для этой категории лексики «характерна, прежде всего, способность выражать в общеупотребительной и стабильной форме социально-политический опыт народа, поэтому они важны как источники различных общественно-значимых сведений (Д.Г. Мальцева). Афоризмы и крылатые слова входят в готовом виде в язык и используются в нем как переносно-обобщенные выразительные характеристики психологических понятий, бытовых явлений, общественных событий, демонстрируя свою уникальность каждой конкретной культуры, так и ее взаимосвязь с другими культурами. Кроме того, эта категория лексических единиц может использоваться участниками коммуникативного акта для увеличения емкости высказывания и его эмоциональной выразительности. Например: *Wer Wind sät, wird Sturm ernten. (Die Bibel), Vor den Erfolg haben die Götter den Schweiß gesetzt. (Hesoid), Wer sich nicht selbst befiehlt, bleibt immer Knecht (Goethe, J.W), Wir leben nicht, um zu essen, sondern wir essen, um zu leben. (Sokrates).*
- 7) *Безэквивалентная и фоновая лексика* (Л.С. Бархударов). Эти лексические единицы трудно переводимы, поэтому их смысловое содержание нуждается в специальном комментарии социокультурного плана, требует описания примерно такого, которое дается в толковых словарях. Например: *die Berlinale, die Jugendherberge, die Gaststätte, die Dachkammer, die Schutzpolizei; der Vormittag, der Nachmittag.*

- 8) *Обозначения этнографически обусловленных лингвострановедческих значений и их оттенков.* Например, номенклатура слов, обозначающих временные понятия, имеет в каждом языке определенные особенности, связанные с национальным восприятием времени. В немецком языке, например, не существует отдельного слова для обозначения понятия «сутки» (Tag und Nacht).
- 9) *Ситуативные клише* (Р.К. Миньяр-Белоручев), или речевые клише – особые разговорные формулы, отличающиеся «идеоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией используемых для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности» (С.А. Корзина). Лексические единицы, относящиеся к данной категории, также имеют, в большинстве случаев, ярко выраженную национальную окраску. Использование подобных ситуативных клише в процессе общения на немецком языке способствует переносу сложившихся навыков и умений культуры общения из иностранного в родной язык, помогая разблокировать обучаемым, стимулирует развитие их речи, языкового чутья. Например: *Das tut mir aber leid! Das habe ich total vergessen! Recht herzlichen Glückwunsch zu deinem Geburtstag!*
- 10) *Лексические заимствования.* Относящаяся к этой категории лексика появляется в языке, в результате контактов различных культур, когда происходит взаимное языковое влияние и в языке начинают функционировать лексемы из других языков: отдельные слова, словоформы, лексико-грамматические сращения, устойчивые словосочетания, устойчивые фразы-клише, топонимика, фразеология и др. (Ж.Л. Витлин, Г.И. Перельман, В.Н. Шевякин). Особое внимание в процессе отбора содержания социокультурного компонента на лексическом уровне следует уделять заимствованиям, которые имеют место в каждом из изучаемых языков. Наличие подобных разноязычных лексических заимствований ведет к образованию так называемых «межъязыковых подсказок» (Аарон С. Картон), а владение подобной лексикой, лежащей в основе соответствующих лексических навыков, способствует более эффективному приобретению обучаемыми социокультурной компетенции. Однако межъязыковые подсказки становятся действенным средством приобретения социокультурной компетенции лишь тогда, когда, как отмечают исследователи, при сопоставлении и сравнении явлений окружающей действительности лексические единицы, обозначающие эти явления, «странствующие» из языка в язык слова являются понятными обучаемым, то есть

их значение становится доступным для восприятия и понимания (Я.В. Лоя).
Например: *Pizza, Handy, Fast food, Baby-sitting, Walkman, Webphone* [1; 94].

Разработанные нами анкеты предусматривают проверку эффективности включения социокультурного аспекта, т.е. умение находить и понимать социокультурную лексику в учебном процессе с целью формирования социокультурной компетенции у студентов старших курсов на материале текстов немецкой прессы.

Рассмотрим их.

Анкета 1.: Опишите социокультурной содержание следующих предложений микротекстами в 2-3 предложения:

1. Aygül Özkan sei die „ideale Brückenbauerin“ zwischen Migranten und Einheimischen, zwischen Muslimen und Christen.
2. Eine Mehrheit von 64 Prozent glaubt an ein gelingendes Zusammenwachsen von Ost und West.
3. Jeder dritte Deutsche erwartet der Umfrage zufolge nach der Bundeswahl 2013 einen Kanzler von der SPD.
4. „Das trifft uns hart“, kommentierte der Deutsche- Bank- Chef Josef Ackermann die Gipfelbeschlüsse zur Griechenland-Rettung mit ernster Miene“ .
5. Die Lebensverhältnisse der meisten Deutschen in Ost und West hatten sich bereits während der 1990er-Jahre angeglichen.
6. Geboren 1989: In Deutschland können das 880459 junge Deutsche über sich sagen. Sie alle sind in einem wiedervereinten Deutschland aufgewachsen.
7. Die deutsche Sprache ist ein Faktor der eigenen Wettbewerbsfähigkeit und oft verbunden mit der Hoffnung um bessere berufliche Perspektiven. Deutschkenntnisse können den eigenen Aktionsradius erweitern – übrigens über den Einzelnen hinaus auch für das Gesamtunternehmen.

Анкета 2.: Найдите лингвистический эквивалент безэквивалентной лексики в родном языке в следующих примерах:

1. Es gibt kaum eine deutsche Innenstadt ohne weihnachtlich geschmückte Buden mit Glühwein- und Lebkuchenverkauf.
2. Im Februar beim Richtfest haben wir festgestellt, dass man ein neues Projekt entwickeln kann.
3. Er stellt weit über 90 Prozent der Unternehmen in Deutschland und beschäftigt 65 Prozent der Arbeitnehmer.

4. Das Münchner Oktoberfest, oder pragmatisch-bayerisch einfach nur „Wiesn“, bedeutet mehr als zwei Wochen Ausnahmezustand in der süddeutschen Metropole.
5. Vielleicht ist auch deswegen der Computer als Beifahrer die bessere Alternative.
6. Ein Einfamilienhaus reiht sich an das andere.
7. Deutschlands höchst gelegener Biergarten und die höchste Hütte, das Münchner Haus, haben um diese Jahreszeit geschlossen.

Анкета 3.: Выделите из текста реалии, содержащие социокультурную информацию по изучаемой теме.

1. 1781 schlägt mit der Eröffnung eines Konzertsaals im Gewandhaus der Tuchhändler die Geburtsstunde der Gewandhauskonzerte.
2. Eine Top-Doktorandenausbildung bieten auch die Research Schools der Forschungsinstitute wie Max-Planck-Gesellschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz- und Leibniz-Gemeinschaft.
3. Bereits im ersten Wahlgang für einen nicht-ständigen Sitz im VN-Sicherheitsrat stimmten von den 192 Mitgliedsländern der Generalversammlung zwei Drittel für Deutschland.
4. Die Zeche Zollverein in Essen, 1986 stillgelegt und seit 2001 Unesco-Weltkulturerbe, wird in ein Kulturzentrum umgewandelt, die Jahrhunderthalle in Bochum ist zu einem Festspielhaus, das Hüttenwerk in Duisburg-Meiderich zur Mitte eines Landschaftsparks geworden.
5. Die „Süddeutsche Zeitung“ ist politisch linksliberal, vertritt im Wirtschaftsteil jedoch einen unternehmensfreundlichen Kurs.
6. Und die Top-Anwaltskanzlei Hengeler wählte Daniela Favoccia als Managing Partner in die Spitze der Kanzlei.
7. Weitere Instrumente zur Eindämmung der angesprochenen Konflikte und zum Schutz grundlegender Menschenrechte könnten die Stärkung des Internationalen Strafgerichtshofes (IStGH) in Den Haag und die weiteren Beratungen über die Schutzverantwortung.

Анкета 4.: Найдите лингвистический эквивалент следующих фразеологических единиц в родном языке:

1. Die Wiederherstellung der deutschen Einheit und die Fortschreibung der europäischen Einigung sind zwei Seiten einer Medaille.
2. Die Bundesregierung [...] hat ihre Soforthilfe aufgestockt. Dennoch: Es könnte sich herausstellen, dass das nicht viel mehr ist als ein Tropfen auf den heißen Stein.

3. «Die Wirtschaft kommt langsam wieder in Schwung, aber die treibende Kraft ist wieder einmal die Auslandsnachfrage», sagte DIW-Präsident Klaus Zimmermann am Mittwoch (30. Juni).
4. Sprecher Michael Offer sagte: „Wir glauben, dass das insgesamt eine gute Initiative war, einen Europäischen Währungsfonds vorzuschlagen und dass dies auch einen wichtigen Stein ins Rollen gebracht hat“.
5. Doch wie gewonnen so zerronnen: Im Entwurf zum neuen Jahressteuergesetz ist festgelegt, dass der Verkauf von Alltagsgütern binnen Jahresfrist nicht mehr als Verlust verrechnet werden darf, wenn sie nicht von vornherein kurzfristig zum Spekulieren auf Gewinne angeschafft wurden.
6. Die interessanteste Anlage bleiben Minenaktien. Auch da findet jeder sein Pläsierchen: Anleger sollten die großen nordamerikanischen den südafrikanischen vorziehen.
7. „Wer Wind sät, wird Sturm ernten“, heißt es im Alten Testament. Diese Weisheit des Propheten Hosea hat einige Tagespropheten leider nicht daran gehindert, fahrlässig über den sozialen Frieden in unserem Land zu reden und damit gefährlichen Wind zu säen.

Таким образом, можно сделать следующий вывод к данной статье: Анкетирование является одним из важных методов определения уровня сформированности социокультурной компетенции в ходе констатирующего эксперимента, что позволяет объективно оценить социокультурные характеристики студентов в процессе предэкспериментального среза.

Библиография

1. Гусева, А.В., *Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранного языка «французский язык»)*, дисс. канд. пед. наук, Москва, 2002.
2. Кушнер, Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие)*, Могилев, МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.
3. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н., Педагогика, Москва, Школа-Пресс, 2000.
4. Шатилов, С.Ф., *Методика обучения немецкому языку в средней школе*, Москва, Просвещение, 1986.
5. Щукин, А.Н., *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*, Москва, Филоматис, 2004.
6. www.magazine-deutschland.de

Ситуативные клише в социокультурном контексте

Tatiana Kononova, USB „Alec Russo”

Summary

The main goal of this article is to investigate verbal clichés, which, as lexical units, are relevant for attaining socio-cultural competence. A situational-functional classification of clichés is offered in this article, which allows us to define them as standard phraseological units of speech situations reflecting speakers' stereotype thinking.

Key-words: *speech (situational) clichés, socio-cultural competence, a situational-functional classification, speech situation, meta-communicative clichés, meta-communicative function.*

Rezumat

În acest articol studiem clișeele verbale, drept unități lexicale; ele fiind relevante în atingerea competenței socioculturale. Clasificarea funcțional-situațională a clișeelor este ilustrată cu scopul de a le defini drept unități frazeologice standard ale situațiilor de vorbire ce reflectă gândirea stereotipică a vorbitorilor.

Cuvinte-cheie: *clișee de vorbire (situaționale), competență socioculturală, clasificare funcțional-situațională, situație de vorbire, clișee metacomunicative, funcție metacomunicativă.*

Объектом исследования данной статьи являются ситуативные (речевые) клише, которые наряду с лексическими единицами являются релевантными для приобретения социокультурной компетенции обучаемых иностранному языку.

Некоторые исследователи весьма широко толкуют понятие «клише». Эрик Партридж предлагает под клише иметь в виду:

- 1) идиомы, которые стали клише (клише-идиомы);
- 2) другие устойчивые выражения и стереотипы речи;
- 3) набор готовых фраз и широко известные изречения из других языков;
- 4) изречения из художественной литературы [2, с. 4].

Мы считаем, что предложенная Э. Партриджем (Partridge. A Dictionary of Cliches. N. Y., 2007, p. 4) классификация клише является весьма удачной прежде всего потому, что она охватывает все виды клише.

Речевые клише, или ситуативные клише (Р.К. Миньяр-Белоручев, 1996) – особые разговорные формулы, отличающиеся „идеоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией используемых для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и

социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности” (Гусева А.В., 1991). Данное определение речевых клише является, на наш взгляд, более глубоким, развернутым [2, с. 68].

Опираясь на диссертационное исследование Стрибижева В.В., можно также определить речевые клише как метакоммуникативные клише, которые реализуют метакоммуникативную функцию, а также разработать их функционально-ситуативную классификацию и систематизировать их виды [3].

М.Д. Городникова и Д.О. Добровольский называют клише «ситуативными высказываниями», для которых характерны «краткость, простота синтаксического построения, наличие указательных элементов, связывающих их с ситуацией общения, тесная связь с мимикой, жестами, позами» [Городникова, Добровольский, 1998, с. 7]. Ученые в своей классификации делят все ситуативные высказывания на: 1) сильно клишированные формулы **речевого этикета**; 2) воспроизводимые в готовом виде и **ситуативно** связанные высказывания, которые являются, однако, с точки зрения традиционной лексикологии, совершенно «свободными» сочетаниями слов, каждое из которых употреблено в своём прямом значении; 3) промежуточные явления между первым и вторым типом, обладающие идиоматизированным значением и соотносимые с традиционно выделяемыми фразеологическими сочетаниями [1].

Проанализировав и сопоставив различные подходы к выделению классов клише по ситуативному признаку, мы выделяем, опираясь на классификации Beile A. и Beile W., Городниковой М.Д. и Добровольского Д.О. [3, 4], **наиболее распространённые** из них:

- 1) Это речевые клише обращения, с помощью которых собеседники обращаются друг к другу (*Anna, Frau Meyer, sehr geehrter Herr Breuer, Damen und Herren, lieber Paul, lieber Doktor Braun*).
- 2) Привлечения внимания, которые в большинстве случаев помогают незнакомым людям привлечь внимание к своим проблемам (*Entschuldigung! Guten Tag, kann ich Sie eben mal was fragen? Entschuldigen Sie bitte, könnten Sie mir sagen...*).
- 3) Прощания, которые помогают говорящим размыкать контакт (*Auf Wiedersehen! Hoffentlich sehen wir uns bald wieder, Dann mach's gut, Dann bis heute abend, Dann bis später mal, Wir müssen jetzt leider gehen, Wir wollen und nochmal herzlich für Ihre Einladung bedanken, Es war unheimlich toll bei euch, Das war ein sehr schöner Abend!*).

- 4) Знакомства, служащие для представления незнакомых людей друг другу (*Darf ich vorstellen? Darf ich vorstellen, das ist..., Kennt ihr euch schon? Das ist..., Darf ich Sie mit ... bekanntmachen? Ich darf Ihnen eine Kollegin von mir vorstellen, das ist..., Also, das ist..., Das ist...*).
- 5) Поздравления, которые употребляются по торжественным случаям (*Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, Ich gratuliere dir recht herzlich zum Geburtstag, Ich gratuliere dir ganz, ganz herzlich zum Geburtstag und wünsche dir wirklich alles Gute für das neue Lebensjahr, Recht herzlichen Glückwunsch zu deinem Geburtstag, Herzlichen Glückwunsch zum Arbeitsjubiläum / zur neuen Stelle/ zur guten Note*).
- 6) Приглашения, которые употребляются для того, чтобы обратиться к собеседнику с просьбой явиться куда-нибудь, принять участие в чём-нибудь (*Hast Du/ Haben Sie heute abens schon etwas vor? Hast Du heute abend Zeit? Wie wär's denn mit Sonntag? Ich würde mich freuen, wenn du kommen könntest. Komm doch irgendwann ' mal vorbei!*).

- Принятие приглашения (*Oh, vielen Dank für die Einladung..., Oh, ja das wär' sehr schön. Ja, ich freue mich drauf. Ja, auf jeden Fall. Ja, klar selbstverständlich. Ja, gut von mir aus. Passt mir ganz gut.*).

- Отклонение предложения (*Ach, das tut mir leid, nein. Du, hör mal, an dem Tag kann ich nicht so gut. Tut mir leid, ich habe bereits eine Einladung. Also, tut mir leid, ich hab' da fest nicht mehr absagen.*).

- 7) Выражения благодарности, обозначающие чувство признательности к кому-либо за оказанное добро, внимание, услугу (*Vielen Dank. Das ist aber nett, danke. Das wäre aber nicht nötig gewesen. Oh, vielen Dank. Du, ich finde das sehr nett von dir. Das hättest du wirklich nicht machen brauchen. Ist ja klasse, dass du dran gedacht hast. Ach süß. Schönen Dank, das find' ich wirklich toll von dir. Oh, das ist aber schön.*).

8) Извинения (*Das tut mir aber leid, das habe ich vergessen. Das habe ich ganz/ total vergessen. Das tut mir leid, aber ich denke dran. Tut mir wirklich leid. Das tut mit unheimlich leid, aber heute morgen...*).

9) Согласия или несогласия, сообщающие о совпадающих или различных позициях коммуникантов по обсуждаемой проблеме:

- *Das sehe ich genauso! Ich teile Ihre Meinung voll und ganz. Ich kann dem nur voll zustimmen. Ich bin ganz Ihrer Meinung! Ja, genau.*

- *Ich bin da gar nicht sicher, Tut mir leid, aber ich sehe das ganz anders! Also, ich kann dem nicht so zustimmen. Ich sehe da schon ein Problem.*

10) Сожаления, выражающие отзывчивое, участливое отношение говорящего:

Oh, das tut mir leid. Das habe ich wirklich nicht extra gemacht. Es ist mir wirklich sehr unangenehm. Entschuldigen Sie vielmals, da muss ich mich vertan haben. Das tut uns schrecklich leid. Schade, aber man kann nichts dran ändern. Ja, entschuldigen Sie bitte! Es wird selbstverständlich korrigiert!

11) Речевые клише общего характера, благодаря которым достигается когезия в разговоре (*Ehrlich gesagt, Unter uns gesagt*).

12) Слова-паразиты, или слова-заполнители пауз (*Also, eigentlich, sozusagen*).

Данная функционально-ситуативная классификация речевых клише приводит к выводу, что клише можно определить как устойчивые, грамматически неоднородные, регулярно воспроизводимые, блочные (т.е. представляющие собой готовые составные блоки), стандартные фразеологические единицы в типовых речевых ситуациях.

Исследование показало, что речевые клише реализуют метакоммуникативную функцию в речи, отражают стереотипы мышления коммуникантов, позволяют говорящему успешно достигать поставленной коммуникативной цели, способствуют общепонятности и информативности текстов, обладают организующей ролью при построении диалогического пространства и во многих случаях сохраняют свою выразительность. Таким образом, согласно нашему исследованию, ситуативные (речевые) клише обладают большой прагматической значимостью в методико-дидактическом плане, поскольку они облегчают функционирование языка, расширяя социокультурные знания, социокультурную компетенцию обучаемых, ближе знакомят их с языковой культурой изучаемого языка. Хорошо заученные лексические соответствия, готовые лексические обороты во многом способствуют качественному и более результативному исходу коммуникации.

Библиография

1. Городникова, М.Д., Добровольский, Д.О., *Немецко-русский словарь речевого общения*, Москва, «Русский язык», 1998.
2. Гусева, А.В., *Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранного языка «французский язык»)*, дисс. канд. пед. наук, Москва, 2002.
3. Стрибижев, В.В., *Речевые клише в современном английском языке: Метакоммуникативная функция*, дисс. канд. филол. наук, Белгород, 2005.
4. Beile Werner und Alice, *Sprechintentionen Modelle 4 Deutsch als Fremdsprache Textbuch*, Bonn, Inter Nationes, 1989.
5. Beile Werner und Alice, *Sprechintentionen Modelle 4 Deutsch als Fremdsprache Übungsbuch*, Bonn, Inter Nationes, 1989.
6. Partridge Eric, *A dictionary of clichés*, Kindle Edition, 2007.

Despre eufemismele frazeologice

Oxana Chira,
drd., USB „Alec Russo

Summary

Phraseological euphemisms are difficult to decode, because they remain unclear and are not interpreted correctly. We will take into account the sources of euphemisms, their structure and lexical categories.

Cuvinte-cheie: *eufemism monolexical, eufemism polilexical, eufemism frazeologic, expresie frazeologică, îmbinare stabilă de cuvinte.*

După cum se știe, eufemizarea se realizează prin diverse mijloace: substituirea sensului, utilizarea împrumuturilor, abrevierea, crearea de sensuri ce indică insuficiența calității, acțiunii, circumstanței etc. Nu toate unitățile limbii însă participă în egală măsură la atenuarea nuanțelor vorbirii. Dintre acestea, se detașează net îmbinarea stabilă de cuvinte. Anume îmbinările de cuvinte constituie majoritatea eufemismelor care fie că s-au încetățenit în limbă sau sunt pe cale de a se încetățeni, fie că sunt create *ad-hoc* și utilizate cu o anumită ocazie. Ca și eufemismele monolexicale, eufemismele polilexicale au conținut denotativ difuz și au menirea de a voala mesajul. De exemplu: îmbinările *a recurge la disponibilizări/restructurări/optimizări* se folosesc în locul verbului *a concedia* cu scopul de a minimaliza caracterul stresant al informației (pentru cel vizat), iar utilizarea îmbinării *dureri de burtă*, care e un calc formal după *mal di petto* (considerat de Galli di Paratesi un eufemism pentru *tuberculoză* – termen medical ce redă exact,

dar excesiv de drept sensul respectiv al maladiei)¹⁰, e determinată de pudoare (un mijloc de camuflare a disconfortului fiziologic) (Paratesi, 41).

În cadrul stratului lexical eufemistic putem distinge atât eufemisme monolexicale (redate printr-o singură unitate lexicală), cât și eufemisme polilexicale (redate prin mai multe unități lexicale). Pornind de la faptul că eufemismele polilexicale constituie, ca și frazeologismele propriu-zise, un tot din punct de vedere structural (sunt alcătuite din mai multe cuvinte), semantic (exprimă un singur sens), funcțional-gramatical (se comportă ca o parte de vorbire propriu-zisă), ele pot fi numite *eufemisme frazeologice*. Și eufemismele, și frazeologismele fac parte nu numai din limbă, dar și din cultura poporului care vorbește limba respectivă. Însăși apariția lor este determinată de imperativele culturii. Or, eufemismele îndeplinesc o funcție etică, iar frazeologismele conțin în structura lor semantică elemente conținutale culturale. O remarcă se impune însă: dacă funcția de bază a eufemismelor-frazeologisme constă în atenuarea conținutului vorbirii, determinată de respectarea anumitor norme comunicative, ce derivă din normele etice ale mediului social, apoi pentru frazeologismele „propriu-zise” această funcție nu este definitorie.

De regulă, se disting două căi de formare a eufemismelor frazeologice: calea internă și calea externă. Cele mai multe eufemisme frazeologice au apărut, indiscutabil, pe cale internă. Astfel, trebuie să admitem că, în realitate, orice frazeologism, grație sensului său figurat, deci prin însăși semantica sa, este deja un eufemism: frazeologizarea, după cum se susține, pe bună dreptate, „presupune mutații semantice esențiale bazate pe metaforă, metonimie, hiperbolă etc.”(Popa, p. 93), iar eufemizarea nu e altceva decât o „substituire”, adică are drept punct de reper aceleași figuri semantice.

Observațiile cu referire la frazeologismele cu funcție eufemistică sunt valabile și pentru proverbe, aforisme, citate, pentru genericul unor emisiuni televizate etc. Astfel, în situația unei persoane care a depus eforturi fizice și/sau intelectuale, dar fără vreun rezultat palpabil, va fi invocat citatul eminescian „Mulți lucrează, puțini gândesc”; un dansator rău va fi avertizat, făcându-se aluzie la genericul emisiunii lui Ștefan Bănică (Junior), că nu va participa la *Dansez pentru tine*.

Ceea ce ar trebui să se rețină în legătură cu problema în discuție e faptul că paleta eufemistică a unui frazeologism e în funcție directă de situația ce urmează a fi evocată și, totodată, voalată. Astfel, cineva poate *scăpa boii în păpușoi* și când odrasla lui nu frecventează orele, și când subalternul lui nu respectă programul de lucru etc. (Într-un cuvânt, avem motive de a distinge categoria „eufemismelor frazeologice ocazionale”.)

¹⁰Trebuie să menționăm că în limba română cuvântul *tuberculoză* (precum și varianta lui abreviată *tbc*) a avut inițial funcție eufemistică, substituind denumirile prea directe: *oftică*, *boală-châinească*, *boală-seacă*.

În cadrul eufemismelor frazeologice formate pe cale internă, trebuie să amintim și de cele care țin de intertextualitate (de regulă, aceste eufemisme le utilizează studenții, intelectualii ș.a.). Astfel, despre o doamnă cu multe zorzoane, lipsită de gust, spunem că *e Chirița lui Alecsandri*, iar o persoană lingușitoare *este un Moșoc* (după opera lui C. Negruzzi); prin întrebarea *Care e fata babei și care e a moșneagului în casa aceasta?* facem aluzie la povestea lui I. Creangă.

Vorbind despre calea externă de formare a eufemismelor frazeologice, trebuie să menționăm că ea se referă la inventarul eufemismelor alcătuite din cuvinte străine, care au fost preluate în forma lor etimologică și utilizate în contexte românești specializate pe domenii; deci este vorba despre aceleași frazeologisme, proverbe, aforisme, citate, titulaturi etc., cu deosebirea că acestea sunt împrumutate, traduse sau calchiate. Referitor la sursele externe de îmbogățire a stratului eufemistic frazeologic românesc, cităm exemple de tipul: *tabula rasa* (< lat. *tabula rasa* „masă ștersă”) „prost”, *pagube colaterale* (< engl. *collateral damage*) „pierderi de soldați”, *foc prietenesc* (< engl. *friendly fire*) „atac armat în urma căruia se înregistrează victime în tabăra care a declanșat atacul”, *gulere albe* (< engl. *white collars*) „proletariat”, *axa răului* (< engl. *axis of evil*) „alianță a regimurilor ce susțin terorismul”. (Cele mai multe exemple sunt preluate, la ora actuală, din limba engleză).

Și în cazul eufemismelor frazeologice apărute pe cale externă, intertextualității îi revine un rol aparte. Astfel, poate fi citat H. de Balzac, cu „Nasul pe sus este o demnitate care nu se sprijină pe nimic”, în situația când orgolioșii nu cedează, sau L. Tolstoi, cu titlul romanului „Război și pace”, în situația când într-o familie sunt certuri.

Trebuie să menționăm că, după știința noastră, funcția eufemistică a unităților frazeologice i-a preocupat doar sporadic pe lingviști și, firește, descrierea ei sistematică rămâne în sarcina investigațiilor ulterioare. Problematika eufemismelor frazeologice nu a atras atenția cuvenită nici a lexicografilor și nici a frazeografilor (evitarea utilizării mențiunii stilistice *eufemism* în dicționarele explicative și frazeologice e un argument, în acest sens). Reiese, așadar, că noțiunea de „eufemism”, raportată la frazeologisme, nu trebuie să fie utilizată doar în cazul frazeologismelor ce au apărut ca rezultat al interdicțiilor legate de denumirea directă a nașterii sau a morții omului (de tipul *a apărea pe lume*, *a se duce pe lumea cealaltă*) sau ca rezultat al evitării unor subiecte „delicate” (de tipul *treaba mică* „urină”), întrucât materialul factual ne furnizează suficiente motive de a presupune capacitatea eufemistică a oricărui frazeologism.

Bibliografie

1. Galli de' Paratesi, N., *Semantica dell' eufemismo*, Torino, G. Giappichelli, 1964.
2. Popa, Gh., *Locuțiunile în sistemul unităților nominative ale limbii române*, Chișinău, Știința, 2007.

A Practical Grammar Lesson on Problem Verbs

Svetlana Grabazei, *senior lecturer,*
English Language Department, UPSC „Ion Creangă”

Rezumat

Articolul dat prezintă un material practic la tema „Utilizarea corectă a verbelor problematice în limba engleză” și poate fi folosită la lecțiile de limbă engleză.

Some English verbs cause problems even for native speakers. The following pairs of verbs can be confusing:

rise/raise (rise, rose, risen, rising/raise, raised, raised, raising)

lie/lay (lie, lay, lain, lying/lay, laid, laid, laying)

sit/set (sit, sat, sat, sitting/set, set, set, setting)

tell/say (tell, told, told, telling/say, said, said, saying)

let/leave (let, let, let, letting/leave, left, left, leaving)

borrow/lend (borrow, borrowed, borrowed, borrowing/lend, lent, lent, lending)

make/do (make, made, made, making/do, did, done, doing)

For the first three pairs of verbs the solution of the problem is to remember which verbs are transitive and which are intransitive. Verbs that take a **compliment** are transitive and those that do not take a compliment are intransitive. So, the verbs *rise, lie, sit* are intransitive and the verbs *raise, lay, set* are the verbs are transitive. *Raise* and *rise* are also used as nouns.

The verb *to rise* means *to get up, move under one's own power without someone else's help, increase*. Pay attention that there is **no compliment**.

Ex. The sun rises early in the morning. When the bell rings, the students rise from their seats.

The verb *to raise* means *to lift or elevate an object, to increase something*. It requires a **compliment**.

Ex. The students raise their hands in class. ('Their hands' is a compliment). After studying very hard, John raised his grades substantially. ('His grades' is a compliment).

Idiomatic expressions: *To rise to one's full height*- to stand straight to show one's determination or superiority. On seeing his enemy Peter rose to his full height.

To raise/lift a finger/hand (to do sth)- to make the smallest effort. He never raises a finger to help with the housework.

The verb *to lie* means *to rest, repose, or to be situated in a place*. It is often used with the preposition *down*. This verb should not be confused with the verb *lie, lied, lied* which means *to say something that is not true*.

Ex. *The university lies in the western section of the town. If the children are tired, they should lie down for a nap. (There are no compliments)*

The verb *to lay* means *to put somebody or something on a surface*.

Ex. Don't lay your clothes on the bed. ('Your clothes' is a compliment). The nurse laid the baby in the crib. ('The baby' is a compliment).

Idiomatic expressions: *Let sleeping dogs lie* – don't try to change a situation that should become a problem if somebody interfered. *Let sleeping dogs lie* and do not raise this question. *To lay it on thick/with a trowel*- to exaggerate when describing something. To call him a genius is laying it on thick.

The verb *to sit* means *to take a seat*. It is also often used with the preposition *down*.

Ex. Because the weather was nice, we sat in the patio. (No compliment).

The verb *to set* means *to put somebody or something on a surface or in a place*. It is often interchangeable with *lay* or *put* except in certain idiomatic expressions like *set the table*.

Ex. The little girl helps her father set the table every night. ('The table' is a compliment). No sooner had they set the roast in the oven, than the electricity went out. ('The roast' is a compliment).

Idiomatic expressions: *To sit at somebody's feet*- to be somebody's pupil or follower. She sat at the feet of Freud himself. *Be set on something/doing something* – to be determined to do something. She is set on a career in acting.

Exercise 1

Choose the correct verb.

1. The paperhangers decided to (raise/rise) the picture a few more inches.
2. In chemistry class we learned that hot air (rises/raises).
3. The solder (rose/raised) the flag when he heard a bugle blow.
4. You will see on the map that the Public Auditorium (lies/lays) north of the lake.
5. The delivery boy (lay/laid) the groceries on the table.
6. He was so exhausted that he decided to (lie/lay) down for a little.
7. The workers were (lying/laying) cement for the patio when it began to rain.

8. My dog loves to (sit/set) in the sun.
9. They tried to (set/sit) the explosives carefully on the floor.
10. Please, (sit/set) the telephone on the table by my bed.
11. Their house (sets/sits) on a hill overlooking a lake.
12. Terry has (set/sat) there waiting for us for almost an hour.

The verbs *to tell* and *to say* have similar meanings but different usage in a sentence. *Tell* is used before **compliments**, generally persons. *Say* is generally **followed by a clause** introduced by *that*.

Ex. Jane told him that she would meet us here. Margaret said that she would call before she came.

There are some fixed expressions where *tell* can be used without a compliment: to tell the truth, to tell a joke, to tell a lie, to tell a story.

Idiomatic expressions: *To tell/see something a mile off* – to realize something very easily. He is sick- you can see it a mile off. *You said it* – that is very true. ‘The food was awful!’ ‘You said it!’ ‘I looked a right fool wearing this Donald Duck outfit.’ ‘You said it!’

One should remember that *to let* and *to leave* do not have similar meanings. *To let* means *to allow or to permit*. *To leave* means *to let someone or something remain*, it also means *to depart or to go*.

Ex. Their mother lets them stay up late every night. She left her briefcase at the office yesterday.

Idiomatic expressions: *To let oneself go* – 1. to stop restraining one’s feelings desires, etc., 2. to stop being careful, tidy, etc. Enjoy yourself, let yourself go! He has let himself go since he lost his job. *To leave something aside* – not to consider something, disregard something. Leaving the expense aside, do we actually need a second car?

Remember that *to borrow* and *to lend* have related meanings. The verb *to borrow* means *to take and give back*, it is often followed by the preposition *from*. The verb *to lend* means *to give and take back*, it is often followed by the preposition *to*.

Ex. Karen’s father borrows money from the bank every term. The bank lends money to Karen’s father every term.

Idiomatic expressions: *To be living on borrowed time* – to be still alive a longer period of time than one might have been expected to. He is living on borrowed time having cancer. *To lend an ear (to sth/sb)* – to listen in a patient or sympathetic way. She was lending a ear to Jack when he was telling her about his adventures in Egypt.

The verbs *to do* and *to make* have similar meanings but *do* is often used before **compliments describing work and chores**. *To make* is often used before **compliments deriving from verbs**.

Do	Make
an assignment	an agreement (to agree)
the dishes	an announcement (to announce)
a favour	an attempt (to attempt)
homework	a decision (to decide)
laundry	a discovery (to discover)
a paper	an offer (to offer)
research	a profit (to profit)
work	a promise (to promise)

Ex. We did our chemistry assignment in time. They make an agreement with each other every semester.

Idiomatic expressions: *To do for somebody* – to clean somebody’s house. Old Mrs. Green has done for us for over 20years. *To make off with something* – to steal something and hurry away with it. Two boys made off with our cases while we weren’t looking.

Exercise 2

Choose the correct verb.

1. Randy (says/tells) a lot of jokes and funny stories.
2. I have (said/told) the truth.
3. The girls (told/said) that they were hungry.
4. Although her doctor allowed her family to visit her, he wouldn’t (leave/let) anyone else go into her room.
5. You can (let/leave) your car in long-term parking until you come back.

6. Professor Baker wouldn't (leave/let us use our dictionaries during the test.
7. Just (let/leave) your coats on the racks in the hall.
8. Stan had an accident while he was driving the car that his cousin had (lent/ borrowed) him.
9. Would you please (borrow/lend) me your pen?
10. Can I (lend/borrow) this dictionary for a few minutes while I check my composition?
11. She (borrowed/ lent) my key to get into the apartment and lost it.
12. I really don't mind (making/doing) the homework for this class.
13. Did you (do/make) a mistake?
14. Please (do/make) me a favour.
15. Have you (done/made) any interesting discoveries while you were (doing/ making) your research?

Literature used

1. Pamela, J., Sharpe, Ph.D., *Barron's Toefl*, Teora, 1996.
2. Майкл, А., Пайл, М., *Пособие для подготовки к экзаменам по английскому языку*, 1995.
3. A.S., Hornby, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2000.
4. Кунин, А.В., *Англо-русский фразеологический словарь*, Москва, 1970.

Abordarea științifico-pedagogică a relațiilor dintre lectura comprehensivă, decodare, receptare și interpretare

Ninel Barbaroș, drd., UPSC „Ion Creangă”

Anmerkung

Wir untersuchen hier das Leseverstehen in Zusammenhang mit seinen Korrelaten, wie Komprehensivität, Dekodierung, Rezeption und Interpretation von didaktischer Hinsicht. Diese Konzepte gehören eigentlich der Hermeneutik, Kunst des Verstehens und der Interpretation. Wir stellen das Leseverstehen einer grundlichen Analyse, um seine Entwicklungsetappen mit allen Deduktiv-, Rezeptiv-, Komprehensiv- und Interpretativoperationen zu bestimmen. In diesem Sinne machen wir eine Entwicklungsskala, die mit den komprehensiven Lesekompetenzen endet.

Schlusselwörter: *Leseverstehen, Dekodierung, Rezeption, Interpretation, Lesekompetenz.*

Studierea limbii germane la profilul *științe economice* se bazează, în general, pe interferența celor patru deprinderi integratoare: lectura, înțelegerea după auz, vorbirea și scrierea. Lectura reprezintă un punct de reper și, totodată, formează nucleul activităților didactice.

Lectura – sursa de cunoaștere – a avut întotdeauna o importanță majoră la orele de limba străină.

Cuvântul *lectură* provine de la latinescul *lego*, ceea ce înseamnă „a lega”, „a alege”. Ideea că actul lecturii presupune împreunarea, adică sinteza semnelor grafice, apare în expresia

scriptum legere, care înseamnă „a reuni litere pentru a descifra sensul”. A doua semnificație a lui *lego*, cea de „a alege”, se referă la o lectură adultă, și nu la modul de însușire a codului alfabetic. A citi înseamnă, prioritar, a înțelege, operând prospectiv conținutul textului, selectând sensuri potrivite, formulând ipoteze. În acest sens, lectura se manifestă, din perspectivă hermeneutică, în calitate de lectură comprehensivă. *Comprehensiv* înseamnă, de fapt, „caracteristica capacității de a pătrunde în sens, de a înțelege”.

Istoria didacticii lecturii începe cu așa-numita „viziune tradițională”, conform căreia calitatea de comprehensiune e determinată de cunoștințele lexicale și gramaticale, iar textul, formativ prin excelență, e unul literar. Aici lectura este considerată calea regală a educației morale și a formării gustului estetic.

A doua etapa a didacticii lecturii se caracterizează printr-o perspectivă nouă a comprehensiunii, și anume prin extinderea conceptului de „text literar” spre „non-literar”, adică spre „text de specialitate”. Modificarea de statut a textului literar e însoțită de o nouă perspectivă în procesul lecturii. Sub influența teoriilor cognitiviste, capacitatea de a înțelege un text nu mai este determinată doar de gradul de stăpânire a **limbii**, ci de întreaga structură cognitivă a celui care citește. Aplicată în didactica lecturii, noua viziune a însemnat centrarea atenției asupra modului în care studentul, angajat într-o căutare activă a sensului, tratează informația pe care textul o conține.

Noțiunea de „sens,, este frecvent confundată cu cea de „semnificație” ori cu cea de „referent”. Analizând distincțiile dintre acești termeni, conchidem că semnificația este doar valoarea semantică a cuvântului sau a enunțului, independent de orice context, pe când sensul nu se deduce pur și simplu din semnificația sa; sensul cuvântului depinde în mare măsură de influența cuvintelor care-l preced și succed (mecanismul sintagmatic), de posibilitățile de substituție (mecanismul paradigmatic), de situație și de conotație. Așadar, sensul se formează treptat și cumulativ, în pas cu avansarea în lectură.

Hermeneutica, numită și *arta comprehensiunii și interpretării*, contribuie la dezvăluirea sensului, transformând elemente obscure în elemente clare prin intermediul reflecției conștiente. Aceste transformări le-am elucidat schematic în schema ce urmează:

Reflecția conștiinței

Element obscur-----> Element clar

Sarcina hermeneuticii, în viziunea lui Schleiermacher, constă în a anticipa dificultățile în reconstituirea semantică a textului și în desfășurarea gândirii logice [8, p. 31]. Pornind de la faptul că neînțelegerea se prezintă spontan, iar înțelegerea trebuie voită și căutată punct cu punct, lectura comprehensivă trebuie organizată la nivel teleologic și motivațional, având ca finalitate

interpretarea hermeneutică. Prin interpretare, înțelegem, de fapt, modalitatea de explicare a textului, utilizată atât ca metodă de evaluare, cât și ca obiectiv. Interpretarea hermeneutică constituie astfel stratul obiectivat al înțelegerii. Ea a luat naștere din simpla practică a comprehensiunii și, deoarece nu a avut în vedere decât cazurile dificile, a devenit un agregat de observații utile și practice.

În teoriile lecturii, comprehensiunea și interpretarea sunt abordate uneori ca procese simultane (H.G. Gadamer sau W. Iser), alteori sunt descompuse în trepte succesive, reprezentând două modalități diferite de înțelegere a sensului textului: comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui și aparține privirii inocente, pe când interpretarea vizează textul din exterior și aparține privirii critice. Din aceste considerente, R. Scholes [9] definește lectura ca proces prin care cititorul își creează, pornind de la textul scriitorului, propriul sau text. Acest scenariu conține următoarele etape:

1. lectura inocentă: „producere de text *din (within) text*”;
2. lectura interpretativă: „producere de text *despre (upon) text*”;
3. lectura critică: „producere de text *împotriva (against) textului*”.

Prin lectura comprehensivă, noi înțelegem, prin urmare, un proces interactiv care mobilizează întreaga activitate psihică a omului. Această activitate este orientată spre perceperea, înțelegerea și prelucrarea informațiilor obținute din text.

Paul Cornea [4, p. 1] consideră lectura ca un ansamblu al activităților perceptivă și cognitive, vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic.

Abordată din perspectiva comprehensiunii, lectura apare, prin urmare, ca un proces personal, activ și holistic, proces ce presupune interacțiunea a trei factori: cititorul, textul și contextul lecturii. Atributele *activ* și *holistic* exprimă cele două aspecte esențiale prin care modelele actuale ale comprehensiunii se deosebesc de cele tradiționale. Este vorba, în primul rând, de înlocuirea tezei conform căreia lectura este receptare pasivă a mesajului textului cu o viziune în care lectura rezultă din interacțiunea dintre cititor și text. Lectura poate fi comparată cu performanța unei orchestre simfonice. Pentru a interpreta o simfonie nu este suficient ca fiecare muzician să-și cunoască partitura; toate partiturile trebuie să fie interpretate de ansamblul muzicienilor, într-o manieră armonioasă. Analogia dintre interpretarea muzicală și lectură denotă caracterul profund personal al procesului de comprehensiune a literaturii, textul fiind comparat cu o partitură muzicală, interpretată diferit de cititorii ei.

Potrivit concepțiilor lui Heidigger [6, p. 31], comprehensiunea cuprinde trei aspecte de bază: percepere prealabilă (Vorhabe), viziune prealabilă (Vorsicht), sesizare prealabilă (Vorgriff). După părerea noastră, aspectele menționate sunt niște forme de anticipări. Așadar, lectura comprehensivă se construiește pe baza unor anumite anticipări.

Această idee a fost preluată de cercetătorul Westhoff [8, p. 67], care interpretează lectura ca un proces psihic activ ce presupune interacțiunea dintre informațiile din text și cunoștințele acumulate din exterior. Experiența anterioară, prin urmare, anticipează intuitiv conținutul preconizat studierii. În felul acesta, lectura comprehensivă denotă un proces constructiv, în care atât activitatea psihică, cât și experiențele dobândite din exterior se intercondiționează.

Din perspectivă psihologică, Buchbinder [2, p. 202] a constatat aplicarea activității psihice la toate nivelurile de percepere a textului:

- pentru recunoașterea imaginii grafice a unui cuvânt;
- pentru transformarea imaginii vizuale într-o reprezentare acustică;
- pentru trecerea de la reprezentarea acustică la corelația semantică;
- pentru recunoașterea unui cuvânt din context;
- pentru înțelegerea combinațiilor de cuvinte și expresii.

În literatura psihopedagogică întâlnim tot mai des, alături de termenul *lectură comprehensivă*, alți termeni, care-i servesc uneori drept substitut, pseudonim ori corelat.

Costescu [3, p. 64] utilizează în cercetările sale noțiunea de „lectură logică”, iar I. Berca [1, p. 173] lansează termenul *lectură conștientă*. În viziunea noastră, ambele puncte de vedere au, ca referent, lectura comprehensivă, care prevalează ca act al gândirii conștiente și logice. Cu alte cuvinte, aceste concepte coexistă nemijlocit în relații paradigmatică. La nivel sintagmatic, lectura comprehensivă cunoaște un areal de dezvoltare vast, începând, implicit, cu decodificarea simplă și terminându-se, explicit, în diverse forme de interpretare. Aici intervin implicații psihologice largi, care explică relația dintre înțelegerea textului (comprehensiune), decodificare, receptare sau interpretare.

Analizând relația dintre lectura comprehensivă și decodificare, înțelegem că orice lectură e o decodificare, pe când decodificarea poate deveni lectură numai în anumite condiții. Decodificarea comportă:

- caracter precis la nivel alfabetic (în cadrul fiecărei limbi există o corelație determinată între litere și sunete);
- caracter probabil la nivel frastic (fiecare cuvânt are un număr de denotații atestate și ierarhizate în dicționar);

- caracter deschis, incert, ambiguu, la nivel textual (întrucât semnificațiile parțiale se instituie în funcție de sensul global).

Se poate vorbi de decodificare în condițiile unor enunțuri elementare, monosemantice, de obicei de natură terminologică sau științifică (altfel spus, descifrarea să echivaleze cu comprehensiunea). În cazurile mai complicate, decodificarea constituie doar baza procesului de formare a sensului.

Relația dintre receptare și lectură pare a fi aceea dintre general și particular, lectura comprehensivă fiind, de fapt, o formă specifică a receptării. În opinia noastră, deosebirea pertinentă între receptare și lectură o sugerează chiar sensul cuvântului *a recepta, a primi, a fi afectat de, a lăsa să intre, a înregistra, a capta*. În context comparatist, conceptul „a recepta” a avut întotdeauna conotație defensivă, implicând o anumită deschidere a subiectului către exterior. În prezent, potrivit școlii de la Konstanz, numită *Rezeptionsasthetik*, termenul *receptare* sugerează reacția subiectului față de text, pe când termenul *lectură* sugerează modul în care e configurat textul, în obiectivitatea sa. Prin urmare, noțiunea de „lectură” privilegiază ceea ce conține textul, pe când noțiunea de „receptare” – ceea ce subiectul reține, potrivit personalității sale și circumstanțelor. Schleiermacher, părintele hermeneuticii [8, p. 39] a formulat această idee în felul următor: „Orice act de comprehensiune comportă două momente: a înțelege discursul ca un decupaj de limbă și a înțelege discursul ca fapt al subiectului. Actul înțelegerii nu există decât în întrepătrunderea acestor două momente. Ambele momente sunt absolut egale...” Aici lectura se reflectă din perspectiva înțelegerii discursului ca un decupaj de limbă, iar receptarea se realizează prin înțelegerea discursului ca fapt al subiectului. Hans Robert Jauss e de aceeași părere: lectura are de a face cu efectul produs (Wirken), condiționat de text, receptarea – cu semnificația dată sensului de destinatar [7, p. 34]. În viziunea noastră, lectura comprehensivă e rezultatul unei succesiuni logice între procesul de receptare și cel de decodificare, formând, așadar, un sistem de operații receptiv-deductive care se completează reciproc:

- comprehensiune la nivel lexemic,
- comprehensiune la nivel sintagmatic,
- comprehensiune la nivel frastic,
- comprehensiune la nivel textual.

Aceste patru operații receptiv-deductive stimulează dezvoltarea capacităților cognitive de analiză, de sinteză, de generalizare și interpretare, care, perfecționându-se încontinuu și interacționând reciproc, contribuie la formarea competențelor lectorale. În acest sens, am elaborat o schemă sugestivă care reflectă procesual etapele de dezvoltare a lecturii comprehensive:

	Lectură comprehensivă	
I etapă	Decodificare	Receptare
II etapă	Operații deductiv-receptive la nivel lexic→sintagmatic→frastic→textual	
III etapă	Capacități cognitive: Analiză + Sinteză + Generalizare = Interpretare	
IV etapă	Competențe lectorale de comprehensiune și interpretare	

Concluzii: O expresie franceză spune: „A citi înseamnă a înțelege”; deci studentul, la lecțiile de limbă străină, nu se va angaja într-o lectură mecanică, pasivă. Exercițiile care implică legătura dintre litere, silabe etc. nu valorează decât în cadrul cuvântului sau enunțului, care poartă o anumită încărcătură de sens. Lectura capătă valoare doar o dată cu perceperea structurii propoziției și a semnificației cuvintelor din ea.

De aceea, este bine că profesorul să folosească toate mijloacele pentru a susține, a încuraja independența și creativitatea în înțelegerea cuvintelor, a propozițiilor, a textelor, pentru a dezvolta dorința de lectură și, treptat, trebuie să-l înarmeze pe student cu știința lecturii, cu un „fond prim” care se îmbogățește în continuare în cadrul exercițiilor de lectură, menite a satisface pasiunile studenților.

Așadar, dezvoltarea lecturii comprehensive cere medierea unor procedee tehnice și semantice pentru abordarea textului, antrenând, totodată, activitatea psihică a cititorului. Din aceste considerente, lectura e una dintre cele mai importante activități cognitive în însușirea unei limbi străine.

Bibliografie

1. Berca, I., *Metodica predării limbii române*, București, 1971.
2. Buchbinder, *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*, Leipzig, 1986.
3. Costescu, G., *Metodica predării limbii române*, București, 1980.
4. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, București, 1998.
5. Fonari V., *Hermeneutica literară*, Chișinău, 2007.
6. Grondin, J., *Hermeneutica*, Chișinău, 2008.
7. Jauss, H., *Die Theorie der Rezeption*, Konstanz, 1998.
8. Schleiermacher, F., *Hermeneutica*, Iași, 2001.
9. Sholes, R., *Formarea competențelor de comprehensiune și interpretare*, <http://www.scribub.com/profesor-scoala/Fo...>
10. Westhoff, G., *Fertigkeit Leseverstehen*, Munchen, 1990.

Tendențe noi în dezvoltarea psihologiei speciale

Nadejda Chiperi, *lector superior,*
Victoria Maximciuc, *lector superior,*
UPSC „Ion Creangă”

Summary

Article „New trends in the development of special psychology” reflection of the fact that the psychology is to provide a special approach to the individual, unique in its way, never totally repeatable, subject to his circumstances, being taxpayers and consumers of lifestyles, accepting (tolerant and intolerant always adjusted the communion of feelings and behaviors that are formed and the amount of reflex effects they produce on the one hand, the existential environment, on the other hand, its own destiny).

Motto: „Oricare specialist care a devenit sau va deveni cadru didactic trebuie să studieze în mod aprofundat instrucția și educația ...”

(Jean Piaget)

În urma consultării surselor bibliografice noi de specialitate, delimităm unele direcții de cercetare care au o mare importanță în domeniul psihologiei speciale: cercetări psihogenetice, dezvoltarea sistemogenezei creierului, clasificări noi ce țin de abordări asupra dizabilităților etc.

Întrucât varietatea umană este foarte mare și pentru că evoluția umană este supusă unui uriaș complex de cauze, situații, probleme etc., psihologia specială este un domeniu tot atât de mobil și perfectibil ca și psihologia vârstelor, interferențele dintre acestea devenind din ce în ce mai condiționate [2].

În acest articol, ne-am propus să demonstrăm că psihologia specială creează un serviciu practic educativ pentru înțelegerea de sine și public prin revelarea permanentă a caracteristicilor psihice, individuale, normale, fragile, compensatorii, deteriorate sau în deteriorare și creează astfel o „cunoștință de cauză”.

Domeniul psihologiei speciale s-a extins considerabil și a devenit mai receptiv la funcționalități decât la descripții clasificatoare. Caracterologiile efectuate au început să cuprindă determinanți și funcționalități implicate, fiziologice și corporale, dar și interrelaționale sociale, descripții ale dominanțelor analitice și activismul reactivității psihice în ansamblu. Mai mult decât atât, Ribot a pus problema implicației eredității, studiind familia Bach, cu numeroșii ei reprezentanți și masiva implicație a acestora în muzică (deci aptitudinile), nu doar senzorialitatea

exclusivă. Toate manifestările laturii prospective solicită o mare cantitate de energie psihică potențială. Interesele se implică discret în toate situațiile și direcționează forțele psihice, implicând potențialul acestora [3]. Când se face implicarea în situație, aceasta este de diferit grad și potențial la nivelul considerat de maximă adaptare (considerarea se face prin mecanismele laturii evaluatorii a personalității). În felul acesta, are loc exprimarea de sine, care folosește forma subtilă a strategiilor de apărare disponibile. Implicarea de sine și exprimarea de sine nu coincid întotdeauna, dar tind spre aceasta. Ele conferă consistență și stil rolurilor și statutelor sociale, parentale, culturale etc. Oamenii cu conștiința de sine foarte activă și puternică pot să se exprime în situații diferite fie așa cum vor sau doresc și văd (percep imaginea lor) cei din grupul de apartenență, fie așa cum vor sau doresc să fie văzuți și simțiți de ceilalți, fapt ce pune în evidență folosirea profilului psihic de care dispun [1].

Omul, în situații diferite, realizează comportamente și atitudini diferite în funcție de genotip, fenotip, sociotip și etnotip. Acestea sunt angajate în identitatea persoanei. **Genotipul** este implicat în înfățișare și în toate dimensiunile ei, dar și în forțele potențiale disponibile ereditar, fie că vor fi sau nu folosite. **Fenotipul** reprezintă structurile personalității ajustate prin cerințele și ofertele mediului în care se face adaptarea, deci ale mediului de apartenență. **Sociotipul** este aspectul identității impregnat de sociabilitate angajată și angajantă în obiectivele și idealurile sociale; este în același timp și expresia gradului de calitate a acestei angajări și a gradului de implicație politică de statut pe acest plan sau de implicație ca public, cetățean etc. Sociotipul este dominat **de etnotip**, atunci când se referă la aspectul identității, în cazul în care persoana face parte dintr-o etnie (grup social ce face sau nu parte din majoritatea populației). Etnotipul îi creează identității forme de rezonanță specifice, ce pot deveni discret agresive, cu trăiri tensionate, ce tind să acapareze identitatea și să o refere la proveniența dintr-o etnie, fapt ce face relativ ambiguă situația civică. Etnotipul poate fi însă și deschis, și cooperant [4].

Din cele expuse până acum, rezultă că una și aceeași persoană poate avea forme de identitate foarte diferite și numeroase, pe care le reunește într-o unicitate, cu combinații de structuri active. Combinația structurilor active ale identității pot fi coerente, ordonate (cu priorități) sau dezordonate, incoerente, cu agresivități etc. Se mai pot face diferențe între comportamentul real sau spontan în situații diferite, în situații așteptate sau neașteptate și comportamente circumstanțiale. La acestea se pot adăuga comportamente stresante, încărcate de tensiuni, forme ambigue de afectivitate, blocaje etc.

Pentru psihologia specială este importantă corelarea componentei genetice cu cea de mediu în debutul dizabilităților, pentru a evidenția fenomenul de dispersie fenotipică. Cercetările neuropsihologice au un impact deosebit asupra dezvoltării acestui domeniu: sunt înregistrate

abordări științifico-metodice, elaborarea metodelor și tehnicilor instrumentale de cercetare, elaborarea intervențiilor recuperativ-compensatorii (L.M. Șipițina, 1999; I.F. Markovskaia, 1993; L.M. Șipițina, I.I. Mamaiciuc, 2002).

A.B. Semenovici (1998) menționează despre principalele coordonate în dezvoltarea creierului, pune problema corespunderii dintre dezvoltarea morfofuncțională a creierului și activitatea copilului. Cercetătoarea a menționat că neglijarea acestui fenomen deseori duce la furt de energie din anumite regiuni ale creierului și facilitează apariția dificultăților de învățare [6].

Actualmente, în literatură de specialitate sunt determinate și descrise amplu sindroamele neuropsihologice de imaturitate și deficitare. Facem referire la cercetările întreprinse de A.B. Semenovici, care a elaborat o tehnologie neuropsihologică nouă – „Metoda ontogenetică de înlocuire” –, destinată recuperării copiilor cu abateri în dezvoltare. Scopul principal al tehnologiei se regăsește în analiza dezvoltării mecanismelor cerebrale în ontogeneză. Autoarea a determinat trei niveluri principale de lucru în această metodă [5]:

1. „*Autoreglarea involuntară, balanța statico-kinetică a proceselor neuropsihosomatice*”. Obiectivul major îl constituie dezvoltarea autoreglării copilului prin aplicarea ritmului (natură diversă).
2. „*Colaborarea cu mediul înconjurător și cu sine însuși*”. Obiectivul major este diminuarea asinchroniei și dizontogenezei sistemelor operative (deprinderi cognitive și automatisme).
3. „*Autoreglarea voluntară*”. Obiectivul major este corecția legăturilor funcționale și interfuncționale, întărirea funcției de generalizare și de reglare a limbajului, a atenției voluntare, realizarea de operații intelectuale.

În continuare ne vom referi la tendințele noi care țin de studierea modelelor tipologice ale abaterilor în dezvoltare. Aceste tipologii înregistrează diferite abordări. Tipologia sindromală a fost propusă de către T.A. Șilova, 2000 și A.L. Venger, 2001.

Conform autoarei T.A. Șilova, criteriile de bază ale delimitării modelelor disontogeniilor sunt: apariția unor disocieri dintre dezvoltarea sferei motivaționale și operaționale, dintre relațiile interne și condiții exterioare, dintre componentele sferei psihosomatice.

Conform cercetărilor întreprinse de A.L. Venger, criteriile de bază ale delimitării modelelor disontogeniilor sunt menționate prin descrierea sindroamelor bazate pe următoarele blocuri ale activității psihice: particularități psihologice, comportament, reacția persoanei la comportamentul celor din jur.

S.A. Domișkevici (2000) propune abordarea funcțional-nivelară a tipologiei modelelor abaterilor, bazată pe adaptarea sociopsihologică. H.I. Semago și M.M. Semago (1997-2007) vorbesc despre analiza „unităților” dezvoltării psihice: nivelul cauzal, bazal, fenomenologic.

Autorii menționează despre componentele principale ale dezvoltării: reglarea voluntară, reprezentările spațio-temporale, reglarea emoțional-bazală [6].

Conform acestor trei componente, autorii abordează specificul dezvoltării diferitor forme de dizabilități. În această ordine de idei, savanții concretizează unele noțiuni din psihologia specială, de exemplu, reținere în dezvoltarea psihică, încetinire în dezvoltarea psihică, caracter dizarmonic al tuturor funcțiilor psihice, comparativ cu norma.

În final, vrem să subliniem faptul că prin intermediul psihologiei speciale s-a realizat un demers de abordare a omului concret, unic în felul lui, niciodată total repetabil, subiect al circumstanțelor lui, ființă contribuantă și consumantă de stiluri de viață, acceptante (tolerante și intolerante, ajustate mereu prin comuniuni de trăiri și conduite cu valoarea ce se formează și cu efecte de reflexe pe care le produc, pe de o parte, asupra mediului existențial, pe de altă parte, asupra propriului destin).

Bibliografie

1. Golu, Pantelimon, *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective*, Miron, 2004, București.
2. Neacșu, Ioan, Negovan, Valeria, Nica, Mariana, *Copiii și mediile socio-educative vulnerabile*, Editura universitară, 2008.
3. Zlate, Mielu, Zlate, Camelia, *Cunoașterea și activitatea grupurilor sociale*, Editura politică, București, 1982.
4. *Специальная психология. Учебное пособие*. Под. ред. Л.М. Шипициной, Речь, Санкт-Петербург, 2010.
5. Семенович, А.В., *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Генезис*, Москва, 2010.
6. Усанова, О.Н., *Специальная психология*, Санкт Петербург, 2008.

Perspective de abordare a curriculumului în educație

Nicoleta Iftemie,
drd., UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article presents the perspectives of different approaches to curriculum in education. There are generalized thirteen perspectives which synthesize the main aspects that characterize them: theoretical, psychological, sociological, pedagogical, focusing on competences, conceptual, historical, vocational, procedural, structural, curriculum products, the general framework of the curriculum and the instrumental side (operational) of the university curriculum.

Key concepts: *the university curriculum, perspectives of different approaches to curriculum in education, theoretical aspect of education curriculum, curriculum products, the instrumental side*

Rezumat

Articolul prezintă perspectivele de abordare a curriculumului în educație. Sunt generalizate 13 perspective care sintetizează aspectele principale ce le caracterizează: epistemică, psihologică, sociologică, pedagogică, axarea pe competențe, conceptuală, istorică, vocațională, procesuală, structurală, a produselor curriculare, a cadrului general al curriculumului și cea a laturii instrumentale (operaționale) a curriculumului universitar.

Societatea contemporană este tot mai mult definită în literatura de specialitate ca fiind o societate educativă. Analizele comparative ale sistemelor educaționale actuale evidențiază convergența între gradul de dezvoltare socială, economică și culturală a unei societăți și viabilitatea sistemului de învățământ pe care aceasta îl promovează. Acest fapt impune necesitatea unei cât mai bune reflectări la nivelul fenomenului educațional a schimbărilor în sfera socioeconomică și întreprinderea unor cercetări riguroase cu privire la posibilitățile de optimizare a sistemelor educaționale contemporane.

În acest context, dezvoltarea curriculumului urmărește diminuarea incompatibilității între deziderat și realitate prin instalarea unei atitudini reflexive la nivelul fiecărui profesor față de activitatea sa profesională, curriculumul raportându-se la *nevoile sociale și coordonând procesul educațional*, fiind abordat din diverse perspective.

Din **perspectivă epistemică**, principalele direcții de abordare curriculară sunt:

a) *tipurile de cunoaștere în educație* (pasivă, activ-participativă)

b) *perioada de cunoaștere în educație* (cu referire la perioada de vârstă optimă de cunoaștere: 7-8 ani și 20-25 de ani – centrarea educației pe acest interval)

c) *dinamica cunoașterii, atât pe verticală* (de la concret la abstract), cât și pe orizontală (de la parte la întreg) se leagă de nivelurile educaționale (mici sau mari). Distribuția cunoașterii în educație pune accent fie pe analiză, fie pe sinteză, ca operații ale gândirii.

e) *sediul cunoașterii pe creierul uman*: recomandarea cooptării ambelor emisfere în circuitul cunoașterii

f) *ritmul cunoașterii* (astăzi, extrem de accelerat)

g) *cunoașterea științifică în educație*: cunoașterea de către elevi/studenti a științei, în sens că un obiect de învățământ nu reprezintă fidel o știință, ci o prelucrare didactică a acesteia (relațiile interne, legătura dintre categorii și concepte, metodele și mijloacele specifice de cercetare și interpretare a faptelor, corelarea cu alte științe prin inter- și transdisciplinaritate [2, p. 110]).

Abordarea curriculumului din **perspectiva psihologică** ia în considerare *stadializarea personalității educabilului*, ceea ce are ca efect ierarhizarea ciclurilor de învățământ, *delimitarea*

profilelor de formare succesive, conceperea de sarcini, solicitări, experiențe, situații de învățare, etc., în raport cu acestea.

Perspectiva sociologică a curriculumului se referă la legătura dintre școală și societate: dinamica profesiunilor, problematica poluării (educația ecologică), problemele demografice, multiculturalismul, violența, terorismul, drogurile, șomajul, corupția etc. Bazele sociale ale curriculumului sunt diversificate, cele tradiționale coexistând cu unele recente. Dintre cele tradiționale fac parte politica, economia epocii, comunicarea epocii, tehnologia, morala epocii, maturizarea indivizilor. Alături de astfel de fundamente sociale eterne, pe care le prevede orice curriculum realist, în teoria modernă a curriculumului se impun *fundamente sociale* mai recente:

a) metamorfozarea școlii ca instituție în „firmă” socială de prestare a serviciilor educative către comunitate;

b) globalizarea, universalizarea vieții și educației;

c) multi-/pluri-/interculturalitatea reprezentată de interrelaționarea masei mari de oameni cu impact în educație.

Perspectiva pedagogică a curriculumului reconsideră întreg statutul pedagogiei, prin abordarea *teoriei și metodologiei curriculumului ca noțiune centrală a educației*, schimbă semnificativ concepția și practica educațională, conferindu-i pentru prima dată o identitate proprie. În acest sens, *curriculumul devine* nu doar un univers spiritual și cultural, dar și *acțional, socializant și formant pentru copiii și tinerii cuprinși în educație*. În acest concept sunt cuprinse informații, cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități, conduite asimilabile de către educabili și chiar educabilii înșiși cu motivele, interesele, capacitățile, resursele, atitudinile, conduitele lor reale, cu reușitele, împlinirile sau, dimpotrivă, cu eșecurile, dezamăgirile lor. Tot din curriculum, într-o formă a sa, fac parte și educatorii, cu tot arsenalul lor propriu de atitudini, concepții, conduite, stiluri etc. [2, p. 113].

Trecerea de la conținuturi la competențe marchează o *perspectivă* nouă în abordarea curriculumului. „Chiar dacă încă se păstrează ideea centrării pe competențe a demersului educațional, însăși definirea acestui concept capătă conotații noi”, menționează I. Negreț-Dobridor. Omul total, cu personalitate complexă, devine idealul curriculumului postmodern. Totodată, autorul manualului privind teoria curriculumului educațional consideră de reținut faptul că teoria curriculumului, indiferent de perioada în care este abordată, nu este o modă sau o preocupare oarecare, ci este o „permanență antropologică, la fel ca și educația [1, p. 40].

Carmen Crețu abordează curriculumul din **perspectivele conceptuală, istorică și vocațională**, referindu-se la consemnarea termenului pentru prima dată în documentele universităților, instituirea termenului în limba latină și extinderea sensurilor de la o etapă istorică și educațională la alta. Autoarea subliniază extinderea ariei semantice a termenului de la

cunoștințe, cursuri sau discipline *la întreaga experiență de învățare a individului*, deci și la modul în care aceasta este planificată și aplicată, cu referire la F. Bobbitt, care sintetizează această concepție astfel: „Educația care pregătește pentru viață pregătește, de fapt, în mod expres și adecvat, pentru aceste activități... Acest proces presupune să descoperi ce particularități are fiecare activitate. Se vor pune în lumină: aptitudinile, atitudinile, obiceiurile, aprecierile și formele de cunoaștere de care au nevoie oamenii respectivi. Acestea vor fi obiectivele curriculumului. Vor fi numeroase, precise, particularizate. Curriculumul va fi deci seria de experiențe pe care copiii și tinerii trebuie să le aibă în vederea atingerii acestor obiective” [6].

D. Potolea, M. Manolescu prezintă trei perspective de abordare a curriculumului: **procesuală, structurală și a produselor curriculare** [4, pp. 22-137]. *Perspectiva procesuală de analiză a curriculumului* vizează componentele proiectării, implementării și evaluării curriculumului școlar. *Perspectiva structurală de analiză* se referă la finalitățile procesului de învățământ, conținutul/ conținuturile învățământului, timpul de instruire/timpul școlar, strategii de instruire, strategii de evaluare. *Perspectiva produselor sau documentelor curriculare* prezintă clasificarea produselor curriculare în documente curriculare principale, auxiliare și specifice cadrului didactic, rezultate din proiectarea pedagogică.

O analiză pertinentă a conceptului de „curriculum”, cu aplicații la aria universitară, este realizată de L. Papuc. Autoarea sintetizează implicațiile curriculumului în învățământul universitar din *două perspective* distincte, cu mare valoare teoretică și metodologică: **a cadrului general al curriculumului și a laturii instrumentale (operaționale)** a acestuia [3, p. 47]. În acest context, este propusă o contribuție proprie asupra *dimensionării curriculumului* (cu aplicații principale la aria universitară, dar cu efecte majore la nivel conceptual general), care prezintă drept repere fundamentale:

1. *calitatea specială a proiectării (globală – finalități, conținuturi, tehnologia de predare, învățare, evaluare – și deschisă – diferențiată prin optimizarea activităților în raport de context);*
2. *gradul de generalitate* (curriculum definit drept concept pedagogic de maximă generalitate, precum și prin intermediul noțiunilor *derivate* – tipurile de curriculum – și *operaționale* – curriculum comun, ariile curriculare, cicluri, trepte);
3. *problema fundamentală pe care trebuie să o rezolve* (dezechilibrul între aspectul praxiologic și cel teoretic, ceea ce conduce la nevoia de „reconceptualizare a curriculumului”);
4. *ipostazele cunoscute și confirmate ale curriculumului*: curriculum proiectat, curriculum ca produs, curriculum ca model structural. Curriculumul pedagogic universitar (CPU) apare, conform acestor repere, drept „un model de proiectare globală, care se bazează pe corelarea permanentă a laturii teleologice și a celei tehnologice a educației/instruirii, aplicabil la toate nivelurile, treptele, ciclurile și cursurile universitare de formare a cadrelor didactice, cu ajutorul

unor produse specializate (plan de studii, programe, manuale universitare), având un caracter deschis” [3, p. 58].

Bibliografie

1. Negreț-Dobridor, I., *Teoria generala a curriculumului educațional*, Iași, Polirom, 2008.
2. Palicica, M., Gavrilă, C., Ion, L., *Pedagogie*, Timișoara, Mirton, 2007.
3. Papuc, L., *Epistemologia și praxiologia curriculumului universitar*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2005.
4. Potolea, D., Manolescu, M., *Teoria și metodologia Curriculumului*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural.
5. Prodan, G., *Paradigma curriculumului în societatea modernă și postmodernă*, Timișoara, Brumar, 2011.
6. http://www.1educat.ro/resurse/ise/c_perspective.html

Reprezentări privind cultura comunicării studenților

Omer Chinan, *drd.*, UPSC „Ion Creangă”

Summary

The article presents the theoretical and praxiological results of the study regarding the importance of promoting the values of the communicative culture within the academic framework. The conclusions of the [ascertainment](#) experiment carried out with the students from the Republic of Moldova and Romania indicate the existence of certain communicative problems within students, resulting from the students' viewpoint regarding the communicative culture formed outside the professional training.

Rezumat

Studiul prezintă rezultatele cercetării teoretice privind importanța promovării valorilor culturii comunicării în mediul universitar. Datele experimentului de constatare asupra eșantionului de studenți din România și R. Moldova indică asupra existenței unor probleme de comunicare în mediul studentesc, ce rezultă din reprezentările studenților despre cultura comunicării, care s-au dovedit a fi formate empiric.

Key concepts: *values of the communicative culture within the academic framework, communicative problems within students, communicative development, communicative competences, level of the communicative culture.*

O problemă extrem de importantă a lumii moderne, care afectează societatea în ansamblu, este cea a comunicării tineretului. În condițiile instabilității sistemului de valori în conștiința umană, cultura comunicării tineretului scade evident. Valorile de consum, în societatea contemporană, se plasează pe primul loc. Bunătatea, onestitatea, bunăvoința și alte valori morale rămân neexplorate în conduita comunicativă a studenților [1, p. 35]. Treptat, se constituie imaginea generației tinere, care exprimă orientarea distructivă în raport de valorile culturii [1, p. 3]. Umanizarea învățământului implică o nouă abordare a mediului de studenți, în vederea **acționării pentru dobândirea culturii interacțiunii prin comunicare** [2, pp. 43-45; 4, p. 11].

Secolul XXI a devenit un secol al demnității, toleranței și culturii. Un loc aparte în structura culturii îl ocupă cultura comunicării. În condițiile comunicării globale, devine problematică conștientizarea și interpretarea științifică a problemelor comunicării studenților.

Sporirea nivelului de cultură a comunicării studenților este puțin studiată, iar cercetările actuale nu soluționează deplin problema sporirii culturii comunicării în mediul studentesc.

Atestăm următoarele dezacorduri în analiza comunicării studenților: (a) între nevoia de a comunica și interesul minim pentru promovarea valorilor culturii comunicării în mediul studentesc; (b) nevoia esențială a societății de tineret ce exprimă o conduită cultă în comunicare și orientare insuficientă a sistemului de învățământ superior spre formarea acestor competențe; (c) exigențele standardelor educaționale privind dezvoltarea culturii comunicării și nivelul real al soluționării problemei în învățământul superior, insuficienta fundamentare teoretico-metodologică și pedagogică a tehnologiilor dezvoltării culturii comunicării în mediul studentesc intervin cu efecte dezadaptative în ritmul vieții universitare și creează dificultăți în procesul integrării profesionale; (d) între nedezvoltarea competențelor de comunicare pentru soluționarea problemelor de integrare profesională și frecvența conflictelor interpersonale exprimate în comunicare; (e) între gradul scăzut al toleranței și nevoia de consiliere profesională a studenților. Contradicția esențială dintre importanța culturii comunicării în mediul studentesc și insuficienta tratare a problemei vizate în investigațiile psihopedagogice argumentează actualitatea studiului și generează problema cercetării.

Care sunt premisele teoretice și metodologice ale dezvoltării culturii comunicării în context universitar? Argumentele expuse demonstrează că asimilarea limbajului profesional și a limbajului culturii în interacțiunea comunicativă universitară trebuie să devină o preocupare constantă în dezvoltarea profesională.

Cercetarea experimentală cu scopul determinării reprezentărilor studenților despre cultura comunicării s-a realizat prin intermediul unor probe de evaluare, pe parcursul anilor 2010-2011, pe un eșantion de 54 subiecți din România (17) și Republica Moldova (17).

Tabelul 1.

Reprezentările studenților despre semnificația culturii comunicării

Proba 1 Definiți termenul <i>cultură</i> .	EE MD		EC MD		EE RO		EC RO	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
A. A vorbi frumos în public	2	11,8	1	5,9	1	5,9	0	0
B. A avea un comportament cult și civilizată în comunicare	1	5,9	1	5,9	1	5,9	1	5,9
C. A stabili relații interpersonale inteligente	2	11,8	1	5,9	1	5,9	2	11,8
D. A acorda atenție celor din jur	1	5,9	2	11,8	1	5,9	1	5,9
E. A fi sociabil	3	17,6	3	17,6	3	17,6	3	17,6
F. A manifesta interes și a asculta interlocutorii	1	5,9	1	5,9	1	5,9	1	5,9
G. A învăța comportamente culte de comunicare	3	17,6	1	5,9	2	11,8	3	17,6
H. A fi natural și inteligent în comunicare	2	11,8	2	11,8	3	17,6	1	5,9
I. A avea un feedback optim	0	0	1	5,9	1	5,9	2	11,8
J. A avea un vocabular bogat și un limbaj adecvat mediului	2	11,8	4	23,5	3	17,6	3	17,6
TOTAL	17	100	17	100	17	100	17	100

Datele experimentale de la etapa constatare reflectă anumite *opinii ale studenților din R. Moldova despre cultura comunicării*, cei mai mulți dintre subiecți înțelegând prin cultura comunicării *a avea un vocabular bogat și un limbaj adecvat mediului universitar, a fi sociabil, a acorda atenție celor din jur, a fi natural și inteligent în comunicare*, existând însă și alte opinii, care pot fi urmărite în tabelul 1. Studenții din România, prin cultură a comunicării, înțeleg: *a fi sociabil, a fi natural și inteligent, a avea un limbaj adecvat mediului universitar*. Valorile statistice privind reprezentările studenților sunt diferite atât la nivel de conținut semantic, cât și ca raport procentual, fapt ce provoacă anumite reflecții filosofice despre diversitatea convingerilor chiar în interiorul unei națiuni.

Proba 2. a avut scopul de a determina problemele cu care se confruntă studenții în comunicarea interpersonală universitară, acestea fiind prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2.

Reprezentările studenților despre problemele în comunicarea universitară

Proba 2 Încercuți trei probleme cu care v-ați confruntat în comunicarea universitară.	EE MD		EC MD		EE RO		EC RO	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
A. Stresul în comunicare	2	11,8	1	5,9	2	11,8	2	11,8
B. Incapacitatea de autoreglare emoțională	4	23,5	5	29,4	3	17,6	4	23,5
C. Conflicte interpersonale	3	17,6	2	11,8	4	23,5	3	17,6
D. Incapacitatea de a vorbi în public	5	29,4	3	17,6	2	11,8	3	17,6
E. Rezistența scăzută la comunicare	0	0	1	5,9	1	5,9	0	0
F. Vocabular insuficient dezvoltat pentru a comunica liber cu profesorii	1	5,9	1	5,9	2	11,8	1	5,9
G. Senzația că nimeni nu te ascultă	1	5,9	2	11,8	1	5,9	1	5,9
H. Lipsa motivației de a comunica în public	1	5,9	2	11,8	1	5,9	2	11,8
I. Alte preocupări simultane	0	0	0	0	1	5,9	1	5,9
TOTAL	17	100	17	100	17	100	17	100

Constatăm că problemele prioritare cu care se confruntă studenții din R. Moldova în comunicarea interpersonală sunt: incapacitatea de autoreglare emoțională (23,5%), incapacitatea de a vorbi în public (29,4 %) și stresul în comunicare (11,8 %). Studenții vizați indică, prin rezultatele înregistrate, asupra unor probleme în întreținerea discursurilor publice, care le generează stări de disconfort și stres.

Cele mai frecvente probleme de comunicare a studenților din România, spre deosebire de cei din R.M., sunt conflictele interpersonale, reprezentate de 23,5 % dintre subiecții cercetați, și incapacitatea de autoreglare emoțională, fapt ce ne-a condus la ideea despre dezvoltarea insuficientă la studenți a competențelor de comunicare a emoțiilor. Datele statistice rezultate din aplicarea probelor și a altor instrumente de evaluare indică asupra necesității de a orienta studenții spre transmiterea pertinentă a conținuturilor informaționale, dar mai ales necesitatea de a-și disciplina comportamentul emoțional în comunicare. Lansarea eronată a trăirilor afective în mediul studenților conduce la conflicte și, prin urmare, la dezvoltarea unor valori comunicative distructive. De aici derivă necesitatea cunoașterii mecanismelor dezvoltării culturii comunicării, deoarece în acestea intervin factori favorabili, ce ușurează comunicarea, dar și factori defavorabili, care o împiedică sau o deformează. O îmbunătățire a relațiilor dintre aceștia se poate realiza doar dacă se cunosc foarte bine mecanismele și tipurile de comunicare ce se

stabilesc între factorii implicați. Doar printr-o comunicare cât mai eficientă în relația *profesor – student* și în relația *student – student* se pot obține cele mai bune rezultate în contextele propice lipsite de conflicte și resentimente.

În concluzie, menționăm că reflecțiile științifice asupra problemelor relevate și inadvertențele praxiologice menționate denotă eforturi de investigație insuficiente pentru delimitarea specificului comunicării studenților. Astfel, **cultura comunicării studenților** reflectă calitatea mediului socioafectiv universitar în care tinerii se formează, devin ființe sociale, modelate cultural prin configurația comportamentelor comunicative învățate. Prin cultura comunicării, studentul interpretează calitatea mediului universitar și se interpretează pe sine, se exprimă axiologic, creează și generează valori exprimate în competențe comunicative.

Raporturile de comunicare interpersonală profesor – studenți implică: (a) cunoașterea sistematică a studentului de către profesor, lucru deosebit de dificil – cunoașterea lumii interioare a studentului, mai ales dacă el însuși nu este disponibil pentru autoanaliză, (b) cunoașterea profesorului de către student, deoarece avem mai multă încredere și deschidere față de persoanele pe care le cunoaștem, sporind astfel siguranța studentului [5, p. 138; 6, p. 165].

Analizând cercetările de pedagogie a comunicării [4, p. 26] din domeniile psihologiei, sociologiei, antropologiei despre rolul valorilor culturii în reglarea conduitei comunicative, constatăm că există puține lucrări ce vizează strategia dezvoltării culturii comunicării studenților, care, de fapt, ne-a orientat cercetarea în experimentul de formare.

Bibliografie

1. Georgiu, G., *Filosofia culturii: Cultură și comunicare*, în comunicare.ro, 2004.
2. Mucchielli, A., *Arta de a comunica*, Iași, Polirom, 2005.
3. Râșcanu, R., *Metodologia culturii comunicării. Practicum pentru profesii din zona relației cu publicul*.
4. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
5. Vlăduțescu, Șt., „Instanța psihologică de comunicare”, în *Revista de psihologie*, t. 56, nr. 1-2, 2010, pp. 137-142.
6. Vlăduțescu, Șt., „Interacțiune și contract de comunicare”, în *Revistă de psihologie*, nr.3/4, 2007, București, Editura Academiei Române, pp. 161-171.