

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

**Materialele conferinței
științifice naționale
cu participare internațională
ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR:
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

27-28 SEPTEMBRIE 2019

VOLUMUL III

Științe Socio-umanistice

și

Didactica Științelor Socio-umanistice

CHIȘINĂU 2019

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, **președinte**, profesor universitar interimar, doctor, rector UST

Elena BELEI, Secretar de Stat, MECC

Mitrofan CIOBAN, academician, UST

Aurel PUI, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România

Radu CONSTANTINESCU, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Ovidiu DRĂGHICI, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Ireneusz ŚWITAŁA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

Norbert PIKUŁA, doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia

Joanna M. ŁUKASIK, doctor habilitat, profesor universitar, Colegiul Ignatianum din Cracow, Polonia

Natalia GHETMANENCO, doctor, conferențiar universitar, Praga, Cehia

Liubomir CHIRIAC, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Victoria COJOCARU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Vasile GRATI, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Maria NEDEALCOV, doctor habilitat, profesor universitar.

Comitetul organizatoric:

Lora MOȘANU-ȘUPAC, președinte, conferențiar universitar, doctor, prorector AȘ și RI, UST

Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, secretar științific UST

Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Olga GHERLOVAN, conferențiar universitar doctor, decan UST

Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, director ȘD „Științe ale Educației”, UST

Liuba PROCOPII, conferențiar universitar, doctor, președintele Comitetului Sindical UST

Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, director Tipografie UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", conferință științifică națională cu participare internațională (2019 ; Chișinău). Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", 27-28 septembrie 2019 / com. șt.: Eduard Coropceanu [et al.] ; com. org.: Lora Moșanu-Șupac [et al.]. – Chișinău: Tipografia UST – . – **ISBN 978-9975-76-283-0.**

Vol. 3 : Științe Socio-umanistice și Didactica Științelor Socio-umanistice. – 2019. – 126 p. : fig., tab. – Antet.: Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez. : lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – **ISBN 978-9975-76-286-1.**

082:378.4(478-25)=00

Î-59

CUPRINS

ȘTIINȚE SOCIO-UMANISTICE4

Andrieș V., Grigor I. Reflectarea voluntariatului în actele normative și reglatorii din învățământul general	5
Angheliuc D., Străjescu N. Simbolul casei în dramaturgia lui Ion Druță	9
Calapod V. Evaluarea cadrelor didactice în perspectiva competențelor	13
Călin I. Inteligența emoțională – factor al unei conduceri eficiente	18
Ceban V. Aspecte metodologice ale programării neuro-lingvistice (NLP) în vederea armonizării relațiilor părinți-copii.....	23
Chiper G. „Pasărea din noi” de Victor Dumbrăveanu: între ficțiune și document epistolar.....	27
Grigor I., Andrieș V. Rolul parteneriatelor educaționale în crearea capitalului social ...	33
Guțu A. Specificul implementării sistemului Kaizen în educație.....	39
Lebediuc A. Denumiri pentru <i>cais</i> în graiurile moldovenеști	44
Orîndaș L. Modele pedagogice privind asigurarea relațiilor de colaborare cu familia....	47
Orîndaș L. Proiect educațional privind parteneriatul școală-familie	52
Serdeșniuc C. Considerații generale despre poezia postbelică basarabeană. Generația de poeți „Copiii anilor treizeci”	57
Stratan N. Erori atestate în utilizarea cratimei	67
Tarabeih M., Lipkin I., Lipkin N., Abu Rakia R. Education and cultural tradition in the Jews living in Israel vs. Jews living in the United States	72
Прокопий Л. Использование полонизмов в русской литературе (на материале повести Н.В.Гоголя «Тарас Бульба»).....	78
Прокопий Л. Функционирование медицинской терминологии в произведениях русских писателей.....	82

DIDACTICA ȘTIINȚELOR SOCIO-UMANISTICE.....88

Arpentii T. The advantage of devising exercises based on media products for the English classroom	89
Ciorba-Lașcu T. Fonctionnalité interactive des marqueurs discursifs dans l'acte conversationnel	94
Herța L. Conversația euristică – model de formare a competenței în limba străină	99
Lebediuc A. Evoluția tehnicii jurnalului ca metodă narativă	103
Stăvilă N. Modele ale competenței de comunicare în limba străină.....	106
Străjescu N. Formarea competențelor în receptarea romanului istoric și politic în liceu.....	111
Zdragus V. La réflexion de l’interculturel dans le processus du développement de la communication en classe de langue	115
Герлован О., Гетьманенко Н. Формирование нравственно-этической и эстетической личности на уроках русской литературы в контексте вызовов современности.....	120

Științe Socio-umanistice

REFLECTAREA VOLUNTARIATULUI ÎN ACTELE NORMATIVE ȘI REGLATORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Vasile ANDRIEȘ, dr., Institutul de Științe ale Educației

Șef Sector Parteneriate Educaționale

Ina GRIGOR, dr., Institutul de Științe ale Educației, cerc. șt. superior

Rezumat. O societate democratică și pluralistă funcționează eficient doar în condițiile existenței unei culturi civice participative. Participarea, la rândul său, include diverse tipuri, modele și forme. Cea mai răspândită și importantă formă a participării civice este **voluntariatul**. Prezentul studiu se axează pe examinarea a două componente: reflectarea temei voluntariatului și participării civice în conținuturile curriculare ale disciplinelor din aria socioumanistică, identificând atât aspectele cognitive, cât și cele aplicative. Cea de-a doua componentă vizează reglementarea activităților de voluntariat în actele normative, în special a modalităților de stimulare a cadrelor didactice în vederea organizării și implicării în aceste activități.

Abstract. A democratic and pluralistic society works effectively only in the presence of a participative civic culture. Participation, in its turn, includes various types, models and forms. The most widespread and important form of civic participation is the **volunteering**. This study focuses on examination of two components: the reflecting of the theme of volunteering and civic participation in curricular content of disciplines in the socio-cultural area, identifying both cognitive and applied aspects. The second component aims to regulate volunteer activities in normative acts, in particular how to encourage teachers to organize and engage in these activities.

Una din primele discipline introduse în învățământul general, orientată spre formarea competențelor participative ale elevilor este **Educația civică**. Totodată, curriculum la disciplina Educație civică nu reflectă în mod concret educația în domeniul voluntariatului. Deși, unele teme (clasa VIII și IX): *societatea civilă și inițiativele cetățenești; participarea cetățeanului la viața comunității locale și naționale; altruism pentru binele public*, oferă posibilitatea examinării voluntariatului.

Compartimentul strategii didactice prevede că pentru formarea competențelor integratoare, cadrele didactice vor utiliza de asemenea și diverse tipuri de activități extrașcolare cum ar fi: acțiuni civice în comunitate (vizite, excursii, schimburi între școli, acțiuni de sprijin pentru persoanele defavorizate, activități de voluntariat, campanii de informare etc.). Iar strategiile de evaluare presupun acțiuni concrete de interes comunitar, acțiuni de voluntariat, de dezvoltare școlară și profesională, elaborare de proiecte individuale și de grup, cu relevanță socială [1].

Potrivit *Reperelor metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară educație civică*, pentru fiecare clasă, profesorul va planifica 4-6 ore de activități practice de interes comunitar, organizate în școală și/sau în afara acesteia. Subiectul *Formarea comportamentului civic și responsabil, prin implicarea în activități de voluntariat* este recomandat ca unul dintre repere în analiza experienței didactice de către Comisia metodică municipală/raională și cele din aria curriculară „Educație socioumanistică” din instituțiile de învățământ secundar general [2].

Problema voluntariatului este prezentă în curriculum disciplinei **Educație pentru societate**, clasa IX, incluzând unitatea de conținut *Cetățenia activă. Voluntariatul*. La fel,

acest subiect poate fi examinat în cadrul temelor participarea civică, școala-comunitatea democratică, etc.

O atenție sporită este acordată acestei tematici la disciplina **Dezvoltare personală**, fiind reflectată în cadrul mai multor unități de învățare*:

Clasa VII. Dimensiunea 2: Problemele comunității – probleme personale. Identificarea problemelor comunității. Voluntariatul, modalitate de soluționare a problemelor comunitare.

Clasa VIII. Dimensiunea 2: Implicarea ca sursă de dezvoltare. Importanța vieții active. Posibilități de implicare în viața comunității. Proiecte personale și de grup. Beneficii personale și comunitare.

Dimensiunea 4: Voluntariatul și dezvoltarea personală. Dezvoltare personală prin activități de voluntariat. Domenii de implicare în activități de voluntariat. Planificarea activității de voluntariat.

Clasa X. Dimensiunea 4: Voluntariatul și traseele paralele. Domenii și activități de voluntariat. Voluntariat pentru mediu, pentru oameni nevoiași și persoane în etate etc.

Clasa XII Dimensiunea 2: Voluntariatul – sursă de dezvoltare personală. Modalități de identificare a activităților de voluntariat. Influența acestora asupra calităților personale și rezolvarea problemelor sociale.

Disciplina **Educație pentru dezvoltarea comunității** este marcată de o problemă diversificată și complexă pe tema voluntariatului, însă este una opțională. Totuși, cel mai relevant curs în domeniu este **Voluntariat comunitar**, care face parte din Modulul Implicare/dezvoltare de vocație, fiind la fel unul opțional. Mai mult decât atât, această disciplină este predată doar în câteva licee din țara noastră.

Constatând că tema voluntariatului are o suficientă prezență în conținuturile curriculare, vom reflecta asupra dimensiunii extracurriculare, examinând cadrul normativ.

Potrivit **Nomenclatorului tipurilor de documentație școlară și rapoarte în învățământul general**, cadrele sunt obligate să elaboreze *Proiectări didactice ale activităților extrașcolare desfășurate conform Planului anual de activitate al instituției*. La fel, conform anexei 3, Portofoliul clasei trebuie să includă *Calendarul activităților extrașcolare la nivel de instituție/raion/municipiu cu participarea clasei pentru anul curent de studii*. Opțional, se prezintă documente ce reflectă participarea elevilor în proiecte educaționale la nivel de clasă/instituție/comunitate/naționale și internaționale ce reflectă implicarea elevilor, precum și performanțele în calitate de diriginte [3].

Potrivit **Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul general**, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică, se oferă două credite profesionale pentru: *Activități de voluntariat în comunitate*, sau *Activități de parteneriat cu ONG-uri de profil, activitate de voluntariat*. Aceste activități sunt opționale și nu influențează semnificativ acumularea punctajului necesar pentru atestare [4].

* Dimensiunea 2. Unitatea de învățare Asigurarea calității vieții; Dimensiunea 4. Unitatea de învățare Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial.

Indicatorul 2.2.5 al *Standardelor de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora* stipulează: Administrația instituției de învățământ promovează participarea comunității (agenții economici, serviciile publice, ONG, voluntari etc.) la îmbunătățirea condițiilor de învățare, odihnă și relaxare și petrecere a timpului liber pentru copii.[5]

Un document important îl reprezintă *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Astfel, **Domeniul de competență 5. Parteneriate educaționale** prevede: *Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate*. El include următorii descriptori:

5.3.1. Implică copiii/elevii în proiecte sau acțiuni de voluntariat, organizate la nivel de clasă, instituție sau comunitate;

5.3.2. Încurajează, îndrumă și consultă subiecții educaționali în implementarea de proiecte și acțiuni

de voluntariat, desfășurate în instituție și în comunitate;

5.3.3. Antrenează structurile asociative ale copiilor/elevilor și ale părinților, precum și instituțiile partenere din comunitate, în elaborarea proiectelor educaționale în scopul consolidării coeziunii între toți actorii educaționali din instituție [6].

Proiectul *Metodologiei de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general* conține următoarele prevederi:

- Cadrul didactic implică elevii în activități de voluntariat la nivel de instituție, cu acordul părinților/tutorelui.
- Cadrul didactic promovează voluntariatul în rândul copiilor și, ca rezultat, există copii care participă la activități de voluntariat (din colectivul/colectivele de elevi la care predă), iar rezultatele acestor activități sunt diseminate în școală și comunitate
- Cadrul didactic sprijină, cu informații și expertiză, elevii care participă la proiecte de voluntariat desfășurate în instituție.
- Cadrul didactic sprijină, ca voluntar, cu informații și expertiză, copiii care participă la proiecte de voluntariat desfășurate în instituție.
- Cadrul didactic sprijină, ca voluntar, cu informații și expertiză, copiii și alți membri ai comunității care participă la proiecte de voluntariat desfășurate la nivel de comunitate.

Deși prezenta metodologie a fost elaborată în 2017, până în prezent nu a intrat în vigoare și din acest considerent nu reprezintă un cadru de referință pentru profesori. Mai mult chiar, finele anului 2017, ministrul Monica Babuc declara că în licee, numărul de discipline obligatorii va fi redus până la șase, celelalte fiind opționale, motivând prin acordarea unei atenții mai mari obiectelor de care au nevoie elevii pentru viitoarea profesie. Se prevedea reducerea de la 31 la 28 de ore pe săptămână și introducerea orelor de voluntariat. Predarea orelor de voluntariat urma să fie realizată inclusiv prin atragerea formatorilor din domeniu [7].

Concluzii

Constatăm că tema voluntariatului este reflectată într-o manieră suficientă în conținuturile curriculare, dar se impune necesitatea unei reglementări eficiente a activității extracurriculare. Actualul cadru normativ și reglator nu motivează cadrele didactice pentru organizarea activităților de voluntariat și implicarea reușită a elevilor.

Bibliografie

1. Educație civică: Curriculum pentru cl. a V-a–a IX-a. Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Știința, 2010 (Tipografia „Elena V.I.” SRL).
2. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară educație civică în anul de studii 2017-2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_civica_repere_metodologice_rom.pdf
3. Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în învățământul general. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_debirocratizare_modificari.pdf
4. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică. https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare.pdf
5. Standardele de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora. IȘE. Chișinău: Cavaoli, 2015.
6. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
7. www.publika.md/2018-anul-reformelor-in-scoli-numarul-disciplinelor-obligatorii-redus-lectii-de-robotica-si-voluntariat-ce-alte-schimbari-ii-asteapta-pe-elevi-_2990997.html

SIMBOLUL CASEI ÎN DRAMATURGIA LUI ION DRUȚĂ

Doina ANGHELIUC, profesor școlar

Instituția Publică Gimnaziul Cucuruzeni

Filiala „Zorile”, s. Zorile, r. Orhei

Natalia STRĂJESCU, dr., conf. univ.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. Simbolul casei capătă o conotație aparte în dramaturgia lui Ion Druță. Remarcabile, în acest sens, sunt operele *Casa mare* și *Păsările tinereții noastre*. *Casa mare* a Vasiluței este și un spațiu real, aflat sub semnul durabilității, rânduiei și statorniciei, cărora stăpâna le mai adaugă și însemnele spațiului ce țin de sufletul ei de om frumos și vrednic. Casa mătușii Ruța, această ultimă cocioabă din localitate, în antiteză cu celelalte case moderne, declanșează o luptă dintre vechi și nou, dintre mare și mic, dintre puternic și slab. Prin intermediul acestor drame sunt puse în discuție despărțirea de tradiții, renunțarea la fundamentul sensibilității, la matricea spiritului național – dimensiunea esențială a lumii druțiene.

Abstract. The symbol of the house acquires a special connotation in Ion Druță's dramaturgy. Remarkable in this sense are the *Casa mare* and *Păsările tinereții noastre*. The great house of Vasiluța is also a real space, under the sign of sustainability, order and stability, to which the master adds the signs of space that belong to her soul as a beautiful and worthy man. The house of aunt Ruța, this last shack of the locality, in antithesis with the other modern houses, triggers a struggle between the old and the new, between the sea and the small, the strong and the weak. Through these dramas, the separation of traditions, the abandonment of the foundation of sensibility, the matrix of the national spirit - the essential dimension of the Drutian world.

Un moment esențial în dezvoltarea dramei române basarabene îl constituie apariția unor drame lirice. În această privință, o contribuție deosebit de importantă a avut-o opera dramatică a eminentului scriitor basarabean Ion Druță.

„Teatrul lui Ion Druță, consemna criticul de teatru Eugen Rusnac, este creat în permanență atât prin detaliile acțiunii, cât și prin cele ale mediului, care sunt în același timp caracterizante în sens realist și simbolice în sens teatral. Acest simbolism cu ajutorul unor relații ordinare organizează universul dramatic druțian într-o viziune sacrală” [1, p. 64].

El vine cu opera sa în timpul epocii „dezghețului”, optând pentru reabilitarea eticului și a sacrului. „Cuvântul lui Druță ne-a ajutat să ne întărim în sentimentul demnității noastre naționale” [2, p. 202].

Textul dramatic druțian produce un impact profund asupra cititorului său, asupra procesului devenirii lui performante prin faptul că este reflexul confruntării dintre opțiunile diferitor generații și acest fapt desemnează caracterul lui de dialog, uneori – reflexiv, alteori – persuasiv, presupunând însă o rezultantă, o finitudine, o soluție și prin aceasta dobândind tentația universalității.

În dramele lui I. Druță se evidențiază mesajul etico-filosofic ce se realizează prin mijlocirea unor asemenea elemente cum ar fi țăranul, satul, casa, focul din vatră, miticul ș. a. Toate împreună și fiecare în parte contribuie la crearea anumitor imagini cu vădite implicații etice.

Casa mare este, sub toate aspectele, piesa-embriion din care se va dezvolta întreaga sa dramaturgie; deci, anume în ea vom găsi într-un grad mai mare sau mai mic personalitatea dramaturgului, felul său de a fi, liniile de forță ale poeziei dramatice.

Chiar din capul locului, înainte de a se desfășura firul propriu-zis al acțiunii, autorul ne schițează sugestiv o ambianță socială și un destin aruncat în ea: „Totul e proaspăt, curat, frumos rânduie” în această casă mare cu ferestrele și ușa larg deschisă. Dar afară, din mijlocul satului, răzbate năvalnic mare zarvă, mare veselie” [3, p. 26].

Casa mare e gata pentru a primi oaspeți; e chiar clipa când aceștia i se năzăresc Vasiluței și ea îi prinde a pofti. Și eroina le adresează, imaginar, invitația. De fapt, începe dialogul cu lumea, cu cei din afara casei care se pregătesc să-i pășească pragul cu voie bună, cu sfaturi și, bineînțeles, cu bârfeli (cele trei vecine sunt și cele trei fețe ale lumii: bunăvoință, obiectivitate, rea-voință).

Urmează un dialog între Vasiluța și tatăl ei, moș Ion, în care e vorba despre datini și despre ce este casa mare; fiecare trebuie să aibă o casă mare, oricare i-ar fi împrejurările vieții, un colțișor împodobit cu tot ce are omul mai frumos și îngrijit cu cea mai mare dragoste. „Abia pășești pragul și de amu ți se pare și lumea mai dragă, și tu te vezi mai tânăr, mai voinic” [3, p. 27].

Pragul este ceruit (conform altei datini) ca oaspeții să nu fugă din ea, și tatăl Vasiluței are inima împăcată că fata lui e în rând cu lumea: are pâine, are sare, are apă, are cu ce aprinde focul și are... o casă mare.

Casa mare a Vasiluței este și un spațiu real, aflat sub semnul durabilității, rânduiei și statorniciei, cărora stăpâna le mai adaugă și însemnele spațiului ce țin de sufletul ei de om frumos și vrednic.

Povestea *Vasiluței* și a *casei mari* este povestea eternă a sufletului uman ce există doar prin transsubstanțierea lumii obiective în lumina spirituală, în universul frumosului creat de om, devenind astfel și un indiciu al entității noastre culturale. În definitiv, simbolul generalizator al *casei mari* trimite la un spațiu existențial compensativ, cu multiple valențe pe care și le-a proiectat poporul, trecând prin istoria devenirii sale.

Casa mare este, așadar, nu un colțișor oarecare în care să-ți duci zilele, ci o construcție de ordin moral; e construcția ta în raport cu cea a lumii. E o modalitate esențială de a te împlini ca om.

Casa mare e spațiul pur spiritual, în care „te vezi mai tânăr și mai voinic”, reîncărcat cu puteri etice în vederea confruntării cu lumea, este un spațiu sacru. Un mic spațiu sacru, încadrat în marele spațiu sacru, care este Natura – „sfânta sfintelor”. Aceasta vine autoritară, cu rânduiala ei în firea omului.

Casa mare nu e, în acest sens, decât oglinda sufletului frumos. Nu a sufletului oarecare, ci a celui care păstrează o ordine etică și acționează în spiritul ei. Casa mare e „expresia unei încadrări în social, care, prin asumarea datoriei, obține conștiința celei mai

depline libertăți; de îndată ce pășești în ea (ca spațiu sacru) lumea ți se pare mai dragă și tu însuși te fortifici sufletește” [4, p. 149].

Piesa lui Ion Druță, *Casa mare*, e, în felul său, o metaforă în care se cuprinde drama tuturor satelor golite de viața lor firească în urma războaielor; drama oamenilor a căror soartă se înscrie sub însemnul neîmplinirii dragostei autentice. E ca „un cântec trist de nostalgică resemnare solară” [5, p. 90].

Nostalgică și baladească în resorturile interne ale dezvoltării subiectului, drama *Păsările tinereții noastre* reprezintă un nou succes dramaturgic al lui Ion Druță. Ea ne vorbește despre suflet, pledează pentru sensibilizarea lumii interne a omului, pentru spiritualitate. Drama e plină de mult adevăr omenesc, dar și de durere, „plânsul interior” fiind marcă a originalității lui Ion Druță.

Această operă este îndrăgită de la prima lectură de fiecare cititor care îi parcurge conținutul. Aici întâlnim o simbioză perfectă a actualului cu general umanul, este pusă în valoare bunătatea creștină a personajelor, „religiozitatea sufletului lor, într-un cuvânt, spațiul sacru al universului druțian de teme, eroi și idei” [6, p. 105].

Chiar de la început autorul o plasează într-un spațiu sacru: cocioaba din mijlocul satului, o căsuță veche, moștenită de la părinții ei. Anume această ultimă cocioabă din localitate, în antiteză cu celelalte case moderne, declanșează o luptă dintre vechi și nou, dintre mare și mic, dintre puternic și slab. „Bojdeuca de demult” și stăpâna ei „devin un simbol al spiritualității conservate a strămoșilor, promovând alte dimensiuni ale existenței umane decât goana după bunurile materiale” [7, p. 95].

Ea, casa, simbolizează acel colțișor al sufletului, în care omul păstrează tot ce are el mai curat și nobil – e casa lui, a Omului lui Dumnezeu. „Deasupra satului picură încet și mărunțel vuietul unui avion din aviația sanitară, care ba se apropie, ba iar se depărtează. O casă veche și săracă, o bojdeucă din cele de demult. Hornul cuptorului, o măsuță, câteva scăunașe, o vechitură de scrin. Sub horn fumegă tizicul.

Pereții sunt aproape goi, tavanul pântecos, scăpătat din băieri, se odihnește pe-un stâlp pus de-a dreptul în mijlocul casei. Dacă n-ar mocni focul în vatră, odaia ar părea pustie – nici țiipenie de om și numai crucea singurei ferestruici cernește pe seninul cerului de vară” [3, p. 144].

Pe fundalul satului înnoit, casa mătușii Ruța care, împreună cu stăpâna, simbolizează valorile etice ale trecutului, apare oarecum stingheră: „Bietul omuleanul cela de la gazetă, constată Andron, o jumătate de zi s-a chinuit ca să facă panorama satului fără să se vadă casa matală” [3, p. 148]. În acest sens, mătușa Ruța reprezintă stâlpul spiritual al satului, al neamului, al Universului, al creștinătății, salvându-le din prăpastia dezumanizării.

Păsările tinereții noastre este un cântec despre veșnicul zbor al vieții, despre virtutea și valoarea vieții ca atare, despre sfințenia față de pământul pe care locuim.

Prin intermediul acestor drame sunt puse în discuție despărțirea de tradiții, renunțarea la fundamentul sensibilității, la matricea spiritului național. Teamă de a nu putea da celor

care vin un cod etic, în care să fie definit limpede binele și frumosul, este o dimensiune esențială a lumii druțiene.

Lung e drumul textului druțian, dar frumos e drumul acesta, căci te îmbogățește. Te readuce acasă, la Mama și la Tata, la consăteni și în ograda casei unde te-ai născut.

Enigma dramaturgiei lui Druță e însuși sufletul autorului. Eroii druțieni sunt, prin excelență, oameni care refac, pe solul cam dur al contemporaneității, asemenea ritualuri tradiționale. Accentuând energic sfera sacrului, ei ne apar *socrați cu chip țărănesc*, ca niște păstori ai spiritului poporului. „Important e să nu fim lipsiți de aceste valori ca să înțelegem cât de mult ne lipsesc” [8].

Bibliografie

1. Rusnac E. Forma și ideea sacralității în dramaturgia lui Ion Druță. În: Arta '95. Seria teatru, muzică, cinematografie. Chișinău, 1995.
2. Cemortan L. Rolul operei dramatice în reabilitarea eticului și a sacrului. Analele Științifice ale Universității Cooperatist-comerciale din Moldova. Chișinău, 1993, 2007.
3. Druță I. Opere. Vol. V. Chișinău: Lumina, 2013.
4. Bilețchi N. Dramaturgia lui Ion Druță și impactul ei asupra genului dramatic. În: Akademos. Revista de știință, inovare, cultură și artă, nr. 4(31), decembrie 2013.
5. Cubleşan C. Ion Druță: conștiința a istoriei basarabiei. Chișinău: Cartier, 2015.
6. Rotaru T. Cu opera maestrului în anul Ion Druță. În: Mihail Dolgan: Polifonismul creativității. (Conștiința critică și estetică a poeziei). Chișinău: Tipografia centrală, 2010.
7. Fedorenco V. Drama «Păsările tinereții noastre» de Ion Druță. În: Ion Druță. Păsările tinereții noastre. Chișinău: Cartier, 2017.
8. Roșca N. Oare ce mai face Druță? În: Moldova. Revistă de cultură și dialog social, nr. 1-2, 2011 ianuarie-februarie.

EVALUAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN PERSPECTIVA COMPETENȚELOR

Valeria CALAPOD, doctorand

Universitatea de Stat "Ion Creangă" Chișinău

Rezumat. Articolul abordează problematica evaluării cadrelor didactice în perspectiva competențelor ca fiind o activitate de bază a managementului resurselor umane. Astfel, evaluarea reprezintă un proces de obținere a informațiilor despre activitatea cadrelor didactice, cu ajutorul unor instrumente de evaluare, în scopul elaborării de către manageri a unor aprecieri pe baza cărora se vor lua o serie de decizii în vederea îmbunătățirii calității activității desfășurate în instituția școlară. Investigația prezentată a urmărit cunoașterea modului în care este percepută evaluarea performanțelor personalului didactic, dar și adoptarea unor măsuri menite să îmbunătățească aspectele deficitare constatate.

Abstract. The article addresses the issue of teachers' assessment of skills as a basic activity of human resources management. Thus, evaluation is a process of obtaining information about the activity of the teachers with the help of evaluation tools, in order for the managers to develop some assessments on the basis of which a series of decisions will be taken in order to improve the quality of the activity carried out in the school institution. The presented investigation aimed at knowing how the evaluation of the performance of the teaching staff is perceived, as well as the adoption of measures aimed at improving the observed deficiencies.

Evaluarea competențelor și a performanțelor cadrelor didactice este una dintre activitățile de bază ale managementului resurselor umane, prin care se determină gradul în care angajații îndeplinesc eficient sarcinile și se achită corect și complet de responsabilitățile care le-au fost atribuite. Evaluarea trebuie să fie sistematică, formalizată, obiectivă și transparentă. Scopul final al evaluării competențelor profesionale ale angajaților este evaluarea instituției. Asemenea conceptului de competență, sintagma competență profesională nu are o definiție unanim acceptată, aceasta fiind definită drept „capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții, în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență” [1, 32].

Profilul de competență al cadrului didactic poate fi descris ca domeniu de convergență dintre status/rol și personalitate, fiind reprezentat de macrocompetențele: competența psihopedagogică, competența de specialitate, competența sociomanagerială, competența de formare continuă. „Competența didactică joacă rol de instrument de unificare, codificare și obiectivare sub forma comportamentelor educaționale și înglobează: competențe de proiectare curriculară, competențe interpersonale, competențe de management al învățării și al clasei de elevi, competențe de reflecție pedagogică și didactică, competențe de management al carierei, competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale” [1, 35].

Prin evaluare se stabilește în ce măsură activitatea și rezultatele cadrelor didactice corespund cu așteptările conducerii instituției, ale autorităților școlare, ale familiilor elevilor și ale elevilor înșiși. Responsabilitatea evaluării revine pe de o parte Inspectoratului Școlar și pe de altă parte directorului unității școlare. Inspectoratul școlar prin inspectorul de specialitate evaluează cadrele didactice prin inspecții metodice de specialitate, iar managerul

apreciază performanțele curriculare și extracurriculare ale angajaților săi. Performanța profesională individuală este determinată de motivația salariatului, de capacitatea și de dorința lui de a se instrui, precum și de a se perfecționa. Performanța organizației depinde de modul în care managerul își antrenează colaboratorii, îi apreciază și stimulează, respectând anumite criterii cuprinzătoare și imparțiale. Criteriile de performanță reprezintă seturi de cerințe specifice fiecărei profesii, care se stabilesc pe baza analizei postului. Exemple de criterii pentru evaluarea performanței: competența pe post; orientarea spre excelență; caracteristici profesionale; preocupare pentru obiectivele școlii; adaptabilitate pe post; capacitate decizională; spiritul de echipă; capacitatea de comunicare. Standardele de performanță pot fi exprimate prin următorii indicatori: cantitate, calitate, costuri, timp, eficiența utilizării resurselor materiale și financiare .

În activitatea de evaluare a activității cadrelor didactice, managerul trebuie să urmărească următoarele obiective: identificarea nivelului performanței în activitatea desfășurată, a punctelor tari și a celor slabe ale; încurajarea angajaților să-și îmbunătățească performanțele; recompensarea și motivarea acestora în relație cu contribuția lor la atingerea ȳntelor organizației; identificarea nevoilor de instruire și perfecționare profesională; asigurarea informației necesare pentru planificarea succesivă a activităților organizației; facilitarea, autocunoașterea și conștientizarea calităților și competențelor personale și profesionale; crearea un climat de ȳncredere reciprocă ȳntre manager și angajați; încurajarea responsabilității, etc. Etapele procesului de evaluare sunt: definirea obiectivelor; stabilirea politicilor de evaluare și a periodicității; alegerea standardelor și criteriilor de performanță, a metodelor și tehnicilor de evaluare; alegerea și pregătirea personalului care va aplica tehnicile de evaluare; pregătirea personalului supus evaluării; mediatizarea internă a procesului; evaluarea propriu-zisă; sintetizarea informațiilor achiziționate și analiza acestora; comunicarea rezultatelor evaluării performanțelor; adoptarea măsurilor care decurg din analiza rezultatelor procesului.

Metodele și tehnicile de evaluare a performanțelor sunt: scale comparative (scale de evaluare grafice, scale de evaluare cu pași multipli; scala standardizată; scala pe puncte; scale de evaluare bazate pe comportament); metode comparative (compararea simplă sau ierarhizarea; compararea pe perechi; compararea prin distribuire forțată); metoda incidentelor critice; testele de aptitudini, de personalitate sau de performanță.

Evaluarea personalului didactic la nivel de unitate școlară se face anual, conform unei fișe tip de evaluare ȳn care sunt stabilite: domeniile evaluării și criteriile de performanță, cu punctajul maxim ce poate fi acordat, precum și indicatorii de performanță aferenți fiecărui criteriu și punctajele detaliate pe indicatori, aprobați ȳn CA, cu consultarea Consiliului Consultativ. Fișa de evaluare, corelată cu fișa individuală a postului, se notează prin punctaj de la 1 la 100, iar procedura de evaluare se declanșează prin autoevaluare, consemnată ȳn fișa individuală a postului. Cadrul metodologic ȳl reprezintă Ordinul de ministru 6143/ 2011 care are ca finalitate: asigurarea cadrului necesar pentru o evaluare unitară, obiectivă și

transparentă a personalului didactic și didactic auxiliar; asigurarea unui sistem motivațional care să determine creșterea performanțelor profesionale individuale [6].

Pentru personalul didactic de predare, fișa de evaluare, vizată de către șeful de catedră sau de către responsabilul comisiei metodice și de către directorul unității școlare, este analizată în Consiliul de administrație, care, în prezența persoanei în cauză, decide asupra punctajului final.

În fișa de evaluare se punctează și activitățile realizate în afara fișei individuale a postului în domeniul învățământului, precum și alte activități solicitate de conducerea unității sau de organele ierarhic superioare. Fișa de evaluare constituie un document de bază pentru stabilirea drepturilor salariale, pentru promovare și accesul la programele de perfecționare.

Astfel, evaluarea cadrelor didactice nu mai este o activitate care intră strict numai în competența directorului. Ea îl privește deopotrivă pe directorul – evaluator cât și pe cel evaluat, care acum trebuie să participe conștient la aprecierea activității sale, prin autoevaluare. Încă de la începutul anului școlar, fișa de evaluare este înmănată fiecărui membru al colectivului.

Pornind de la premisa conform căreia directorul școlii trebuie să cunoască contribuția fiecărui angajat din subordine pentru a putea fundamenta orice decizie legată de gestiunea resurselor umane: perfecționare, transfer, pretransfer, promovare, penalizare, etc. dar și că angajatul trebuie să cunoască modul în care este văzută munca lui de către organizație, evaluarea personalului didactic trebuie să se realizeze în conformitate cu prevederile legislației (art. 92 alin. (7) din Legea Educației Naționale nr.1/2011, Legea Nr. 87/2006 pentru aprobarea O.U.G. Nr. 75/2005, H.G. nr. 21/2007 privind aprobarea Standardelor de autorizare de funcționare provizorie a unităților de învățământ preuniversitar, precum și a Standardelor de acreditare- și evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitar; H.G. nr. 1534/2008 privind aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar; Legea nr. 53/2003 - CODUL MUNCII - cu completările și modificările ulterioare; OMENCS nr. 5079/2016 privind aprobarea R.O.F.U.I.P.). Procesul de evaluare este complex și cuprinde mai multe etape: autoevaluarea; evaluarea colegială (în comisie catedră / metodică); evaluarea de către responsabilul comisiei metodice; evaluarea de către Consiliul de Administrație - evaluarea performanțelor individuale prin analizarea rapoartelor de activitate depuse de către cadrele didactice și acordarea punctajului corespunzător; validarea punctajelor obținute, de către Consiliul Profesoral. Se prezintă, punctajele cadrelor didactice obținute în urma evaluării în Consiliul de Administrație și sunt validate prin vot de membrii Consiliului Profesoral; stabilirea calificativului în cadrul Consiliului de Administrație.

Procedura pentru realizarea procesului de evaluare constă în următorii pași: pe parcursul anului școlar cadrele didactice colectează în portofoliul personal dovezile pe baza cărora se face autoevaluarea; cadrele didactice completează fișa de evaluare cu punctajul

rezultat în urma autoevaluării, pe care o predă responsabilului comisiei metodice; în cadrul ședinței comisiei metodice de la sfârșitul anului școlar se face evaluarea colegială , urmată de evaluarea responsabilului comisiei metodice. Fișa cu primele două rubrici completate este apoi predată conducerii școlii pentru a fi analizată în cadrul Consiliului de Administrație; în urma analizei portofoliului personal de către membrii Consiliului de Administrație sunt stabilite punctajele pentru rubrica 3 din fișă; urmează apoi consemnarea calificativelor în registrul de procese verbale a Consiliului de Administrație pentru fiecare cadru didactic în parte, cu semnătura acestuia că a participat la ședință.

În funcție de rezultatele obținute la examenele naționale, de inspecțiile speciale , de întocmirea și predarea la timp a materialelor cerute de I.S.J., de imaginea creată școlii de către cadrele didactice , se face și evaluarea anuală a unității de învățământ și a directorului în baza unei metodologii și a unor fișe de evaluare stabilite de către inspectoratele școlare. Exemple de competențe care sunt evaluate prin fișa de autoevaluare a cadrelor didactice: comunicaționale; proiective; manageriale; evaluative; de dezvoltare; de promovare a imaginii școlii; privind conduita profesională.

În vederea cunoașterii modului în care este percepută evaluarea performanțelor personalului didactic, dar și pentru adoptarea unor măsuri menite să îmbunătățească aspectele deficitare, am aplicat un chestionar unui număr de 16 cadre didactice de la Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae,, Vlădești, județul Galați. Chestionarul administrat a fost alcătuit din 10 itemi prin care s-au urmărit: identificarea caracteristicilor evaluării personalului didactic; evidențierea modului în care cadrele didactice percep propria evaluare a activității didactice. Rezultatele obținute în urma interpretării chestionarului sunt prezentate în tabelul următor:

Tabelul 1.

Atitudinea cadrelor didactice față de propria evaluare

<u>Itemi</u>	Acord total	Acord parțial	Dezacord parțial	Dezacord total	Abțineri
1. Evaluarea este o sursă de încurajare	50%	50%	-	-	-
2. Oferă informații obiective	40%	60%	-	-	-
3. Permite aprecierea corectă a activității	40%	50%	-	-	10%
4. Stimulează dezvoltarea personală	30%	65%			5%
5. Este un instrument util în măsurarea eficacității și eficienței profesionale	60%	35%	5%		
6.Favorizează calitatea activității profesionale	60%	40%			
7. Este unitară, obiectivă și transparentă	50%	50%			
8. Evidențiază punctele forte și slabe ale activității didactice	20%	60%	11%		9%
9. Nu contribuie la ameliorarea randamentului profesional	10%	10%	35%	45%	
10. Este realizată prin metode sigure	60%	40%			

Din datele prezentate mai sus se poate constata că în opinia majorității cadrelor didactice chestionate, fișa de evaluare care se completează la finalul fiecărui an școlar este un instrument util în măsurarea eficacității și eficienței profesionale favorizând calitatea activităților desfășurate în școală. În urma finalizării procesului de evaluare a activității cadrelor didactice, directorul școlii trebuie să realizeze un plan de măsuri în vederea îmbunătățirii acestei activități. Exemple de astfel de măsuri, pot fi: îndrumarea și controlul activității instructiv- educative prin intensificarea numărului de asistențe, consilierea cadrelor didactice care au nevoie , mai ales în abordarea ideilor noi, de schimbare a relației cadru didactic- elev; monitorizarea și evaluarea activității personalului în concordanță cu rezultatele obținute; supervizarea desfășurării activităților în cadrul tuturor comisiilor metodice și pe probleme; operaționalizarea activității de evaluare a resurselor umane; elaborarea criteriilor și a instrumentelor de monitorizare și evaluare; aplicarea criteriilor și a instrumentelor de evaluare; acordarea punctajelor pe principiul competenței ; valorificarea rezultatelor evaluării; stimularea și motivarea cadrelor didactice implicate în derularea de activități care conduc la îmbunătățirea imaginii școlii în comunitatea locală.

Concluzii

Evaluarea competențelor și a performanței personalului joacă un rol semnificativ, din perspectiva performanței organizaționale, implicând măsurarea performanței individuale sau de grup în scopul ameliorării lor. De aceea, evaluarea competențelor și a performanțelor cadrelor didactice nu trebuie limitată la măsurarea performanțelor anterioare, ci și la estimarea performanțelor viitoare, mai ales în cazul în care sunt urmărite obiective referitoare la formarea și dezvoltarea personalului.

Concluziile demersurilor cu caracter evaluativ pot avea o semnificație deosebită în contextul elaborării și aplicării unor proiecte care vizează construirea carierei profesionale.

Bibliografie

1. Cojocaru V. Gh., Competență- performanță- calitate- concepte și aplicații în educație. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2016.
2. Gherguț A. Management general și strategic în educație. Iași: Editura Polirom, 2007.
3. Iosifescu Ș. (coord.) Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației și Cercetării, 2001.
4. Manolescu A. Managementul resurselor umane. București: Editura R.A.I., 1998.
5. Stanciu Ș., Ionescu M. A. Gestionarea resurselor umane în școli. Suport de curs. București: S.N.S.P.A., 2010.
6. <http://didactino.ro/evaluarea-anuala-activitatii-personalului-didactic-didactic-auxiliar/>

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – FACTOR AL UNEI CONDUCERI EFICIENTE

Iuliana CĂLIN, doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

Rezumat. Articolul de față prezintă câteva aspecte ale demersului de cercetare care vizează corelațiile ce se stabilesc în cadrul instituțional între inteligența emoțională și climatul educațional din punct de vedere al angajaților în funcție de vârstă și gen. Satisfacția acestora este corelată în mare măsură cu relația pe care o au cu șefii, de încrederea pe care o au în conducătorii lor. Fluctuația de personal, prin intrări și ieșiri, este un indicator important în definirea gradului de suportabilitate la locul de muncă.

Abstract. This paper presents some aspects of the research approach that addresses the correlations established within the institutional framework between emotional intelligence and the educational climate from the point of view of employees by age and gender. Their satisfaction is largely related to the relationship they have with their bosses, the trust they have in their leaders. Personnel fluctuation through inputs and outputs is an important indicator in defining workplace supportability.

Introducere

În literatura de specialitate, în ultimii ani, a crescut interesul pentru cercetarea a două concepte – inteligența emoțională și climatul organizațional – aceștia fiind doi factori care influențează atât viața personală cât și climatul la locul de muncă. În ultimii 25 de ani, cercetările au pus în evidență un set de competențe (unele cognitive, dar majoritatea de ordin afectiv) precum încrederea în sine, inițiativa, munca în echipă ca având un rol important în obținerea performanței. Golemen, Boyatzis și McKee (2002) au arătat că există o legătură între inteligența emoțională și climatul organizațional.

De un deosebit interes este studiul acelor factori care contribuie la obținerea unui climat organizațional optim pentru asigurarea performanței și creșterea satisfacției angajaților.

Satisfacția angajaților este corelată într-o foarte mare măsură cu relația pe care aceștia o au cu șefii direcți, mediată de abilitățile fiecăruia de a realiza un mod optim de interacțiune, de exprimare a inteligenței emoționale. Din acest motiv, se consideră că inteligența emoțională a managerilor este corelată cu satisfacția angajaților la locul de muncă și conduce la crearea unui climat organizațional de o anumită natură care îi poate motiva pe aceștia să rămână sau să părăsească organizația.

Metode și materiale aplicate

În acest studiu ne-am propus să surprindem doi factori care sunt interrelaționați: inteligența emoțională managerială și climatul organizațional.

Principalele aspecte abordate sunt următoarele:

- aprofundarea conceptelor de inteligență emoțională, climat organizațional și fluctuație de personal.
- evidențierea relației dintre inteligența emoțională a managerilor din unitatea școlară pe care o conduc și climatul organizațional din cadrul acesteia.
- studiul intensității relației dintre inteligența emoțională managerială și nivelul fluctuației de personal.

- evidențierea relației dintre vârstă și modul în care este perceput climatul de muncă.
- identificarea relației dintre gen și modul în care este conceput climatul de activitate.
- evidențierea specificului fluctuației de personal pe o perioadă de trei ani școlari în cadrul unei unități școlare.

În sprijinul acestei acțiuni investigaționale a venit Chestionarul de climat de muncă (WCQ) care a evidențiat punctual cele mai importante aspecte ale atitudinii angajaților cu privire la conducere.

În momentul de față, în mediul organizațional românesc, inteligența emoțională managerială are un rol deosebit de important în construirea relațiilor dintre angajați.

Obiectivele cercetării – au urmărit atingerea următoarelor aspecte:

- punerea în evidență a relației dintre inteligența emoțională managerială și climatul organizațional din cadrul instituției școlare pe care o conduc.
- studiul intensității relației dintre inteligența emoțională managerială și nivelul fluctuației de personal.
- evidențierea relației dintre vârstă și modul de percepere a climatului organizațional într-o instituție școlară.
- evidențierea relației dintre gen și modul în care este perceput climatul organizațional într-o unitate școlară.

Ipotezele cercetării

Acestea au fost împărțite în patru ipoteze principale și șase ipoteze secundare.

Ipoteza 1 – presupunem că există o asociere între inteligența emoțională a managerului de unitate școlară și modul în care este perceput climatul de lucru de către angajați.

- 1.1 ne așteptăm ca angajații să perceapă climatul ca fiind suportiv atunci când inteligența emoțională managerială este mai mare.
- 1.2 ne așteptăm ca angajații care au estimat inteligența emoțională a managerului la un nivel ridicat să perceapă climatul organizațional ca fiind mai suportiv.
- 1.3 se estimează o corelație între inteligența emoțională a managerului și inteligența emoțională estimată de angajați.

Ipoteza 2 – presupunem că există o corelație între inteligența emoțională managerială și nivelul fluctuației de personal din instituția pe care o conduc.

- 2.1 ne așteptăm ca fluctuația să fie mai mică atunci când inteligența emoțională managerială este mai mare.

Ipoteza 3 – presupunem că există diferențe semnificative între genuri în ceea ce privește modul de percepere a climatului organizațional.

- 3.1 ne așteptăm ca femeile să perceapă climatul de activitate mai suportiv decât bărbații.

Ipoteza 4 – presupunem că există o corelație între vârsta angajaților și modul în care este perceput climatul de muncă.

4.1 ne așteptăm ca odată cu înaintarea în vârstă, angajații percep climatul de muncă mai suportiv.

Variabilele

Întregul studiu se bazează pe surprinderea corelației dintre inteligența emoțională managerială și fluctuația de personal precum și pe relația dintre inteligența emoțională managerială și climatul organizațional. Considerăm variabilele gen, vârstă și unitate școlară ca variabile independente presupuse a-și pune amprenta asupra rezultatelor subiecților.

Variabilele dependente:

- inteligența emoțională managerială
- climatul organizațional
- fluctuația de personal
- inteligența emoțională managerială estimată

Eșantionare

Lotul de subiecți este format din angajații unității școlare Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, comuna Vinători, jud. Galați pentru trei ani școlari: 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019.

Analiza fluctuației de personal a fost realizată folosind baza de date din școală, numărul acestora a fost: 2016-2017 – 113, 2017-2018- 115, 2018-2019 -118. Eșantionul principal rămâne cel din anul 2018-2019, format din 79 de femei și 39 de bărbați, vârsta minimă este de 21 de ani, pe când cea maximă este de 54 de ani. Media de vârstă este 30,55 ani, avem de a face cu un eșantion tânăr, raportat la vârsta cea mai mare a angajaților.

În cadrul școlii avem următoarele compartimente:

- cadre didactice CD
- secretariat S
- contabilitate C
- personal nedidactic PN.

Rezultate obținute

Metoda de investigație utilizată în cercetarea de față este Ancheta pe bază de chestionar iar instrumentele sunt scalele de evaluare și analiză a fluctuației.

Scala de Inteligență Emoțională GEIS este folosită pentru evaluarea variabilei - inteligența emoțională managerială. Cei 45 de item sunt creați pentru a reduce tendința unor persoane de a fi de acord cu majoritatea afirmațiilor sau a altora de a contrazice orice afirmație. Aproximativ jumătate din itemi sunt scorati în așa fel încât acordul să arate inteligența emoțională înaltă, numiți „itemi scorati pozitiv”. Cei 23 de itemi care rămân sunt scorati în așa fel încât dezacordul să arate o inteligență emoțională mare, fiind „scorati negativ”.

Scorul total este calculat pentru fiecare subiect prin suma algebrică a răspunsurilor itemilor pozitivi cu cei negativi.

Chestionarul pentru climatul de muncă (WCQ) are o versiune lungă formată din 15 itemi și o versiune scurtă cu 6 itemi. Întrebările din chestionar ținesc autonomia suportivă a managerului.

Analiza fluctuației de personal a constatat în realizarea unui raport descriptiv al personalului prin segmentarea acestuia pe compartimente și prin sublinierea diferențelor existente între eșantioane în cei trei ani de studiu.

Formula de calcul este următoarea: $Rata\ fluctuației^2 = \frac{\text{numărul de angajați care părăsesc organizația într-un an}}{\text{număr total de angajați la mijlocul anului}}$.

Recoltarea datelor s-a realizat prin administrarea scalelor concomitent, angajații au primit un exemplar al GEIS în timp ce managerii au primit un exemplar GEIS și unul de WCQ. Aplicarea propriu-zisă a chestionarelor a durat o lună, s-a observat bunăvoință generală din partea participanților, scalele necesitând doar câte 10 minute pentru aplicare, pe foile de răspuns nu era trecut numele scalei sau a chestionarului, acestea fiind prezentate subiecților într-un mod impersonal iar instructajul este foarte bine prezentat la începutul fiecărui instrument.

O etapă ușor diferită în testare a fost aceea în care subiecții au fost rugați să estimeze inteligența emoțională a managerului.

În ceea ce privește fluctuația, datele au fost obținute pe baza informațiilor oferite de departamentul secretariat-resurse umane.

Pentru a face mai ușoară interpretarea datelor s-au realizat două tipuri de analiză descriptivă:

- la nivelul organizației
- la nivelul fiecărui compartiment.

Abaterea standard arată ce procent de populație se află la stânga, respectiv la dreapta mediei, adică 68% din populația testată se află între limitele de vârstă de 25, respectiv 35 ani (cu aproximație).

Pentru analiza fluctuației s-a realizat în primul rând o abatere descriptivă a angajaților din unitatea școlară și pe compartimente care a avut ca scop descoperirea raporturilor dintre acestea referitoare la dimensiunile exprimate în numărul de angajați precum și o abatere a numărului de angajați în funcție de gen prin care s-a surprins raportul bărbați/femei și evoluția acestuia în timp.

Concluzii

Pentru a face trecerea la analiza propriu-zisă a fluctuației am realizat studiul ieșirilor din organizație, în trei ani școlari, pe compartimente cât și pe genuri. Scopul nostru a fost acela de a evidenția compartimentele la care există cea mai mare pondere a ieșirilor dar și de a descoperi care dintre angajați, bărbați sau femei au un procent mai mare de ieșire. În acest sens, am observat că, în cadrul compartimentelor secretariat, contabilitate, personal nedidactic nu au existat ieșiri de personal, înregistrându-se o creștere a numărului de angajați, cadre didactice.

A rezultat o corelație semnificativă între inteligența emoțională managerială (IEMANAG) și climat $r(100)=0,235$, $p<0,05$ (2-tailed)- se confirmă astfel ipoteza ce pune accent pe existența unei corelații între inteligența emoțională managerială și climatul organizațional. Corelația dintre IEM estimată de angajați și climatul perceput de aceștia este semnificativă, la nivel ridicat, $r(100)=0,666$, $p<0,01$ (2-tailed). Acest fapt se poate datora specificului instrumentelor folosite reflectând atitudinile angajaților față de conducere. Astfel, s-a obținut o corelație mai mare între inteligența emoțională estimată a managerului și climat decât între inteligența emoțională estimată și climat.

Cu toate că acele corelații sunt pozitive, abilitatea angajaților de a estima inteligența emoțională a managerului nu a dat naștere unui rezultat semnificativ $r(100)=0,123$, $p>0,05$ (2-tailed). Nu există o corelație între inteligența emoțională managerială estimată de angajați și inteligența emoțională reală. Aceasta înseamnă că perceperea inteligenței emoționale manageriale a fost alterată de alți factori intermediari.

Media climatului perceput de femei (3,25) este mai mare decât în cazul bărbaților (2,41). Putem confirma că femeile percep climatul de muncă ca fiind mai suportiv în comparație cu bărbații.

Datele obținute susțin faptul că odată cu înaintarea în vârstă, oamenii percep climatul ca fiind mai suportiv, coeficientul are valoare $r(100)=0,260$, $p<0,01$ (2-tailed).

Concluziile acestui demers de cercetare pot duce la ideea că în funcție de modul în care angajați sunt conduși într-o organizație școlară poate fi un factor decisiv asupra activității lor iar inteligența emoțională managerială este corelată cu climatul organizațional.

Bibliografie

1. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004.
2. Boxall P. Handbook of Human Resource Management Policies and Practices in Asia-Pacific Economies, 2003. vol. 2, p. 228-284.
3. Cummins R.A. Objective and subjective quality of life: An interactive model. In: Social Indicators Reserch, 2000. vol. 52, nr.1, p.55-72.
4. D'Ambra G. Coeficientul emoțional, teste și interpretări. București: Teora, 1997.
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Editura Curtea Veche, 2001.
6. Mayer J. D., Salovey P. What is Emotional Intelligence. In: Emotional Develpment and Emotional Intelligence: Implications for Educators, Basic Books. New York, 1997.
7. Mărginean I. Seminificația ceetărilor de calitate vieții. Calitatea vieții în România. București: Editura Expert, 2002. p. 25-60.
8. Preda M. Comportament organizațional. Teorii, exerciții și studii de caz. Iași: Editura Polirom, 2006.
9. Tabachiu A., Moraru I. Tratat de psihologie managerială. București: EDP, 1997.
10. Vlăsceanu M. Psihosociologia organizațiilor și a conducerii. București: Paideia, 1993.

ASPECTE METODOLOGICE ALE PROGRAMĂRII NEURO-LINGVISTICE (NLP) ÎN VEDEREA ARMONIZĂRII RELAȚIILOR PĂRINȚI-COPII

Veronica CEBAN, doctorandă

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat. Eficacitatea și eficiența personală rezidă în abilitatea persoanei de a fi flexibil și coerent în diverse situații de criză, cât și adaptarea continuă a propriului set de instrumente în sprijinirea managementului emoțional. Întrucât, relațiile părinți-copii oscilează și evoluează diferit de la o etapă la alta, în așa mod, părinții necesită a fi instruiți, sprijiniți și ajutați în formarea-consolidarea competențelor de autodezvoltare/autoperfecționare continuă. În acest context, cunoașterea și posesia tehnicilor NLP contribuie rezultativ la creșterea abilităților de învățare, comunicare, încredere, motivație și atingerea nivelului optim de funcționalitate personală.

Abstract. Effectiveness and personal efficiency resides in the person's ability to be flexible and coherent in various crisis situations, as well as the continuous adaptation of their own set of tools in order to support emotional management. Whereas, parent-child relationships oscillate and evolve differently from one stage to the other one, parents need to be trained, supported and helped to build and strengthen self-development / self-refinement skills. In this context, the knowledge and possession of NLP techniques contributes significantly to increase learning and communication skills, self-confident, motivation and reaching the optimal level of personal performance.

Introducere. *Limbaajul* uman reprezintă puterea pe care o avem de a ne exprima și de a comunica, de a gândi și de a influența evenimentele din viața noastră. Comunicarea ca proces indispensabil stă la baza organizării și dezvoltării sociale. În așa mod, datorită comunicării putem provoca un succes în relația cu cei din jur, și dimpotrivă, un eșec total.

Astfel, comunicarea, înțeleasă în sensul său larg, ca act tranzacțional, inevitabil în situații de interacțiune, devine esențială și fundamentală atât pentru viața personală, cât și pentru cea socială a individului, dar mai cu seamă, în mediul familial [1]. Părinții, datorită modului și stilului său de relaționare, comunicare și conduită influențează și contribuie la procesul de formare-dezvoltare a personalității copilului. Din aceste motive, relația părinți-copii este esențială și vitală pentru copii, în procesul de formare a propriului sistem de percepere despre lume și viață, a sistemului de convingeri și concepții și a setului de deprinderi și comportamente în socium.

Din anumite motive, precum instabilitatea politică, socială, economică, tehnologică etc., institutul familial, devine tot mai vulnerabil și fragil, în termeni de eficacitate personală și educație parentală pozitivă. Prin urmare, familia ca celulă socială fundamentală necesită intervenție praxiologică în vederea echilibrării climatului familial prin prisma armonizării relațiilor părinți-copii. Urmărind logica ideilor expuse, propunem unele repere metodologice ale *Programării neuro-lingvistice* în cele ce urmează, urmărind astfel, atingerea dezideratului mai sus evidențiat.

Deseori, părinții se confruntă cu situații în care, fiind un adult abilitat cu competențe diversificate, ocupând poziții și funcții sociale înalte, totuși, mulți dintre ei nu găsesc soluții eficiente în gestionarea conflictelor interpersonale cu copii lor, nu pot comunica elocvent cu ei, de asemeni, nu știu cum să fortifice relațiile părinți-copii [4]. În acest sens, se acceptă și

se promovează de către specialiști din diferite domenii de cercetare, ideea că *Programarea neuro-lingvistică* (NLP) ne oferă suport teoretic și modalități de acțiune prin care putem satisface nevoile personale esențiale în scopul optimizării și fortificării relațiilor cu cei din jur, astfel, atingând nivelul optim de funcționalitate, bunăstare și fericire eudaimonică [7] (fericire pe termen lung).

Astfel, *Programarea neuro-lingvistică* (NLP) ca orientare și terapie psihologică [2, 3], reprezintă explorarea modului în care comunicăm, gândim și producem schimbări evolutive pe termen lung, și are la bază următoarele premise [6, p. 27]:

- ✓ orice fapt psihic (proces, trăire, stare, etc.) are la bază mecanisme neurologice;
- ✓ limbajul are un rol esențial în structurarea gândurilor (limbajul intern) și în comunicare (limbajul extern);
- ✓ putem alege modalitatea de organizare a gândurilor și emoțiilor și să programăm acțiunile pentru a obține rezultatele dorite.

În linii mari, NLP își propune să descopere *patternurile* obținerii eficienței în diverse domenii de activitate, în cazul nostru se referă la familie, și modalități practice prin care oamenii pot deveni mai eficienți în activitățile desfășurate.

NLP funcționează în baza **principiilor fundamentale** [ibidem, p. 27-29], după cum urmează:

1. Orice problemă trebuie definită în termeni de rezultate așteptate/ dorite;
2. Modul în care persoana percepe, înțelege și evaluează realitatea influențează definirea problemei cu care se confruntă;
3. Omul poate face tot ceea ce este omenește posibil;
4. În rezolvarea cu succes a problemelor, omul trebuie să țină cont mai degrabă de posibilități decât de necesități;
5. În rezolvarea problemelor, omul își folosește, deopotrivă, mintea și trupul ca părți ale aceluiași sistem;
6. În spatele oricărui comportament uman există o intenție inconștientă pozitivă;
7. Pentru obținerea eficienței într-o activitate, întrebările de tipul *cum?* sunt mai utile decât întrebările de tipul *de ce?*
8. În rezolvarea unei probleme, curiozitatea susținută mobilizează persoana să acționeze;
9. În comunicare, înțelesul unui mesaj este condiționat de răspunsul primit;
10. Nu există eșecuri, ci numai feedback-uri.

Analizând, totodată, chintesența teoretică a NLP-lui, observăm cu vehemență că aceasta are la bază o serie de teorii și practici, precum:

- ✓ teoria învățării socio-cognitive a lui *Albert Bandura* (1985);
- ✓ teoria gândirii aparținând lui *Gregory Bateson* (1972);
- ✓ teoriile lui *Miller, Galanter & Pribram* (1960);
- ✓ teoria lui *William James* (1950).

Demersul lui *Bandler și Grinder*, întemeietorii NLP-lui, a fost îndreptat spre găsirea răspunsurilor la întrebarea cum anume funcționează oamenii și mai puțin la cea privitoare la cauza comportamentului uman, în urma analizei teoriilor nominalizate mai sus. De aceea, orientarea acestei metode este pe soluție și pe proces. În esența ei, NLP desemnează o atitudine de curiozitate, pasiune și dedicare în studiul comportamentului uman și al modalităților de îmbunătățire al lui [apud 5].

Reieșind din principiile fundamentale promovate și susținute de întemeietorii NLP-lui, desprindem ideea potrivit căreia, personalitatea umană învață a ieși din orice situație, atât din cele care le-au adus succese, cât și din cele în care au comis greșeli, înregistrând eșecuri. Dintr-o situație de eșec, omul învață cum nu trebuie procedat pentru a nu mai înregistra eșecuri [6, p. 29]. Uneori însă, părinții se fac a nu observa cum își blamează, tachinează, subestimează proprii copii, oferindu-le astfel un stil autoritar de educație, o imposibilitate de a-și recupera greșelile și un "exemplu" de conduită care lasă sechele în procesul de formare și percepere a propriei sale identități.

În contextul subiectului abordat, propunem câteva tehnici NLP (care sunt fundamentate în baza Principiilor NLP) folosite în scopul de a cunoaște și percepe în ce stare emoțională se află o persoană, dar și cum eficient să le gestioneze, în funcție de specificul și tiparul său individual.

- una din tehnici reprezintă *calibrarea*, care rezidă în recunoașterea stării trăite de interlocutor, inclusiv a proceselor care au loc în organismul persoanei odată cu instalarea acesteia;
- cea de-a doua tehnică fiind *ancorarea*, care presupune menținerea stării pozitive, sau înlocuirea unei stări negative cu cea pozitivă.

Evident că tehnicile nominalizate pot avea succes în cazul în care persoana își cunoaște și recunoaște stările/manifestările emoționale și a celor comportamentale, urmate ulterior, mai mult ca atât, pentru un rezultat scontat și valid, tehnicile de relaxare în concordanță cu cele nominalizate mai sus, la fel, pot fi aplicate în funcție de situație și problemă.

Un exemplu în acest sens, ar putea fi în cazul în care relația părinți-copii este una tensionată, rece și impulsivă, drept recomandări pentru părinți, adulți putem propune:

1. Utilizarea în procesul de comunicare a cuvintelor încurajatoare, precum: *știi că poți; tu ești unic/ă; vei reuși cu siguranță; ai un potențial bogat; poate ai nevoie de ajutor etc.*, care vor oferi sprijin și încredere copilului în forțele proprii;
2. Când părintele simte că răbufnește, ar fi bine să se înlăture în altă cameră, să își caute astfel de activități care l-ar calma, pentru a continua discuția într-un mod pașnic și persuasiv;
3. Lauda, îndemnul, motivarea, accentuarea punctelor forte a copilului, în mod sistematic, va spori stima și încrederea în forțele proprii, cât și va fortifica relația părinți-copii;

4. Datorită organizării frecvente a unor activități și evenimente comune în cadrul familiei, va armoniza semnificativ relațiile interpersonale, cât și va stimula procesul de cunoaștere a intereselor, aspirațiilor și ideilor copiilor;

5. Adoptarea de către părinți a unui mod de gândire și acțiune pozitivă, va forma la copii abilități și competențe de gestionare eficientă emoțională și managementul conflictelor, relaționare constructivă în societate, abordare flexibilă în situații de criză, instalarea și menținerea stării de bunăstare, împlinire și satisfacție personală.

În contextul recomandărilor propuse, venim cu anumite precizări, astfel prin oferirea unui model parental pozitiv copilului, și anume, prin felul de comunicare, relaționare, gândire și atitudine, noi părinții, suntem cei care cultivăm la copii încrederea în propria lor individualitate, le inspirăm încrederea în acțiune, îi motivăm să exploreze și descopere lumea, la fel, prin propriul nostru exemplu. Copiii care cresc în ură, certuri, tensiune, comportament josnic și imoral, lipsit de compasiune și afecțiune, nu fac altceva, decât devin adulți imaturi psihic și emoțional. Astfel, tehnicile NLP sunt tocmai acele resurse de formare a unor competențe și deprinderi parentale eficiente bazate pe respectarea principiilor fundamentale descrise mai sus, cât și abilitarea acestora cu modalități de rezolvare optimă a problemelor de educare și relaționare cu copiii săi prin valorificarea potențialului de care dispun.

Bibliografie

1. Andreas S., Faulkner C. NLP și succesul. București: Editura Curtea Veche. 2008, 392 p.
2. Bandler R., Grinder J. ReFraming: Neuro-Linguistic Programming and the transformations of Meaning. Real People Press, 1982. 208 p.
3. Bandler R., Grinder J. Tehnicile hipnoterapiei ericksoniene. București: Ed. Curtea Veche, 2007. 344 p.
4. Ceban V. Repere teoretice ale educației parentale pozitive. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. 92 (100). Vol. 16, partea I. Chișinău, 2018. p. 92-100.
5. Ceban V. Beneficiile Programării neuro-lingvistice în cadrul consilierii și educației familiei. În: Familia-factor existențial de promovare a valorilor etern-umane (ed. a II-a). Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 15-16 mai 2017. Chișinău, 2017. p. 371-378.
6. Cuznețov L. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-Com SRL. 2013. 111 p.
7. Cuznețov L. Familia ca proiect existențial. Management familial. Chișinău: Primex-Com SRL, 2018. 323 p.

„PASĂREA DIN NOI” DE VICTOR DUMBRĂVEANU: ÎNTRE FICȚIUNE ȘI DOCUMENT EPISTOLAR

Grigore CHIPER, dr., conf. univ.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. Proza lui Victor Dumbrăveanu (1946-2011) a suscitat un interes insuficient din partea criticii literare. Dar trebuie remarcat că, pe lângă producția literară prolifică, scriitorul a avut un schimb de scrisori – neordinar în peisajul literaturii autohtone – cu o viitoare actriță, Zina Zmeu, decedată ulterior într-un teribil accident. O parte dintre scrisori a fost publicate relativ recent (2009). Articolul urmărește relația dintre corespondența celor doi protagoniști și proza scrisă în special în anii când a avut loc schimbul intens de scrisori, fiind relevate unele „urme” ale corespondenței în opera prozatorului.

Abstract. Victor Dumbrăveanu's prose (1946-2011) has given rise to insufficient interest from literary criticism. But it must be noted that besides prolific literary production, the writer had an unusual letter exchange – in the landscape of native literature – with a future actress, Zina Zmeu, later deceased in a terrible accident. Some of the letters were published relatively recently (2009). The article follows the relationship between the correspondence of the both protagonists and the prose written especially in the years when the intense exchange of letters took place, revealing some "traces" of the correspondence in the work of the prosecutor.

Proza lui Victor Dumbrăveanu nu-mi atrăsese atenția în trecut. Una din cauze (dar nu unica, și nici cea mai importantă) a fost că critica literară și opinia publică fuseseră focalizate pe câteva nume privilegiate: Druță, Beșleagă, Vasilache, Busuioc. Generația șaizecistă de prozatori confiscase scena prozei românești din Basarabia, impunând viziune și valoare. În plus, Busuioc și Beșleagă au editat opere remarcabile și după anii '90, menținând trendul și canonul format anterior. Alte generații, inclusiv cele apărute odată cu declararea independenței RM, nu au reușit să schimbe raportul de forțe și să încline balanța în mod semnificativ. A suferit în special romanul, o specie extrem de complexă și pretențioasă, chiar dacă în anii '70-80 apăruseră prozatori interesanți, care au publicat volume de nuvele de o bună ținută artistică: Nicolae Vieru, Victor Dumbrăveanu, Ion Bradu, Haralambie Moraru, Viorel Mihail ș.a.

O întâlnire neobișnuită cu proza lui Victor Dumbrăveanu s-a produs atunci când mi-a căzut în mâini volumul său *Primăvara fără noi* (2010), în care fuseseră incluse scrisorile fostei actrițe Zina Zmeu, dispărută într-un tragic accident la sfârșitul anilor '90. Cele 73 de scrisori, expediate demult, de la sfârșitul anilor '70 până la începutul anilor '80, acoperind o perioadă de vreo cinci ani, erau însoțite de un subtitlu elocvent: *Roman epistolar al unei viitoare actrițe*. Compartimentul mai includea o prefață și o postfață, ambele scurte, conținând o informație sumară. Din prefață am aflat că această corespondență a început grație poștei redacției, pe care scriitorul o ținea în acea vreme la revista Moldova, și că totodată prozatorul dorește ca publicarea integrală a scrisorilor să fie „un recviem adus vieții acestei personalități deosebite, care n-a reușit să se pună în valoare” (4, p.171). Din postfață am mai aflat că această corespondență intensă i-a inspirat un roman, *Pasărea din noi*, publicat în 1987, când schimbul de scrisori era deja întrerupt sau, mai exact, evoluat în alt plan. Prozatorul ne mai informează în această postfață că, după ce a apărut romanul *Pasărea*

din noi, „...nu pot ști cum l-a apreciat Zina. Mai curând, intuiesc, a fost o dezamăgire pentru ea” (4, p.266). Vom încerca să înțelegem mai jos dacă romanul a deranjat cu ceva sau pur și simplu nu s-a ridicat la înălțimea așteptărilor, încât, ținând seama de turnura spirituală fulminantă a actriței, acredităm ideea că imperativele ei erau mari la data publicării romanului.

Deci m-am gândit că publicarea acum a corespondenței, colaționată cu universul cuprins în romanul *Pasărea din noi*, ar putea servi drept motiv de cercetare a mai multor teme și aspecte: o epocă istorică așa cum se reclamă dintr-o operă literară și alta documentară, protagonista operei în raport cu prototipul, Bildungsromanul în miezul comunismului de tip sovietic ș.a. Acest tablou ar fi fost poate mai complet dacă s-ar fi păstrat și scrisorile prozatorului adresate Zinei Zmeu (Victor Dumbrăveanu nu ne spune nimic despre soarta acestor epistole, dacă a făcut vreo tentativă de a le recupera sau nu), dar lacuna e doar parțială, întrucât unele informații le aflăm indirect, din răvașele fostei eleve și studente, și că răvașele prozatorului erau de obicei scurte, fiind deseori somat de confidentă să scrie mai mult. Oricum, regretăm lipsa acestor scrisori, așa cum și prozatorul recunoaște: „...este numai o fațetă a lucrurilor, lipsește reversul” (4, p.265).

În aceeași postfață mărturisește că „obiectul ultimelor discuții era legat de romanul pe care intenționam să-l scriu – „*Pasărea din noi*” (4, p.265). Înclinăm să credem că scriitorul i-a făcut tinerei sale confidente unele promisiuni, probabil neonorate, din care cauză romanul nu i-a fost dăruit poate cu autograf, așa cum ar fi fost firesc să se întâmple. Iar Zina Zmeu, fire categorică și impulsivă, a reacționat întrerupând contactele. Este o simplă supoziție, pe care nu mai are cine să o confirme sau infirme.

Scriitorul urma evident o cale a sa, pe care Zina Zmeu a influențat-o în mică măsură. Aveau și viziuni diferite asupra vieții: ea era o ființă foarte critică, chiar dacă îl încuraja mereu pe scriitor. El era optimist, pozitiv, autodescriindu-se peste tot drept o fire care își dorea să vadă binele peste tot chiar și acolo unde nu se afla. Notele negative, mai pronunțate în operele sale cu privire la adresa societății de atunci, se refereau mai mult la ariditatea și banalitatea de a reprezenta un univers uman. De aceea personajele sale sunt culese frecvent din spectrul țăranesc sau muncitoresc, atunci când acțiunea e plasată în mediul urban. Scriitorul era obligat, pentru a-și face opera publicabilă, de a netezi colțurile, de a scăpa de asperități. Probleme putea pune doar partidul într-un timp și într-o doză pe care le considera oportune. De aceea în societate și artă se instalase un spirit defetist și fals. Literatura devenise o oglindă parțială sau deformatoare. În condițiile create, în situația în care literatura basarabeană nu a cunoscut opere scrise pentru sertar, rolul unor astfel de mărturii, care cuceresc prin sinceritate și forță analitică, atât cât a putut să emane un om în perioada sa de formație, este inestimabil. Victor Dumbrăveanu merită toată grațitudinea noastră că a păstrat corespondența sosită de la Zina Zmeu și a publicat-o. Este, în același timp, un soi de relație scriitor-cititor, rămasă singulară în peisajul literaturii scrise în comunism.

Ceea ce Victor Dumbrăveanu a preluat principal din aceste scrisori a fost tenta melodico-lirică pe care a utilizat-o în romanul *Pasărea din noi*. Mișcărilor sufletești ale protagonistei sunt puse în acord cu schimbările din natură, formând o unitate spiritual-naturală. Anii '70-80 se caracterizează printr-un postdruțianism apăsător, când tinerii prozatori, fermecați de stilul prozatorului stabilit la acea dată la Moscova și devenit astfel mit, au insistat în anumite clișee ușor recognoscibile. Nu scapă nici Victor Dumbrăveanu de maniera druțiană, întinsă aida unei caracatițe. Chiar incipitul a la Druță al cărții te ia în brațe: „Ca nimeni alta de frumoasă era Păunița atunci când plângea... Prin Ponoare se zorea de primăvară” (2, p.3). Pe parcurs se vor intercala și alte elemente conducând spre o adresă concretă. În una din scrisorile „moscovite”, Zina Zmeu îi transmite salutări din partea lui Iacob Burghiu, care se afla în capitala imperială: „Te prețuiește, susține că ați pornit de la Druță. Nu zic ba. Îs de acord” (4, p.250).

Pasărea din noi este un roman (în ediția întâi era denumit povestire) de actualitate, care imaginează câteva tablouri din viața unei familii compuse din două generații. Generația mai în vârstă își duce traiul greu la țară, iar tinerii, băiatul și fata mai mare, pleacă din sat și se mută la oraș. Deci romanul cuprinde două planuri: viața de la sat și procesul dificil, neordinar, de urbanizare. În centrul romanului este situată Păunița Olărașu, mezina familiei. O vreme trăiește cu mama, dar după moartea acesteia este nevoită să se mute și ea la oraș, în casa surorii sale Domnica și a cumnatului Iuliu. A fost forțată să treacă la oraș, întrucât la insistența lui Iuliu casa de la sat a fost vândută. Iuliu este personajul negativ al cărții, descris în culori antipatice încă de pe când Domnica l-a adus acasă și l-a prezentat mamei sale. Părinții lui Iuliu sunt înfățișați în aceleași tonalități atunci când se tocimesc de nuntă, astfel scriitorul pregătind background-ul pentru tot comportamentul lui Iuliu. În felul acesta, viața Păuniței în casa dominată autoritar de cumnat se transformă încetul cu încetul în coșmar.

Nici întâlnirea cu celelalte personaje nu îi aduc prea multă liniște și fericire. Victor Dumbrăveanu nu a fost singurul prozator al perioadei care a schițat, pe fundalul unui sat care se dezintegra treptat, un oraș neașezat, agresiv, în fond. În mod miraculos (romanul conține mai multe trăsături preluate din tehnica basmului), situația desperată în care se trezește nu o înăsprește, ci îi cultivă un soi de blocare. Ea nu se revoltă, ci le acceptă cuminte pe toate. Este dificil de înțeles astăzi acest comportament de neîmpotrivire la rău. Ea înfățișează metafora lui Brâncuși: cuminența pământului.

Soluția care o ajută pe Păunița să iasă din impas i-a fost sugerată probabil de scrisorile Zinei Zmeu: de a căuta refugiu într-o sferă a imaginarului pornind chiar de la realitățile derizorii pe care ți le sugerează o societate săracă din toate punctele de vedere. Păunița Olărașu a asistat aproape întâmplător la un spectacol, în care evolua un actor pe nume Ion Șincaru. Deși el nu a strălucit în rolul de atunci, Păunița a văzut în el o potențialitate, i s-a părut că actorul trăiește o dramă care îl apasă și nu îi permite să se realizeze pe cât ar merita. Astfel, se naște imaginea Prințului (un astfel de prinț, numit Cavaler, apare și în scrisorile Zinei Zmeu), care o va acapara și ei vor iniția și o scurtă corespondență. Introducerea

Prințului pe scena romanului a necesitat o piruetă de virtuozitate din partea scriitorului. În fine, Prințul i-a oferit, prin intermediul acestui schimb de răvașe, lumina unei speranțe, o rezolvare a dificultăților pe care le traversa nu numai ea. Actorul îi scrie că îi dă întâlnire și o va aștepta, dar Păunița nu va da curs acestei propuneri. Prozatorul apelează la un final curent în literatura și cinematografia din acea perioadă. Este suficient să ne amintim de filmul *Trei plopi de pe Pliușciha* (1967). Explicația autorului se conține în carte, fiind mai curând de sorginte drușiană: „Este o mare și de neclintit orânduială pe lume” (3, p.90). Fraza pare a fi preluată din *Casa Mare* și motivul utilizării ei în roman este foarte asemănător, gândindu-ne la relația dintre Vasiluța și Păvălache. Altminteri, Zina Zmeu îl roagă de nenumărate ori să se întâlnească cu scriitorul. Aceste rugăminți se întetesc după ce ea și-a început studiile la școala teatrală de la Moscova. Victor Dumbrăveanu îi promite că va veni la Peredelkino, și de fiecare dată alege să meargă la Pițunda.

Finalul romanului e unul deschis și, în același timp, deschis spre o iluzie, un final construit după o rețetă romantică a generației ‘60. Păunița „zări parcă pe Gavruță, cu o fărâmbă din culoarea Ponoarelor în ochi. Nu știa ce să facă – să lăcrimeze de bucurie sau să plângă lung și frumos cum numai ea una putea pe lumea asta...” (4, p. 290). Gavruță era un băiat din sat, care îi dădea târcoale Păuniței înainte de plecarea ei la oraș. Prin revenirea la băiatul din sat și reluarea incipitului, prozatorul și-a dorit să dea o formă circulară romanului și să o închidă pe Păunița în acest cerc fără ieșire. Satul care i se năzărește la orizont nu mai e satul lui Creangă sau al lui Sadoveanu. Nici tonalitățile, nici finalurile sumbre nu erau agreate, de aceea scriitorii făceau abuz de vagul semnificativ și de poezia sugestiei.

Mai e ceva de observat în legătura cu galeria de chipuri feminine, din care face parte și Păunița. Iulian Ciocan nota, în cronică sa la romanul *Trăim ultima dată* (2002), că personajele feminine ale lui Victor Dumbrăveanu sunt fie subordonate bărbatului, fie lipsite de energie, opinie, inițiativă. Pe de altă parte, „... suportă cu stoicism disconfortul provocat de căsnicia ratată, de iubirea evanescentă și de rutină” (3, p.80). Cu alte cuvinte, le este propriu masochismul. Uneori femeia însăși, captivă unor clișee de auto-constrângere, nu face decât să își perpetueze poziția șubredă, discriminatorie într-o societate dominată de bărbați. Dacă satul arhaic românesc stabilise niște legi pasabile de funcționare genderială, în cel sovietic fuseseră distruse fundamentele milenare nu numai în ceea ce privește relația bărbat-femeie. În romanul *Păsărea din noi* lucrurile nu stau altfel. Toate femeile circumscriu unei arii extrem de omogene. Mătușa Frăsâna, mama Păuniței, trăia din greu cu soțul ei Pavel, rănit grav în război, din care cauză „mare treabă nu făcea” (3, p.74). Evident că toată povara familiei era pe umerii femeii. Domnica, fiica mai mare a mătușii Frăsâna, nu ieșea din cuvântul lui Iuliu. Profesoara de chimie, poreclită Mona Lisa (profesorii purtau porecle așa cum relatează și Zina Zmeu în scrisori), se afla într-un divorț lung și istovitor. Și Păunița se înscrie în această paradigmă mai degrabă descendentă. De la o secvență la alta, observăm cum protagonista își dezvoltă simțul replierii, defetismului, cu urmări lamentabile, uneori penibile. De exemplu, într-o scenă finală, arivistul Iuliu, devenit șef pe

sindicate, se întoarce odată foarte târziu acasă. Îi face Păuniței apropouri. Îi propune să servească cu el la acea oră alcool și ea acceptă. Este – pe o anumită latură a evoluției ei – apogeul comportamental al eroinei principale, forțată de împrejurări să intre tuturor în voie.

Lectura scrisorilor Zinei Zmeu, începând cu primele, o arată drept o tânără tumultuoasă, neliniștită, aplecată spre un lirism curent printre adolescenți, lirism pe care și-l cultivă cu ajutorul corespondenței. Schimbările din natură și perindarea anotimpurilor îi creează anumite stări meditative. Cu timpul, înclinația spre reflexie și analiză se va accentua. În aceeași vreme, se conturează portretul unei ființe lucide și realiste. Își încearcă forțele în mai multe direcții artistice, accesibile unei eleve dintr-o școală-internat, ca să aleagă actoria, chiar dacă îi trimisese lui Victor Dumbrăveanu un ciclu de versuri, dintre care au apărut în revista Moldova. Prozatorul o încurajează, dar ea îi răspunde franc că nu crede în vocația sa scriitoricească și se vede mai mult pe scenă, pe un platou de filmare sau pur și simplu la vreun microfon. Tocmai în acea perioadă apăruseră filmele *Șatra* (1975) și *Gingașa și tandra mea fiară* (1978). Numele lui Loteanu devenise o legendă. Imaginația Zinei Zmeu o poartă în aceste sfere emanate de filmele marelui cineast: „...să mă văd măcar o dată dansând țigancă” (4, p.178). Lumea artistului, de bună seamă, o fascinează și o absoarbe. Mai târziu, în calitate de studentă la o școală teatrală de la Moscova, îi va scrie confidentului său permanent că s-a intersectat cu Loteanu în cadrul unui proiect.

Valoarea scrisorilor este inestimabilă în special pentru a schița portretul unui tânăr ambițios, care își exteriorizează lumea sufletească în epoca socialismului dezvoltat. Victor Dumbrăveanu a preluat unele fapte furnizate de Zina Zmeu și le-a utilizat în roman: prototipul avea, la fel, un frate și o soră, fiind fiica mezină în familie; atmosfera din școală și relațiile dintre elevi, limbajul lor au fost sugerate în mare măsură de scrisori, Gheorghe Rotaru este de departe prototipul lui Dima din roman, Păunița și Zina Zmeu par a fi educate mai curând în spiritul generației imediat postbelice ș.a. Inițial am crezut că numele Păunița i-a fost sugerat scriitorului de opera cvasiomonimă a lui Victor Eftimiu, dar am aflat din scrisori că este vorba de Păunița Ionescu, solista ansamblului Sfinx, la concertul căruia Zina Zmeu asistase când își făcea studiile la Moscova. Este dificil să utilizezi tale-quala materia unor scrisori în roman decât să faci o operă de tipul *La nouvelle Héloïse* (1761).

La un moment dat sesizezi că apare o problemă între ceea ce aștepta adolescența de la un schimb de scrisori și ceea ce putea oferi prozatorul. Dacă Zina Zmeu e mai puțin explicită în visele sale informale, Victor Dumbrăveanu, scriitor extrem de prolific la acea dată, își urmează cu toată hotărârea cariera scriitoricească. În una din scrisori expeditoarea va utiliza sintagma „mașină de scris” cu sens metonimic. La rândul său, romancierul notează, într-un scurt comentariu plasat între scrisorile Zinei Zmeu: „Începusem să mă gândesc la Păunița și la romanul *Pasărea din noi*. Aveam nevoie, probabil de material din viața școlară și de aceea o rugasem să scrie un jurnal” (4, p.197). Zina Zmeu confirmă aceste preocupări exclusiv literare ale prozatorului, citându-l: „...totuși, detaliul îl voi folosi cândva” (4, p.206).

Mediul școlăresc în care își ducea existența pare degradant și sufocant, odată ce ea îi scrie confidentului său că cel mai frecvent cuvânt rostit între colegi era „dobitoc/dobitoacă”. Ea avea nevoie de o respirație mai largă, a întreținut o corespondență și cu alte persoane, inclusiv cu unele din România. A fost o ființă intempestivă, dornică să iasă din contingentul extrem de limitat și restrictiv. Corespondența îi permitea să spargă cercul în care se învârtea și să accedă la o viață spirituală superioară. Proza basarabeană de atunci, cantonată în rural, nu era capabilă să abordeze întreaga complexitate de probleme, cu care se confrunta viața contemporană, așa cum a reflectat-o, de exemplu, Mati Unt în romanul *Balul de toamnă*, apărut în acea perioadă (1979, tradus în rusă în 1982).

Pentru a răspunde solicitării, viitoarea actriță a și încercat să țină un jurnal. Ca și cum anticipând relația artistică dintre ea și opera scriitorului, autoarea îi scrie: „Pare-mi-se că n-o să pot fi pentru D-voastră o sursă de inspirație” (4, p.220).

Există în suita de scrisori și alte idei novatoare, pertinente, care o propulsează pe autoare printre persoanele care au anticipat necesitatea unor reforme: „E liberă arta în Moldova, ba chiar în țară?” (4, p.240); „Noi avem autorități proaste în Moldova” (4, p.239). Victor Dumbrăveanu își amintea în postfața la scrisorile publicate: „Bănuiesc că în răvașele mele îi destăinuiau toate planurile mele de creație” (4, p.265). Am observat că Zina Zmeu devine cu timpul mai selectivă și mai profundă, asumându-și rolul de muză și diriguitoare în ale scrisului. Ea își permite în ultimele misive note de dezacord atunci când subiectul discuției ajunge la proza scriitorului: „...nu-mi place numele eroinei – Păunița. Nici al meu nu e mai frumos, dar acesta e nereal, e departe de pământ” (4, p.262); „...nu vreau ca în nuvela d-tale să fie accentuată nota de sentimentalism” (4, p.265). Doleanța din urmă consună, în mod curios, cu formula în care Mihai Cimpoi îl prinde pe prozator în *O istorie deschisă*...: „... o predilecție și pentru istoriile sentimentale, melodramatice” (1, p. 215).

Bibliografie utilizată

1. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Chișinău: Arc, 1996.
2. Dumbrăveanu V. Păunița sau pasărea din noi. Chișinău: CEP Bons Offices, 2009.
3. Dumbrăveanu V. Pasărea din noi. ed. Chișinău: Literatura artistică, 1987.
4. Dumbrăveanu V. Primăvara fără noi. Chișinău: CEP Bons Offices, 2010.

Bibliografie consultată

1. Ciocan I. Întâmplări banale cu femei resemnate. În vol. Incursiuni în proza basarabeană. Chișinău: ed. Arc, 2004.
1. Ciocanu I. Realismul dur al unei narațiuni tradiționale. În vol. Absența exclusă. Iași: TipoMoldova, 2013. p. 197-206.
2. Ciocanu I. Romanele lui Victor Dumbrăveanu. În: Destin românesc, 2015. nr. 3, p. 104-118.
3. Dicționarul general al literaturii române. București: Univers enciclopedic, 2004.

ROLUL PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN CREAREA CAPITALULUI SOCIAL

Ina GRIGOR, doctor în științe pedagogice, cercetător științific superior

Institutul de Științe ale Educației

Vasile ANDRIEȘ, doctor în științe politice, Șef Sector Parteneriate Educaționale

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. În prezenta lucrare este analizat conceptul de capital social, care fiind un factor determinant în formarea capacității umane și organizaționale de creare a condițiilor necesare dezvoltării unei comunități coezive prin stabilirea raporturilor sociale/instituționale calitative și de natura diferită, poate fi promovat în cadrul parteneriatelor educaționale.

Abstract. This article examines the concept of social capital, which, being a key factor in the formation of human and organization capacity to create the condition for developing a cohesive community by establishing qualitative and of a different nature, social/institutional relations, can be promoted within educational partnerships.

Există numeroase polemici referitor la colaborarea multiplelor segmente comunitare în eficientizarea parteneriatelor educaționale. Studiind o gamă diversificată de surse, dar și intervenind personal în anumite activități, am constatat că parteneriatele educaționale, produc efecte pozitive atât pentru mediul școlar, cât și pentru cel comunitar.

Se consideră că, *mediul* de naștere, creștere și dezvoltare (educare) a copilului, contribuie la formarea lui ca personalitate. De cele mai dese ori, formarea personalității copilului este influențată de mai mulți factori și contexte: sociale, emoționale, materiale, culturale, religioase, psihologice, tradiționale, comunitare, etc. Totuși, dincolo de familie, biserică, sau grup social, școala a fost, este, și va fi principala instituție abilitată cu dreptul și obligațiunea asigurării educației generale.

Totodată, în calitate de instituție publică, abilitată cu prestarea serviciilor în domeniul învățământului, școala este și o instituție comunitară. Prin urmare, se impune necesitatea elaborării mecanismelor de promovare a implicării și abilitării comunității în guvernarea educației, dincolo de modelul școlar tradițional. Schimbările intervenite ca urmare a implicării comunității în viața școlară au devenit factorii cheie pentru Leadbeater C. și Mongon D, care au introdus termenul *valoare publică* pentru a descrie situația școlii în funcție de centrul comunitar. Astfel, valoarea publică a școlii este apreciată reieșind din:

- nivelul serviciilor oferite comunității de către școală;
- rezultatele școlare, obținute în comun cu instituțiile comunitare.

Astfel, putem afirma, că valoarea publică a școlii este determinată de modul în care ea și comunitatea corelează reciproc, generând relații sociale/instituționale avantajoase.

Dezvoltarea rețelelor sociale generează dezvoltarea capitalului social. Condițional, acesta poate fi definit ca „adezivul social care contribuie la colaborarea indivizilor, organizațiilor și comunităților în vederea realizării obiectivelor comune” [1].

Deși conceptul de *capital social* a fost lansat de L. Hanifan încă în 1916, nu și-a pierdut importanța și actualitatea nici în prezent. Viziunile valorice umaniste și

interacțiunile sociale, precum și poziția față de școală în calitate de centru comunitar, au determinat-o pe Hanifan să inițieze activități de cercetare cantitative, precum: sondaje comunitare, chestionarea participanților la târgurile agricole, studierea istoriei și diverselor istorii comunitare, etc. În rezultatul investigațiilor, dar și a publicațiilor, locuitorii au devenit mai sensibili față de problemele locale, au început să contacteze sistematic, să colaboreze și să se implice în rezolvarea problemelor comunitare împreună cu profesorii și directorii instituțiilor.

Efectele au fost imediate și palpabile. Astfel, în 1916 s-a înregistrat o creștere cu 14% a numărului de elevi, comparativ cu anul precedent; organizarea unei clase de alfabetizare a adulților și a ligii de atletism pentru tineri; susținerea bibliotecilor școlare etc. În studiu autoarea s-a referit la capitalul social vorbind despre "activele umanității și anume bunăvoința, colegialitatea, simpatia, comunicarea dintre indivizi și familii, ce constituie o unitate socială" [2].

Relansarea și consolidarea conceptului de **capital social** în cadrul disciplinelor socio-umane s-a datorat lucrării lui R. Putnam *Bowling-ul în singurătate: colapsul și renașterea comunității americane*. Autorul expune ideea că, o dată cu creșterea bunăstării materiale a americanilor, s-a diminuat sentimentul lor comunitar. În condițiile extinderii centrelor urbane, s-a produs absorbția micilor orașe și formarea megapolisurilor cu aglomerații. Orașele și localitățile tradiționale s-au transformat în „orașe limitrofe” și „ex-urbii” - locurile vaste, anonime unde oamenii doar dorm și lucrează. În condițiile în care indivizii își petrec tot mai mult timpul în birou, în trafic, sau stând în fața televizorului sau PC-ului, ei nu se implică în activitățile grupurilor comunitare, organizațiilor de voluntariat, nu comunică cu vecinii, prietenii și nici chiar cu familia.

Putnam susține că o societate devine sănătoasă și coezivă doar în condițiile dezvoltării unor relații sociale/instituționale calitative și diversificate, determinând astfel nivelul de angajare și abilitare a membrilor/actanților comunitari. Nivelul angajării și abilitării reflectă, la rândul său, valoarea și forma capitalului social. Autorul menționează că întrucât capitalul fizic se referă la obiectele fizice, iar capitalul uman la proprietățile indivizilor, capitalul social vizează conexiunile dintre indivizi - rețelele sociale și normele de interacțiune, precum și formele și calitatea colaborării în cadrul acestor rețele. În acest sens, capitalul social este corelat cu „virtuțile civice”.

Totodată, valoarea și calitatea acestui „capital social” crește atunci când virtuțile civice sunt integrate într-o rețea de relații sociale reciproce. O societate a multor indivizi virtuțioși, dar izolați nu este neapărat bogată în capital social [5]. Astfel, rețelele sociale reflectă durata conexiunilor între indivizi, și respectiv duritatea capitalului social.

În linii generale, capitalul social poate fi divizat în trei categorii principale:

Obligațiunile (*bonding social capital*) reprezintă relațiile dintre indivizii cu sentiment de identitate și solidaritate comună (semenii), care fac parte din același grup social sau

cultural, caracterizat printr-o anumită omogenitate: familia, rudele, un cerc restrâns de prieteni, etc.

Podurile (poate Punțile) (*brinding social capital*) reprezintă conexiunile orizontale dintre indivizii din diferite grupuri și/sau dintre mai multe grupuri care nu pretind la sentimentul comun de identitate, dar pot avea aceleași interese. Ca exemplu a *podurilor* pot servi: raporturile dintre școală și familie, școală/elevi, sau cluburi/membrii cluburilor sportive, asociații/membrii asociațiilor non-guvernamentale, non-religioase, non-profit, etc.

Corelările (*linking social capital*) reprezintă relațiile dintre indivizi și/sau instituțiile plasate pe diferite trepte ale ierarhiei guvernamentale, sau caracterizează relațiile clasice patron/subaltern, mentor/ucenic; reflectă modul în care indivizii își construiesc relațiile cu instituțiile și persoanele ierarhic superioare. *Corelările* (*linking social capital*) se caracterizează prin așteptări reciproce: finanțatorii așteaptă servicii eficiente și de calitate în schimbul subvențiilor oferite, mentorii speră că ucenicii săi se vor realiza cu bine și vor oferi același ajutor și altora.

Îmbinarea acestor tipuri de capital social în cadrul unei comunități este reflectată în următoarea schemă:

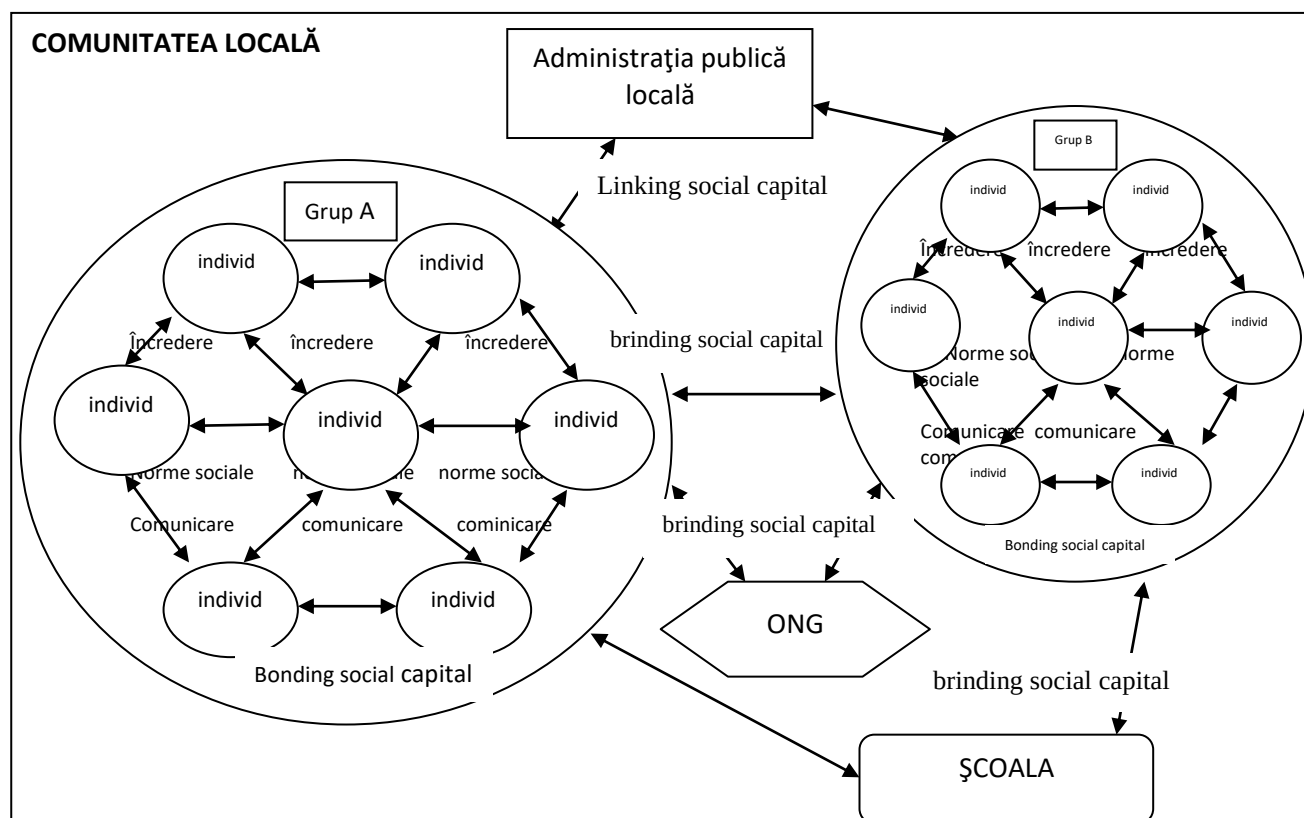


Figura 1. Tipurile de capital social în cadrul comunității locale

Școlile sunt acele instituții publice care dispun atât de capacitatea, cât și de oportunitatea generării capitalului social, activând în cadrul anumitor comunități. Școlile funcționale, la fel ca și comunitățile funcționale, creează rețele sociale corecte și eficiente. Participarea reală a comunității în viața școlii și invers, are loc doar atunci când și școala și comunitatea sunt cointerestate în durabilitatea rețelilor sociale, implicându-se în elaborarea

și furnizarea serviciilor educaționale și comunitare, determinând astfel calitatea parteneriatelor educaționale.

Subiectele (prioritățile) capitalului social, dezvoltate prin parteneriatele educaționale, sunt schițate în lucrarea a lui D. Ruston și Akinrodoye și valorificate în cadrul cercetărilor privind implicarea efectivă a școlii în comunitate, efectuate cu sprijinul OECD. În ceea ce urmează vom prezenta subiectele precum și indicatorii care ilustrează modalitățile dezvoltării capitalului social de către actorii educaționali (tabelul 1).

Tabelul 1.

Subiecte (priorități) ale capitalului social și indicatorii aferenți,
adaptate de Oficiul Național de Statistică din SUA

Subiecte ale capitalului social	Indicatorii aferenți
Participare, implicare socială și angajament Cât de eficient școala influențează asupra comunității și invers. Cum se promovează implicarea și angajamentul în rândul elevilor, familiilor și membrilor comunității locale. Cum este încurajat sentimentul de responsabilitate față de ceilalți și față de comunitate. Ca exemple pot servi: activitățile extracurriculare: participarea la evenimentele comunitare și/sau organizate de către biserică; fondurile pentru activități de caritate; vizite; voluntariat în și pentru comunitate; acțiuni privind problemele localității/ probleme de mediu / globale; eficientizarea consiliului școlar, etc.	Participarea în grupurile comunitare și/sau în activitatea politică, electorală, intensitatea implicării, bariere percepute în calea implicării. Participarea în programe de voluntariat, de sprijinul apropiaților din vecinătate. Activitatea în cadrul societăților civile, poziția activă cu privire la o problemă locală. Organizarea și participarea în evenimente cu genericul religios
Control și autoeficacitate Cât de eficientă este școala în formarea unui sentiment de control asupra propriei vieți la elevi și la adulți. Aceasta include dezvoltarea stimei de sine, sănătății emoționale, influențează luarea deciziilor, provoacă convingerea că acțiunile/ opiniile sunt diferite. Ca exemple pot servi: promovarea egalității de șanse, promovarea vocii elevului / părintelui, funcții cu responsabilitate înaltă ocupate de elevi, activități de colaborare și cooperare în echipe, decernarea Școlilor Sănătoase, curriculum pentru cetățenie	Sentimentul elevilor de satisfacție privind sensul vieții, privind controlul asupra propriei vieți și asupra propriei sănătăți. Înțelegerea deciziilor politice, drepturilor și responsabilităților cetățenești. Înțelegerea activităților ONG-urilor comunitare.

Înțelegerea structurilor și caracteristicilor comunității locale Cât de eficient școala cercetează specificul comunității locale, naționale, pentru crearea oportunităților de învățare pentru elevi, personal și familii. Ca exemple pot servi: vizite la și de către actorii comunitari; susținerea comunitară privind planuri de dezvoltarea durabilă a școlii, privind planificarea și realizarea schimbărilor școlare, susținerea proiectului Școala Sănătoasă, planurilor de călătorie a elevilor, implicarea elevilor, părinților și comunității în managementul școlii, implicarea tuturor actorilor educaționali în proiectele locale și de caritate (Săptămâna Respectului, Săptămâna de Promovare a Sănătății, Săptămână Anti-Bullying).	Plăcerea de a trăi în localitatea natală. Evaluarea inegalităților socioeconomice. Evaluarea resurselor și serviciilor din comunitate: serviciilor educaționale, de asistență medicală. Variabilele considerate relevante pentru siguranță: criminalitatea, colectarea deșeurilor, problema curățeniei, zgomotului. Evaluarea facilităților pentru copii.
Interacțiunea socială, rețelele sociale și sprijinul social Cât de eficient școala creează spiritul comunitar. Aceasta poate fi analizat prin: calitatea relațiilor în comunitatea școlară, sprijinirea familiilor și grupurilor din comunitate (organizarea de training-uri, asigurarea cu spații pentru întruniri), activități pentru elevi și adulți ca extinderea raporturilor școlii cu celelalte instituții comunitare. Ca exemple pot servi: implicarea părinților în activitățile copiilor în pauze și la prânz; relațiile de prietenie și reciprocitate în cadrul comunității școlare; participarea părinților în programe de sprijin al familiilor în dificultate; implicarea personalităților notorii din comunitate (modele de rol); participarea școlii în evenimente comunitare; organizarea cluburilor și activităților extracurriculare; colaborări la nivel local, național și internațional cu alte instituții.	Calitatea sau frecvența contactelor cu prietenii, familia și vecinii. Bariere percepute în contacte cu prietenii familia și vecinii. Întărirea rețelelor de socializare, în special în timpul liber. Perceperea de către membrii comunității a normelor de sprijin social: acțiuni de caritate pentru familiile în situație de risc. Existența relațiilor sociale la locul de muncă.

Încredere, reciprocitate și coeziune socială Cum, fiind diferiți, elevii și adulții pot forma atitudini și construi relații care le permit să colaboreze eficient. Școala încurajează spiritul identității comunitare și necesitatea sprijinului reciproc. Ca exemple pot servi: nivelul înalt de dezvoltare spirituală, morală, socială, culturală a actanților educaționali și ca urmare înțelegerea problemelor comunității de către elevi și adulți, calitatea serviciilor de îngrijire, îndrumare și sprijin; acțiuni de promovare a egalității și diversității, gamă largă de modele de rol (la nivel local, național și internațional).	Suficiența informațiilor despre problemele comunității, perceperea valorilor comune. Activitatea structurilor politice, instituțiilor sociale și serviciilor publice acceptată de către localnici. Reciprocitatea în relații cu alte persoane
--	--

Implementarea subiectelor capitalului social va conduce la valorificarea fructuoasă a parteneriatului școală-comunitate. Prin urmare, actorii comunitari și factorii de decizie trebuie să țină cont de următoarele recomandări:

- Perceperea școlii în calitate de instituție cu un impact important asupra familiei și partenerilor comunitari și atribuirea ei unui rol central în comunitatea locală.
- Recunoașterea rolului de leadership al instituției școlare va contribui la creșterea nivelului culturii generale și promovarea justiției sociale.
- Susținerea materială a instituției școlare va contribui dezvoltarea profesionalismului cadrelor didactice, reflectându-se asupra calității educației, responsabilizării elevilor, părinților și actorilor comunitari privind dezvoltarea capitalului social.

Bibliografie

1. Flint N. Resource Bilding blocks in the 'Big Society'. National College for Leadership of Schools and Children's Services, OECD, 2011.
2. Keeley B. Human capital. How what you know shapes your life. OECD, 2007.
3. Leadbeater C., Mongon D. Leadership for Public Value: Achieving Valuable Outcomes for Children, Families and Communities. Nottingham: NCSL, 2008.
4. Ruston D., Akinrodoye. Social Capital: Matrix of Surveys, Social Analysis and Reporting Division. Newport: Office for National Statistics, 2002.
5. Plagens G.K. Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. In: Education and Culture, 2011. v. 27 (1). p. 40-64.

SPECIFICUL IMPLEMENTĂRII SISTEMULUI KAIZEN ÎN EDUCAȚIE

Andrei GUȚU, istoric, master în drept, master în management

Instituția Privată Instituția de Învățământ Excelsis

Rezumat. Kaizen reprezintă conceptul care ne învață cum putem îmbunătăți prin pași mici dar constanți activitatea profesională, personală sau a unei companii. Kaizen este un instrument care provine din Japonia, dar ce poate fi utilizat în orice aspect al vieții și nu doar la locul de muncă. Sistemul de management Kaizen reprezintă un set de concepte educaționale, metode și instrumente și este singurul sistem de management care oferă dezvoltarea culturii performanței la toate nivelurile organizației, adresându-se tuturor proceselor cheie și sistemelor care contribuie la succesul instituției. De aceea, Kaizen trebuie să devină un obiect important de cercetare și aplicare în instituțiile de învățământ din Republica Moldova.

Abstract. Kaizen is the concept that teaches us how we can improve through small but steady professional, personal or business activities. Kaizen is a tool that comes from Japan, but it can be used in any aspect of life and not just at work. The Kaizen Management System is a set of educational concepts, methods and tools and is the only management system that provides the development of performance culture at all levels of the organization addressing all key processes and systems that contribute to the success of the institution. That is why Kaizen has to become an important object of research and application in the educational institutions of the Republic of Moldova.

Introducere

Problemele implementării sistemului Kaizen în educație corespunde în totalitate standardelor fiecărei organizații, indiferent de țară și națiune și este mereu pe agenda de lucru a marilor companii, a oamenilor de afaceri, cercetătorilor științifici din întreaga lume, studenților etc. Actualmente, de metodologia și problematica organizării și funcționării principiului Kaizen sunt cointerestate multiple universități, organizații internaționale, precum și organizații neguvernamentale din România, Rusia, Republica Cehă, Republica Franceză, Finlanda, Austria, Italia, Germania, Georgia, Olanda, Polonia, Ungaria, Spania, Portugalia, Malta, Elveția, Turcia, Marea Britanie, Serbia, Statele Unite ale Americii și multe alte țări din Asia, și care desfășoară diverse proiecte naționale și internaționale în acest sens. Actualitatea temei se explică prin necesitatea unei analize din punct de vedere științific al elementelor componente și funcționale ale conceptului Kaizen atât la nivel național, cât și internațional. A fost, și rămâne, deosebit de actuală investigația unor astfel de metode japoneze, care se referă la problematica prezentă a managementului și activității de producție a companiilor care își doresc o schimbare, o ameliorare a procesului de lucru cât și îmbunătățirea activității fiecărui angajat care contribuie la dezvoltarea instituției și prestarea serviciilor de înaltă calitate. Instrumentul Kaizen este indubitabil pentru educația din Republica Moldova, care poate contribui la responsabilizarea atât a actorilor din sistemul educațional cât și a celor care studiază diverse specialități. Totodată, sistemul japonez Kaizen este un instrument foarte bun pentru a fi aplicat în procesul educațional din Republica Moldova, indiferent de instituție, unde beneficiarii ar putea învăța importanța disciplinei în stil nipon și a fi mult mai responsabili și eficienți la locul de muncă, respectând standardele și regulamente interne și externe. Acest lucru poate fi discutat și în

universități, cu studenții, care ulterior vor aplica sistemul la viitorul loc de muncă, dar și în viața de zi cu zi.

Metode și materiale aplicate

Printre cele mai importante valori și atitudini pe care poporul japonez le-a primit de-a lungul timpului, prin propria cultură și spiritualitate, este respectul pentru viață, o profundă apreciere a frumuseții și puterii naturii, iubirea purității și a curățeniei, preferința pentru simplitate și simbolism în estetică. Dacă în Statele Unite ale Americii sau în alte țări dezvoltate din Uniunea Europeană etica a accentuat autoîncrederea, independența și bunăstarea individuală, atunci în Japonia etica bazată pe un amestec de culturi religioase, a produs una dintre societățile cele mai omogene și a creat o ideologie paternalistă care a stat la baza industrializării, organizării economiei și managementului japonez [1].

Tocmai principiul Kaizen, și nu doar, a schimbat mentalitatea societății japoneze, după cel de-al doilea război mondial, ceea ce a dus la ordine și responsabilitate socială, și ulterior, la o creștere substanțială a productivității marilor companii nipone, aducând și o creștere enormă a economiei țării în lume. Încă în anul 1986, atunci când a fost publicată cartea „Kaizen: Cheia succesului competitiv al Japoniei”, o carte excepțională scrisă de însăși fondatorul conceptului Kaizen, Masaaki Imai, a început un val de cunoaștere a acestei gândiri, precum și stabilirea acesteia ca importanța majoră asupra dezvoltării unui management bazat pe rezultate și îmbunătățire continuă. Ca atare, în acea perioadă, termenul de Kaizen putea fi înțeles ca o filozofie legată de afaceri, cunoscută mai mult în limba engleză și japoneză, evident, pentru că de la aceste limbi a început răspândirea conceptului în zone europene și nu doar [2].

Semantica termenului de Kaizen, tradus din limba japoneză, înseamnă îmbunătățire continuă, mai exact, KAI: Schimbare și ZEN: Armonie. Provine din budism, unde înseamnă „reînnoiește inima și fă-o tot mai bună”. În artele marțiale, prin Kaizen se înțelege înaintarea cu pași mici și repezi. Metoda a fost extinsă treptat și în management, precum și în domeniul social și educațional.

Părintele sistemului Kaizen, Masaaki Imai, a început să gândească acest concept încă la sfârșitul anului 1960, atunci când activa în cadrul Centrului Japonez de Productivitate, cu sediul la Tokyo. În acest context, Japonia pornea o nouă idee care urma să schimbe multe vieți a companiilor care astăzi sunt branduri de top și care prestează cele mai calitative produse datorită îmbunătățirii continue prin implementarea sistemului Kaizen [3].

Implementarea sistemului japonez Kaizen servește drept barometru care indică „îmbunătățire continuă” sau „eliminarea defectelor” în viața instituțiilor private sau publice, de unde pornește deschiderea unor noi oportunități spre o veritabilă creștere a productivității și dezvoltarea unor noi strategii care au menirea să dezvolte un nou management bazat pe rezultat și cunoaștere. Kaizen se referă, în primul rând, la respectarea ordinii și a disciplinei la locul de muncă ceea ce înseamnă un pas important spre a crea produse calitative pentru clienți.

Fiecare dintre angajați, indiferent dacă e executor sau conducător, trebuie să conștientizeze că disciplina, ordinea și curățenia, responsabilitatea, dorința de dezvoltare continuă și creșterea productivității aduc rezultate remarcabile prin livrarea produselor de cea mai înaltă calitate. Acest lucru aduce beneficii tuturor prin respectul clienților cât și a întregii societăți față de companie, precum și dezvoltarea și promovarea profesională a fiecărui angajat. Kaizen este o activitate zilnică, iar scopul ei este de a ajunge dincolo de simpla îmbunătățire a productivității. Este un proces care, dacă este făcut corect, umanizează locul de muncă, elimină muncă grea și copleșitoare și învață oamenii cum să facă experimente la locul de muncă utilizând metode științifice, să identifice și să elimine pierderile din procesele de lucru [4].

Kaizen înseamnă în practică ca toți membrii echipei organizației să caute în permanență modalități de îmbunătățire a operațiilor și să se supună acestui proces de îmbunătățire. În orice organizație, managementul Kaizen, indiferent că e vorba de manufactură, servicii sau educație etc., ar trebui să înceapă de la cele trei mari activități: 5S și eliminare muda (eliminarea pierderilor). 5S este un element indispensabil al unui bun management. Prin buna păstrare a unui 5S, angajații dobândesc și practică autodisciplină și devin mult mai responsabili. Cei cinci pași ai procesului 5S, cu denumirea lor în limba japoneză, sunt:

1. Seiri – definirea nevoilor;
2. Seiton – sortare și aranjare;
3. Seiso – curățenie;
4. Seiketsu – sustenabilitate;
5. Shitsuke – standardizare.

Implementare:

Aplicarea 5S presupune cinci elemente cheie, ele sunt:

- A. Munca în echipă;
- B. Disciplină;
- C. Bună dispoziție;
- D. Echipe de calitate;
- E. Dorința de a deveni mai bun.

Direcția de acțiune urmează traseul:

1. Planificare (definirea obiectivelor);
2. Implementare (realizarea planului);
3. Verificarea (compararea rezultatelor după implementare cu cele prevăzute în plan);
4. Acțiunea de corectare a diferențelor [5].

Sistemul japonez Kaizen este un instrument foarte bun pentru a fi aplicat în procesul educațional din Republica Moldova, indiferent de instituție, unde beneficiarii ar putea învăța importanța disciplinei în stil nipon și a fi mult mai responsabili și eficienți la locul de muncă, respectând standardele și regulamente interne și externe. Acest lucru poate fi

discutat și în universități, cu studenții, care ulterior vor aplica sistemul la viitorul loc de muncă, dar și în viața de zi cu zi.

Un lucru esențial ar fi ca învățământul moldovenesc să beneficieze de experiența sistemul japonez Kaizen, ca parte a unui program, ca exemplu „Educație Kaizen pentru Republica Moldova”.

Un alt element de unicitate este aplicarea sistemului de Management Kaizen în ansamblul instituțiilor de învățământ de orice nivel pentru instruirea cadrelor didactice, în vederea cunoașterii tehnicilor de bază ale îmbunătățirii continue și a modului de acordare a asistenței necesare elevilor și studenților pentru realizarea proiectelor de îmbunătățire continuă.

Acțiuni la nivelul elevului și studentului: formarea unei atitudini și mentalități de îmbunătățire continuă a performanței în muncă. Se ajunge astfel la o adaptare la cultura organizației, formarea unei mentalități de autodepășire, prin aprofundare în domeniul studiat. Atât elevii, cât și profesorii vor învăța elemente din mentenanța total productivă, managementul total al calității etc. Una dintre companiile care a aplicat metoda Kaizen și a devenit celebră prin rezultate este Toyota.

În cadrul sistemului de producție Toyota, Kaizen umanizează spațiul de lucru și îi încurajează pe indivizi să elimine pierderile și să își îmbunătățească eficiența, atât în termeni de echipamente, cât și a procedurilor de muncă. Îmbunătățirile Kaizen în standardizarea muncii ajută la maximizarea productivității în fiecare domeniu de muncă, iar aceasta fiind standardizată implică urmărirea procedurilor în mod consistent și unde angajații pot identifica prompt problemele .

Concluzii

Kaizen, după cum deja cunoașteți, reprezintă îmbunătățire continuă. Așadar, filosofia se aplică inclusiv în afaceri, unde înseamnă o îmbunătățire continuă a funcțiilor și a implicării persoanelor, de la director la ultimul muncitor, dar și în servicii de sănătate, în sisteme de guvernare, domeniul bancar, educațional etc. Kaizen a fost practicat în Japonia, pentru prima dată, după cel de-al doilea război mondial, iar în prezent, este recunoscut la nivel mondial ca un pilon important al oricărei organizații competitive, cu o strategie pe termen lung. Kaizen se bazează pe următoarele principii:

- procesele corecte conduc la rezultate bune;
- identifică situația curentă a companiei;
- vorbește cu date, condu cu fapte;
- acționează pentru a identifica și corectează cauzele rădăcină ale problemelor;
- lucrează ca într-o echipă;
- Kaizen este în atenția tuturor; și mai mult.

Una din caracteristicile Kaizen este că rezultatele mari provin din schimbări mici, acumulate în timp. Acest lucru nu înseamnă însă doar schimbări mici. De fapt, Kaizen

reprezintă implicarea oamenilor în îmbunătățire. În timp ce majoritatea schimbărilor pot fi mici, cel mai mare impact îl pot avea acțiunile Kaizen, proiectele de transformare, conduse de Top managementul companiilor sau de echipe interdepartamentale. Este important ca sistemul Kaizen să fie vorbit la cât mai mulți, în mod special în instituțiile de învățământ din Republica Moldova.

De asemenea, un avantaj pentru sistemul educațional din țara noastră este principiul 5S care constituie fundamentul pe care se construiește un demers al progresului fiind o pârgie a managementului schimbării. În același timp, cei 5S pot fi considerați drept reguli de bază pentru un întreg proiect de ameliorare. Odată ce cei 5S au fost puși în practică, iar sistemul este înțeles, obiectivul va fi un 5S anual, aferent diferitelor servicii, inclus în ansamblul obiectivelor calității. Avantajele implementării 5S sunt și reducerea costurilor, creșterea eficienței, îmbunătățirea calității și a întreținerii, îmbunătățirea muncii, motivarea personalului etc.

Punerea în aplicare a metodei Kaizen nu este responsabilitatea doar a unei singure persoane ci este responsabilitatea tuturor celor care fac parte din instituție. Fiecare angajat trebuie să contribuie la obținerea micilor îmbunătățiri, astfel încât schimbările să aducă beneficii tuturor. Metoda japoneză devine o obișnuință pentru cei care o aplică în mod regulat. Aceasta metodă se poate aplica pentru orice tip de activitate, indiferent de dimensiunea ei. Tocmai despre aceste lucruri trebuie să cunoască elevii și studenții, care ulterior vor contribui la progresul propriei vieți dar și a întregii țări.

Bibliografie

1. <http://www.rasfoiesc.com/business/management/Studiu-de-caz-Comparatie-intre78.php>
2. Melnic A. Managementul calității. București: Editura Polirom, 2011.
3. Masaaki I. Gemba Kaizen - o abordare practica cu costuri reduse a managementului. București: Editura Finmedia, 2007.
4. Castle A., Harvey R. Lean information management: the use of observational data in health care. In: International Journal of Productivity and Performance Management, vol. 58.
5. Masaaki I. Gemba Kaizen, ediția II. București: Editura „Kaizen Institute”, 2013.

DENUMIRI PENTRU CAIS ÎN GRAIURILE MOLDOVENEȘTI

Adela LEBEDIUC, lector universitar

Catedra Limba și literatura română, UST

Rezumat. Terminii analizați în acest articol au fost selecționați, în mare parte, din Atlasul lingvistic român pe regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria. Caisul este un pom fructifer din familia rozaceelor, cu flori albe, de nuanța roz, care apar înaintea frunzelor, cultivat pentru fructele sale, de culoare galbenă-portocalie, gustoase și parfumate. Pentru pomul de cais, altoit pe teritoriul Basarabiei au fost desemnați termenii următori: cais, zarzăr, abricos, persic, zarzăr altoit, zarzăr abricos, copac de zarzăre, copac de abricos, pom de zarzăr, pom de abricos.

Summary. The terminologies analyzed in this article have been largely selected from the Romanian linguistic atlas by regions. Bessarabia, northern Bukovina, Transnistria. The apricot tree is a fruit-tree of the rosaceae family with white flowers of pink color, appearing in front of the leaves, cultivated for its fruit, yellow-orange, tasty and scented. For the apricot tree grafted on the territory of Bessarabia, the following terms: apricot, persic, apricot tree, peach-tree.

Pentru denumire pomului altoit care face caise în graiurile românești predomină termenul *cais* (*Armeniaca vulgaris*). În Banat predomină termenul *caisîn* (prin derivare de la *caisînă* „fructul pomului de cais”), împrumutat din mag. *kajszin*. În graiurile moldovenești, vorbite pe teritoriul Basarabiei, pentru această noțiune deseori se utilizează termenul *zarzăr*. Această confuzie semantică a apărut prin asocierea acestor două specii de copaci fructiferi care au fructe asemănătoare.

Caisul este un pom fructifer din familia rozaceelor, cu flori albe, de nuanța roz, care apar înaintea frunzelor, cultivat pentru fructele sale, de culoare galbenă-portocalie, gustoase și parfumate. Zarzărul e un pom fructifer asemănător cu caisul, dar nu este altoit și florile sale sunt albe, iar fructele sunt sferice, de dimensiuni mai mici, cu gust acrișor și cu sâmburii amari [3, p.125, 1179].

Pentru pomul de cais, altoit pe teritoriul Basarabiei au fost desemnați termenii următori: *cais*, *zarzăr*, *abricos*, *persic*, *zarzăr altoit*, *zarzăr abricos*, *copac de zarzăre*, *copac de abricos*, *pom de zarzăr*, *pom de abricos*; iar pentru cel nealtoit: *zarzăr*, *pom de zarzăre* și *copac de zarzăre*.

Cais (alb. *kais*, bg., sb. *kaisija*) e un derivat regresiv de la cuvântul *caisă*, de origine neogreacă (< ngr. *kaisí*, pl. *kaisia*). Unii cercetători, precum Lazăr Șeineanu, sunt de părerea că în limba română termenul dat a fost împrumutat din limba turcă (< tc. *kaysi*). Iar cuvântul turc la rândul său provine din greacă (< gr. *χασσία*). Pe teritoriul cercetat, termenul *cais* are o frecvență redusă (*cais* – pct. 5, 7, 9, 21, 38, 71, 129, 147; *cais* – pct. 203, 223; *cais*^u – pct. 211), formând o arie – insulară în sudul Basarabiei (*cais* – pct. 195, 206, 214 - 219).

Zarzăr (*zárzar*ⁱ – pct. 13; *zárzăr*ⁱ – pct. 16; *zárzăr* – pct. 20; *dárdur* – pct. 19, 22 – 24, 30; *dárdîr* – pct. 29, 50, 60, 62, 66; *dárdar* – pct. 34, 65, 155, 182, 230; *dárdăr* – pct. 47, 93, 121; *dárdar*ⁱ – pct. 63, 68, 87, 88, 89, 102, 107, 120, 149), derivat regresiv de la *zarzără* de origine bulgară (< bg. *zarzala*, *zarzaliya*), considerat un împrumut din tc. *zerdali*), cu sensul de pom altoit, a fost atestată în nordul Bucovinei, izolat, în localitățile din nordul și

centrul Basarabiei, cu o frecvență sporită spre vest, unde formează o arie compactă (pct. 50, 60, 65, 66, 68, 87 – 89, 102, 107, 121).

Termenul *zarzăr* (*dárdîr* – varianta înregistrată cel mai frecvent; *dárdur* – pct. 19, 21-24, 30, 35, 37; *zárzîr* – pct. 5, 9, 12, 15, 18, 105, 212, 216 – 222; *dándur* – pct. 11; *zárzarⁱ* – pct. 13, 17; *zárzărⁱ* – pct. 16; *zárzăr* – 20, 131; *dárdar* – pct. 32, 34, 71, 76, 82, 88, 89, 119, 120, 129, 146, 155, 166, 169, 177, 180, 182, 189, 195, 203, 206, 211, 223, 227, 230; *dárdarⁱ* – pct. 56, 63, 64, 67 – 79, 80, 101, 102, 107, 118, 135, 149, 157, 164, 168, 184, 194, 199; *dárdărⁱ* – pct. 85, 109, 134, 171, 175; *dárdîrⁱ* – pct. 186; *dárdarî* – pct. 73; *dárdari* – pct. 74; *dárdăr* – pct. 78, 86, 93, 95, 100, 103, 104, 108, 111, 114 – 117, 121, 122, 125 – 127, 138, 140, 143, 145, 153, 154, 160, 163, 176, 183, 188, 196, 198, 201; *dárdîri* – pct. 110; *zárzur* – pct. 214) cu sensul de pom nealtoit are o frecvență sporită, formând o arie compactă pe întreg teritoriul anchetat pentru ALRR.Bas.

Abricos (*abricós* – varianta cea mai răspândită; *obricós* – pct. 28, 74; 229, 234; *abricóz* – pct. 43; *abîrcós* – pct. 81;) (< bg. *abricósa*), termenul are o frecvență sporită în centrul și sudul țării și numai pentru pomul de caise, altoit, pentru cel nealtoit acest lexem a fost înregistrat doar în regiunea Kirovograd (pct. 229, 234).

Piersic (< lat. *persicus*), cu toate că se referă la o altă specie de pom fructifer, prin asocierea fructelor, care se aseamănă după formă și culoare, izolat, termenul se întrebuințează pentru a denumi caisul (pct. 1, 4 - *t'ersárⁱ*; pct. 2, 3- *êsărc*, pct. 17, 44, 73 – *kérșîț*; pct. 18, 37 – *kérșîț*; pct. 76 – *kérsad*; pct. 128 - *kérsac*).

Zarzăr altoit (*dárdîr hultuit* – pct. 45; *dardarⁱ hultuiit* – pct. 56, 64, 199; *dárdăr hultuiit* – pct. 95; *dárdăr ultuiit* – pct. 100; *zárzîr ultuiit* – pct. 222), termen atestat izolat, e sinonim al lexemului cais.

Zarzăr abricos (*dárdar abricós* – pct 171; *dárdîr abricós* – pct. 161; *dárdar di abricós* – pct. 223), primul termen denumește specia de copac fructifer, al doilea specifică faptul că e vorba de pomul altoit, cu fructele mai mari, decît cele ale zarzărului obișnuit.

Copac de abricos (*copác di abricós* – pct. 70, 75, 92, 96, 97, 123, 175, 185, 190; *copác di abircós* – pct. 69; *copác di abîrcós* – pct. 83; *copác di dzárdăr abricós* – pct. 90), termenul a fost atestat izolat, cu o frecvență mai mare în localitățile din estul țării.

Copac de zarzăre (*copác di dárdar* – pct. 42, 58, 136; *copác di dárdarⁱ* – pct. 51, 55, 65, 83, 96, 97, 99, 202; *copác di dárdurⁱ* – pct. 70, 123, 200; *copác di dárdăr* – pct. 90, 133; *copác di dárdari* – pct. 92, 113, 141; *copác di dárdăre* – pct. 151; *copác di dárdîr* – pct. 185) a fost înregistrat, izolat, în localitățile de nord, cu o frecvență mai mare spre est și numai pentru zarzărul nealtoit.

Pom de zarzăr (*pom di dárdarⁱ* – pct. 25, 31, 46, 54, 59, 61; *pom di zárzari* – pct. 26; *pom di dárdurⁱ* – pct. 33; *pom di dárdărⁱ* – pct. 36, 53; *pom di dádar* – pct. 40), termenul a fost semnalat în nordul Basarabiei, pentru ambele specii de copaci cultivați (cais, zarzăr). În localitățile din sudul țării, a fost atestat compusul *pom de abricos* (*pom di abricós* – pct. 98, 204, 205, 207, 210, 213; *pom di abricós* – pct. 187; *pom di abricóz* – pct. 224).

Pentru fructul caisului au fost înregistrați termenii următori:

Caisă (*caisî* – pct. 5, 9, 21, 38, 71, 147; *caisă* – pct. 218; *caisî* – pct. 95, 195, 203, 206, 211, 214, 217, 219) < ngr. *kaisi*, are o frecvență redusă pe teritoriul Basarabiei. Aria de circulație a termenului *caisă* coincide cu aria denumirii pomului de *caise*.

Abricos (*abricós* – pct. 35, 65, 67, 70, 75, 82, 92, 96 – 98, 101, 110, 146, 156, 160, 166, 170, 183, 185 – 187, 190, 197, 204, 205, 207 – 209, 213, 215, 224, 226, 227, 231, 232, 235; *abricósî* – pct. 27; *obricósî* – pct. 28; *abricóz* – pct. 43; *aburcós* – pct. 54, 202; *abîrcós* – pct. 81), termen atestat, izolat, în localitățile din nordul Basarabiei, cu o frecvență sporită în sudul țării, denumește fructul pomului altoit. În localitățile izolate din regiunea Kirovograd, Nikolaev, Dnepropetrovsk, Donețk și Lugansk acest cuvânt e utilizat pentru fructele pomului de zarzăr nealtoit, care sunt mai mici. Sporadic, termenul *abricos* este folosit în vorbire la feminin: *abricoasă* (*abricoásî* – varianta cea mai frecventă; *abricoázî* – pct. 12; *abîrcoásî* – 83, 113; *abricoásă* – pct. 138, 163; *abrisuásî* – pct. 114, 151, 188, 189), mai ales în centrul țării, unde formează o arie lexicală compactă.

Zarzăr (*dárdîr* – pct. 29, 34, 40, 45, 50, 62; *zárzîri* – pct. 16; *zárzarî* – pct. 11, 26; *zárzarî* – pct. 13; *zárzărî* – 20; *zárzur* – pct. 22, 24; *dárdurî* – pct. 23; *dárdarî* – pct. 25, 31, 46, 63, 68, 102, 225; *dárdîrî* – pct. 41; *dárdari* – pct. 112, 155; *dárdarî* – pct. 230), înregistrat în nordul Bucovinei și a Basarabiei, sporadic, pentru a preciza că se referă la caise este însoțit de unele determinative: ~ *altoit*, ~ *mășcat*, ~ *bun*, ~ *abricoasă* (*dárdurî hultuiî* – pct. 30; *dárdarî hultuiî* – pct. 56; *dárdarî hultuiî* – pct. 58, 64, 88; *dárdărî hultuiî* – pct. 85; *dárdărî ultuiî* – pct. 100; *zárzarî ultuiî* – pct. 222; *dárdarî mașcat* – pct. 120; *dárdarî di șii bunî* – pct. 46; *dárdăr bun* – pct. 47; *dárdărî abricoásî* – pct. 90, 109; *dárdîrî abricoásî* – pct. 148; *dádîrî abricoásî* – pct. 161; *dárdar abricós* – pct. 171; *dárdară abricoásă* – pct. 203). Pentru fructul pomului nealtoit acest termen este general, formând în graiurile moldovenești o arie compactă (variantele fonetice: *zárzarî*, *zárzără*, *zárzurî*, *zárzîri*, *zárzîr*, *zárzarî*, *zárzîrî*, *zárzări*, *dandurî*, *dárdurî*, *dárdur*, *dárdarî*, *dárdărî*, *dárdîrî*, *dárdîr*, *dárdîrî*, *dárdîri*, *dárdar*, *dárdăr*, *dárdari*, *dárdarî*, *dárdărî*, *dárdără*, *dárdară*, *dárdala*, *dárdî*).

Piersică (*časărcă* – pct. 2, 3; *kérșîțî* – pct. 17, 18, 44; *kérșîț* – pct. 37, 53; *kérșăț* – pct. 69; *kérșad*, *kérșad* – pct. 60; *kérșafî* – pct. 73; *kérșacî* – pct. 129) < lat. *persica*, atestat în dicționarele explicative cu sensul de „fruct al persicului”, în vorbire, sporadic, e utilizat pentru a denumi caisele. Confuzia apare datorită fructelor asemănătoare.

Bibliografie

1. Pavel V. Atlasul lingvistic român pe regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria. Vol.2. Chișinău, 1998. 366 p.
2. Ciorănescu Al. Dicționar etimologic al limbii române. București, 2002. 1055 p.
3. Dicționar explicativ al limbii române. București, 1998. 1192 p.

MODELE PEDAGOGICE PRIVIND ASIGURAREA RELAȚIILOR DE COLABORARE CU FAMILIA

Lilian ORÎNDAȘ, cercetător științific

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. În articol sunt descrise modelele pedagogice privind asigurarea relațiilor de colaborare, cooperare și comunicare cu familia, care influențează în mod semnificativ stabilirea unui dialog între profesori și părinți. Sunt descrise modele care se referă la activitățile realizate de către profesor și la modul în care acestea pot facilita implicarea părinților.

Abstract. The article describes the pedagogical models for ensuring the relationships of collaboration, cooperation and communication with the family, which significantly influence the establishment of a dialogue between teachers and parents. Patterns that relate to the activities performed by the teacher and how they can facilitate parent involvement are described in the article.

În contextul unei societăți care progresează rapid, operând modificări de formă și de fond la nivelul tuturor subsistemelor sale, învățământul își asumă o nouă perspectivă de funcționare și evoluare. Parteneriatul școală-familie devine o prioritate a strategiilor orientate spre dezvoltarea procesului educațional de calitate. Instituțiile de învățământ, fiind asigurate cu specialiști în domeniul educației, devin centre cointerestate în inițierea, coordonarea, menținerea și dezvoltarea parteneriatului. Acestea ar necesita un suport concret în ceea ce privește cadrul legislativ și de încurajare, crearea unor condiții la nivel de comunitate pentru a orienta și a stimula instituțiile sociale comunitare în direcția unei colaborări și interacțiuni cu unitățile de învățământ în scopul realizării sarcinilor educației și integrării sociale a generației în creștere.

Modele privind asigurarea relațiilor de colaborare și comunicare cu părinții prezintă instrumente cheie de stabilire a dialogului constructiv. În acest scop este necesar un dialog între profesori și părinți; profesorii trebuie să primească o pregătire în materie de relație cu părinții, iar competența lor în această materie trebuie considerată ca o aptitudine profesională; părinții trebuie să fie pregătiți pentru a juca rolul lor educativ în cooperare cu profesorii, școlile trebuie să asigure (asociațiilor) părinților asistența necesară.

Pentru o cooperare eficientă se consideră necesară adoptarea unor comportamente corespunzătoare de către membrii consiliului profesoral: comunicarea liberă de informații, toleranța când limbajul profesional nu este înțeles de nespecialiști (dintre părinți), încurajarea dezbaterilor pe probleme educaționale majore (și nu doar discuții pe probleme administrativ-gospodărești), considerarea reciprocă a părinților și profesorilor ca parteneri.

În *Raportul cu privire la relațiile dintre școală și familie* realizat în țările Comunității Europene, bazat pe cercetări comparative, documentare și empirice (prin ancheta de opinie cu chestionare aplicate pe un lot de 1744 de conducători de instituții școlare) sunt reflectate patru motive pentru care școala și familia converg în nevoia de a stabili legături între ele:

a) *părinții sunt juridic responsabili de educația copiilor lor*, legislația reflectând astfel libertatea părinților de a-și crește copiii așa cum doresc;

b) *învățămintul nu este decât o parte din educația copilului*; o bună parte a educației este desfășurată în afara școlii;

c) cercetările pun în evidență *influența atitudinilor parentale asupra rezultatelor școlare ale elevilor*, în special, *asupra motivației învățării*, precum și faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate prin dialogul cu școala;

d) *grupurile sociale* implicate în instituția școlară (în special, părinții și profesorii) *au dreptul să influențeze gestiunea școlară* [2].

În literatura de specialitate se recunoaște faptul că a fost dezvoltată o mare varietate de modele cu privire la diferitele aspecte ale implicării părinților. Deși există o unanimitate în identificarea importanței vitale pe care o are implicarea părinților în dezvoltarea intelectuală și emoțională a copilului, rămâne destulă incertitudine cu privire la definirea și modalitățile implicării părinților în activitatea școlară a copiilor.

Un studiu interesant prin care se propun 6 tipuri de implicare prezintă Epstein J. L. [4], acestea sunt:

Parentalitatea sau calitatea de părinte	• Instruirea prin diferite cursuri, programe de educație parentală
Comunicarea cu școala	• Participarea la diferite ședințe, discuții, întâlniri cu părinții
Participarea în diferite programe de voluntariat	• Implicarea în diferite programe de suport pentru elevi, cadre didactice, părinți
Învățarea acasă	• Posibilitatea de a acorda suport copiilor la realizarea temelor pentru acasă
Luarea deciziilor	• Implicarea părinților prin organele colective ale școlii în deciziile școlare
Colaborarea cu comunitatea	• Informarea părinților despre activitățile organizate în comunitate, atragerea persoanelor de resursă din comunitate la activitățile școlii

Figura 1. Modelul de implicare oferit de Epstein J. L.

După cum observăm, modelul oferit de J. Epstein ignoră problemele de putere și status, dar și ideile ca oamenii școlii să invite toți părinții, actorii comunitari să participe ori să-și modifice orarul astfel încât să se adapteze necesităților variate ale familiilor. Modelul se referă la activitățile realizate de către învățător și la modul în care acestea pot facilita implicarea părinților.

Alte modele fac deosebirea dintre diferite grade de implicare a părinților. Astfel, modelul lui Rasinski și Frederiks prezintă o ierarhie a gradelor de parteneriat care cuprinde

părinții de la cea mai slabă implicare până la stadiul participării și în final al împuternicirii. Un alt model (Bloom) specifică drept cel mai profund mod de implicare, promovarea și argumentarea. Această din urmă implicare prevede activitatea cu grupuri de agenți care au impact direct asupra politicilor și guvernării școlare.

Pe unele probleme ale parteneriatului educațional și aspectele reformei școlare s-a axat cercetătorul american J. Comer, care a pledat pentru modificarea sistemului de educație, punând *accentul pe ideea de participare și parteneriat*.

Abordând ideea parteneriatului în educație, susține A. Băran-Pescaru, J. Comer precizează că *părinții sprijină mai mult un program școlar în care sunt parteneri în luarea deciziilor...; interesul părintelui și sprijinul său față de școală și conducerea acesteia permit copiilor mai ușor să relaționeze și să se identifice cu scopurile, valorile și personalul școlii, constituind o motivație puternică a acestora pentru a se îndrepta către educație. În același timp, implicarea parentală garantează faptul că valorile și interesele lor culturale sunt respectate* [1, pag. 33].

Modelul parteneriatelor propus de J. Comer este diferit de cel al lui J. L. Epstein prin aceea că *Programul de dezvoltare școlară* al lui J. Comer are atribute și valori specifice concrete și nu conține neapărat o varietate de alegeri, iar aceste caracteristici sunt concepute pentru a determina o participare maximă și putere deosebită din partea tuturor celor implicați. Nucleul acestui program reprezintă activitatea partenerială în trei echipe: a părinților, a echipei pentru planificare școlară și management și a echipei de sprijin pentru elevi și conducere.

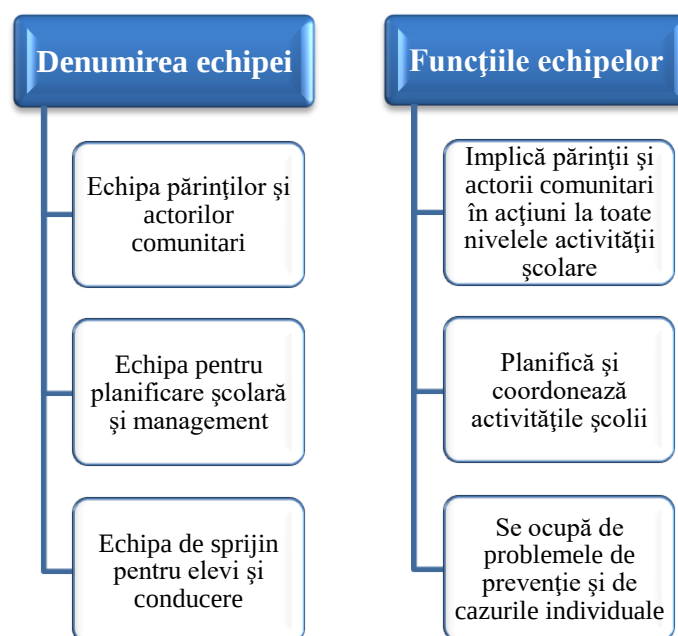


Figura 2. Programul de dezvoltare școlară a lui J. Comer

Observăm că relațiile și responsabilitatea reprezintă nucleul programului. Noțiunea de *sistem*, în care toate aspectele programului trebuie să funcționeze simultan, centrează atenția pe elementele colaborării școală-familie-comunitate.

Modelul lui J. Comer este construit în baza perspectivelor psihologice asupra dezvoltării și interacțiunii. Programul său este format din indivizi care conlucrează în cadrul sistemelor și include: elevi, manageri școlari, cadre didactice și familii. În program lipsește centrarea pe aspectele sociale, culturale și politice ale acestor interacțiuni.

Pentru o clasificare și o percepere mai eficientă a implicării părinților, școlii și comunității în realizarea parteneriatului educațional, propunem *modelul ierarhic comprehensiv în patru niveluri*.

Modelul piramidal ierarhic al implicării părinților și agenților educativi din comunitate este unul care promovează responsabilitatea părinților, școlilor și instituțiilor educative din comunitate în aceeași măsură.

Modelul piramidal ierarhic al implicării părinților este un model care promovează împuternicirea părinților și a școlii în aceeași măsură. Combinând elementele din modele diferite și bazându-se pe teoria lui Bandura care se referă la autoeficacitate, un grup de autori (Sheperd, Trimberger, McClintock, Lecklinder) stabilește un model ierarhic comprehensiv în patru trepte sau niveluri. Acest model se axează pe organizarea activităților de implicare a familiei, pe tema întăririi mutuale reciproce, prin parteneriatul școală-familie. Cele 4 trepte sunt:

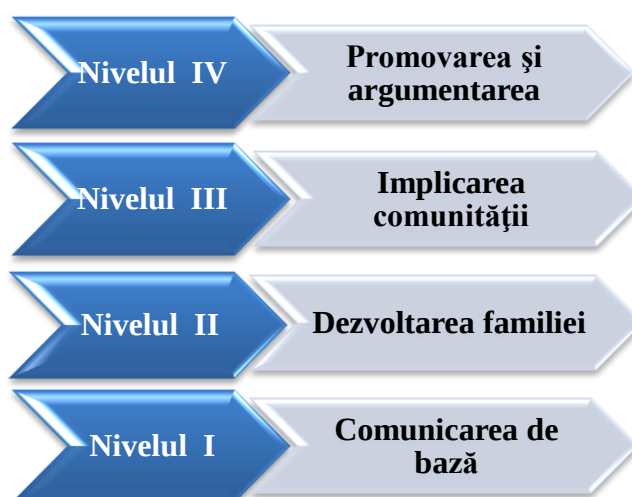


Figura 3. Modelul ierarhic comprehensiv al parteneriatului școală-familie-comunitate

Ideea centrală pe care se focalizează modelul este că în relația de parteneriat între școală și familie are loc un schimb de competențe și de implicări care duc în final la efecte de întărire (împuternicire) a ambilor factori. Școala și familia își cresc reciproc împuternicirea și se întăresc reciproc.

Relația de parteneriat între școală și familie se desfășoară într-un schimb de competențe și de implicări care conduc, în final, la efecte de întărire a ambilor factori. Aici devine important și modul în care părinții sunt capabili să stabilească relații cu reprezentanții școlii, își pot extinde competențele și se pot conecta la universul lor social din micro-, mezo- și macroecosistem (oamenii și resursele sociale), după cum se precizează în modelul ecologic al dezvoltării, elaborat de U. Bronfenbrenner, dezvoltat și completat de Larisa Cuznețov [3].

I. Comunicarea de bază se începe atunci când părinții își asumă responsabilitatea să monitorizeze progresul propriului copil și să informeze partenerii din școală despre acest fapt. Comunicarea de bază constituie oportunitatea de a reflecta asupra propriilor temeri și neliniști legate de modul în care se pot stabili contactele cu familiile copiilor din medii variate din punct de vedere cultural și socioeconomic, susține cercetătorul Gh. Bunesu [2].

II. Dezvoltarea familiei – la această treaptă părinții își asumă responsabilitatea pentru propria lor dezvoltare, își demonstrează credințele în forțele proprii și în propria eficacitate ca părinți, acceptând diverse modalități de a-și îmbunătăți calitățile parentale și de a sprijini copilul în activitățile școlare de acasă, astfel demonstrând un grad tot mai înalt de implicare și de încredere în propriile lor forțe. Rezolvându-și problemele parentale, aceștia își dezvoltă aria de influență și acceptă influența altora în familia lor, menționează E. Vrăsmaș [5].

III-IV. Atragerea comunității – promovarea și argumentarea. Ajungând la aceste niveluri, părinții doresc să împărtășească experiența proprie și a altora din comunitate. Participarea la viața comunității și promovarea ideilor despre experiențele parentale constituie un factor de dezvoltare socială și de consolidare a acesteia. Modelul propus definește parteneriatul ca un proces continuu de interacțiune, dezvoltare și împuternicire reciprocă și ierarhică între școală și familie. Structura piramidală a acestui model definește atât valoarea întregului, cât și importanța și valoarea fiecărei trepte. Fiind o construcție metodologică, modelul definește fiecare treaptă ca necesară și importantă în stabilirea parteneriatului.

Modelul este considerat valoros în orientarea actorilor comunitari pentru obținerea unor rezultate foarte bune în dezvoltarea cognitivă, socială și afectivă atât a copiilor, cât și a părinților.

Ideea centrală pe care se focalizează modelul este că în relația de parteneriat între școală și familie are loc un schimb de competențe și de implicări care duc în final la efecte de întărire (împuternicire) a ambilor factori. Școala și familia își cresc reciproc împuternicirea și se întăresc reciproc.

Bibliografie

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004.
2. Bunesu Gh., Alecu G., Badea D. (coord.). Educația părinților – strategii și programe. Chișinău: Lumina, 1997.
3. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Epstein J. L. Theory to practice: School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success. In: Fagnano, C.1 & Werber, B.Z. School, Family and Community Interaction: A View from The Fifting Line, Boulder, Co: Westview Press, 1994.
5. Vrăsmaș E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis Print, 2002.

PROIECT EDUCAȚIONAL PRIVIND PARTENERIATUL ȘCOALĂ-FAMILIE

Lilian ORÎNDAȘ, cercetător științific

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Articolul este dedicat consolidării parteneriatului părinte-profesor prin următoarele activități: întâlniri lunare, afișarea lucrărilor copiilor, participarea la activități demonstrative, procurare de material informațional necesar proiectelor tematice, evenimente socio-culturale.

Abstract. The article is dedicated to strengthening the parent-teacher partnership through the following activities: monthly meetings, display of children's works, participation in demonstration activities, procurement of informational material necessary for thematic projects, socio-cultural events.

Proiectele educaționale au ca bază de pornire premisa că educația de calitate presupune aplicarea diversității prin abordarea diferențiată, prin inițierea unor proiecte în derularea cărora să fie implicați elevi, profesori de diferite specialități, alți parteneri educaționali - părinții, societatea civilă și comunitatea, etc. Scopul principal este implicarea cât mai activă a celor angrenați în activități specifice aceleiași tematici comune la nivel de parteneriat. Este important ca tematica să fie una motivantă și relevantă pentru toți partenerii implicați în proiect.

Orice proiect educațional prevede o schimbare și soluționarea unor probleme complexe. Schimbarea poate viza atât obiectul proiectului (categorii sociale), cât și subiectul – elevii implicați. În cazul elevilor, schimbarea ar consta în dezvoltarea noilor valori, aptitudini, comportamente, spirit de echipă, etc. Potrivit lui V. Goraș-Postica [4, pag. 9], componentele proiectului sunt: definirea, motivarea, proiectarea, implementarea și evaluarea. Un proiect educațional reușit include un caracter realist, complex, colectiv, unic, cuantificabil, multistadial și localizare bine determinată în timp și spațiu.

În acest context, prezint proiectul educațional „*Părinții din nou la școală*”

Identificarea problemei

Având în vedere modificările survenite în ultimii ani în școală se constată că părinții întâmpină dificultăți în educarea copiilor.

Argument

Părinții trebuie să știe cum să-și educe și să-și ajute copiii, în orice situație. Au probleme, dar nu au curajul de a le spune, ori nu-și dau seama că au probleme [2, pag. 10-13].

Ședințele cu părinții au doar rol de informare, părinții nu știu să folosească informațiile în beneficiul copiilor. Când sunt chestionați, fie oral, fie scris, răspund cu teamă, nu sunt sinceri sau nu știu să răspundă. Există o colaborare excelentă cu părinții, dar unilaterală: feed-back-ul nu se realizează, sunt foarte buni executanți, vor să ajute, se implică, dar nu știu „cum” și „când” să facă ceea ce este potrivit unei situații. În prezent se pune din ce în ce mai mare accent pe conceptul de educație permanentă, care este chiar o necesitate astfel, educarea părinților după principii științifice de psihopedagogie devine o necesitate [1, pag. 32-35].

Familia este primul inițiator socio-cultural al copilului, iar școala constituie experiența de viață a acestuia în societate.

Părinții sunt preocupați în a-și clarifica și înțelege importanța educației în familie și a colaborării cu școala ca parteneri, conștientizând deopotrivă necesitatea coerenței influențelor educative ale tuturor factorilor care acționează asupra copiilor [5, pag. 3-5].

Noutatea acestui parteneriat este de a păstra cât mai eficient legătura părinte-profesor: întâlniri lunare, afișarea lucrărilor copiilor, evaluări periodice, participarea la activități demonstrative, procurare de material informațional necesar proiectelor tematice, activități opționale, activități extracurriculare, serbări, evenimente socio-culturale, email-uri cu materialele informative și educative trimise de profesoare.

Chestionarele aplicate și discuțiile periodice individuale/de grup au evidențiat diversitatea părerilor părinților legate de stabilirea unor reguli și limite în comportamentul propriilor copii. Acțiunile derulate ne-au întărit convingerea că fără stabilirea unui sistem unitar de cerințe în școală și în familie, colaborarea dintre cei doi factori educaționali ar rămâne fără rezultatele scontate.

Durata: 1 an școlar: (septembrie – mai)

Grupul țintă:	Beneficiari:
➤ Copiii; ➤ Părinții copiilor; ➤ Profesorii; ➤ Director.	➤ Direcți: copiii. ➤ Indirecți: părinții, școala, comunitatea locală.

Locul desfășurării: Liceul Teoretic, r-nul

Obiectiv general: Dezvoltarea la părinți a abilităților de a interacționa și empatiza cu cadrele didactice și proprii copii.

Obiective specifice:

- Conștientizarea progresului sau eșecului copilului, a schimbărilor survenite în evoluția lui, nevoile, încrederea în forțele proprii;
- Îmbunătățirea abilităților de consiliere și relaționare cu familia, îndeosebi cu familii în situații de criză;
- Promovarea unor schimbări în mentalitatea tradițională în raport cu poziția copilului în familie;
- Dezvoltarea unor atitudini stimulative și suportive în rândul părinților, bunicilor, cadrelor didactice, asistenți sociali;
- Promovarea principiilor democratice în relația părinte-copil;
- Implicarea unui număr mai mare de părinți, bunici sau alți membrii ai comunității în educația copiilor;
- Dezvoltarea la părinți/bunici a unor abilități de bază de care au nevoie pentru a influența pozitiv comportamentul copiilor;
- Cunoașterea unor metode și procedee pentru a preveni agresivitatea copiilor;

- Descoperirea de către părinți a tipului de părinte pe care îl reprezintă, autocunoașterea părinților;
- Dialogul deschis între părinți despre subiecte tabu privind climatul familial;
- Să conștientizeze necesitatea derulării acestui proiect de parteneriat;
- Să stabilească reguli pentru activitatea zilnică a copilului ce vor fi respectate de ambele părți;
- Să se implice în atragerea de resurse (financiare și/sau materiale) necesare unei mai bune desfășurări a actului educațional;
- Realizarea schimbului de opinii în ceea ce privește necesitatea unui mediu educativ sănătos;
- Existența unui consens între părinți referitor la stabilirea, aplicarea și respectarea unor reguli de comportament ale copilului.

Parteneri:	Activități propuse:
➤ Profesori; ➤ Părinți; ➤ Asistent medical; ➤ Psiholog.	➤ Meseria de părinte; ➤ Cum îți educi copilul. Câteva idei de educație a copilului tău; ➤ Alături de școală; ➤ Trăim în lumea reală; ➤ Putem crește copii buni într-o lume negativă!
Resurse:	
Umane: ➤ Părinții elevilor, care vor avea un rol hotărâtor în reușita proiectului; ➤ Elevii; ➤ Profesorii care predau la clasă; ➤ Director.	Materiale: ➤ Sala de clasă; ➤ Calculator; ➤ Proiector; ➤ Imprimantă; ➤ Materiale informative, pliante, chestionare; ➤ Aparat foto, camera video.
Etape de implementare a proiectului:	
➤ Achiziția echipamentelor și instruirea personalului; ➤ Efectuarea sondajului; ➤ Anunțarea scopului invitației; ➤ Evidențierea necesității proiectului: motivația, argumentul; ➤ Anunțarea obiectivelor; ➤ Prezentarea ofertei, care poate fi îmbogățită sau transformată, în funcție de opțiunile, sugestiile părinților; ➤ Anunțarea titlului proiectului, ca o concluzie a activității; ➤ Desfășurarea acțiunii; ➤ Consilierea părinților;	

- Chestionar adresat părinților;
- Oferirea spațiului pentru întruniri și discuții;
- Crearea de resurse;
- Colaborarea cu alte instituții și organizații;
- Concluzii. Măsuri de lucru în viitor.

Modalități de realizare a obiectivelor:

- Popularizarea evenimentelor din cadrul calendarului propus;
- Organizarea de: activități practice și aplicații pe teme specifice întâlnirilor dintre parteneri;
- Întâlniri cu reprezentanții comunității locale;
- Expoziții de pliante.

Modalități de monitorizare și evaluare a rezultatelor:

- Panou al activității cu părinții;
- Mapa părinților;
- Rapoarte de evaluare;
- Chestionare;
- Fișe de evaluare a activităților;
- Portofoliul proiectului;
- Inventar cu bune practici;
- CD-ul care să cuprindă întreaga activitate desfășurată în cadrul proiectului;
- Expoziții tematice.

Impactul implementării proiectului asupra grupului țintă, asupra școlii și asupra comunității:

- ✓ Părinții vor ști „ce”, „cum”, „când” să facă cu ceea ce știu, în educarea copiilor;
- ✓ Va spori încrederea în ceea ce face școala;
- ✓ Va crește prestigiul școlii în comunitate.

Modalități de continuare după încheierea proiectului:

Activitatea va continua prin includerea acestuia în Planul managerial al școlii în anii școlari ce vor urma.

Activitatea va continua prin organizarea de activități școlare și extrașcolare în care vor fi implicați părinți, bunici, alți membrii ai comunității care vor fi incluse în Planul de activități extracurriculare al școlii.

Activități de promovare:

- ✓ Mediatizare, diseminare;
- ✓ În timpul proiectului și după încheierea acestuia: album cu fotografii.

Condiții contractuale:

- Programul de activități va fi stabilit în comun;
- Programul poate suferi modificări pe parcursul semestrului, dacă este în interesul unei mai bune funcționări;

- Fiecare parte poate să vină cu completări sau cu modificări, cu condiția să anunțe la timp;
- În organizarea activității la clasă, va fi acceptată și prezența părinților care doresc să participe sau să se implice;
- La sfârșitul semestrului, se va face evaluarea activității de proiect.

Activități de informare:

- Informarea părinților cu privire la documentele de reformă curriculară, obiectivele urmărite și politicile educaționale ale acestor unități de învățământ;
- Consultarea părinților în stabilirea „Curriculumului la decizia școlii“, disciplinele optionale, alcătuirea schemelor orare, a programului instructiv – educativ și a activităților extracurriculare;
- Activități interactive sub formă de dezbateri – mese rotunde;
- Activități pentru atragerea unor surse extrabugetare;
- Organizarea și desfășurarea unor programe artistice cu copiii;
- Activități extracurriculare organizate și desfășurate împreună cu părinții;
- Activități educative desfășurate cu părinții și specialiști.

Parteneriatele cu părinții oferă suportul necesar pentru a acoperi spațiile culturale între școală, familie și comunitate. Sugestiile propuse oferă posibilități de discuții și împărtășire a propriilor valori, credințe, percepții, modalități de depășire a barierelor, de afirmare și autorealizare care constituie cadrul pentru cunoaștere reciprocă, reducerea nesiguranței în fața „necunoscutului”, experimentarea „diferitului” ca oportunitate de învățare, manifestarea toleranței și exersarea unor modalități de acțiune comună.

În concluzie, proiectul, ca metodă de învățare facilitează educarea responsabilizării și a responsabilității sociale, componente ale comportamentului civic.

Bibliografie

1. Andrei C., Ciolompea T., Niculae I., Stoica D., Șerban M. Manual pentru părinți. București: Organizația „Salvați Copiii”, 2002.
2. Cojocaru Ș., Cojocaru D. Educația parentală în România. Buzău: Editura Alpha MDN, 2011.
3. Cucoș C. Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Editura Polirom, 2008.
4. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia proiectelor educaționale. Chișinău: CEP USM, 2013.
5. UNICEF. Educația parentală contează. Uniți pentru copii: Buletin informativ trimestrial al UNICEF România, nr. 5, 2009.

CONSIDERAȚII GENERALE DESPRE POEZIA POSTBELICĂ BASARABEANĂ. GENERAȚIA DE POETI „COPIII ANILOR TREIZECI”

Cristian SERDEȘNIUC, profesor de limba și literatura română, GD I,

Doctorand, Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”, mun. Chișinău

Rezumat. Poezia basarabeană postbelică demonstrează o legătură semnificativă cu folclorul. Recuperarea emoțională a poezilor, după o lungă perioadă de stagnare, are loc în cadrul mitic al naturii. Generația șaizecistă sau „copiii anilor treizeci” s-a aflat în căutarea unei poezii moderne, lipsite de influențe sau tipare dogmatice. Generația lui Grigore Vieru a devenit un model discutabil pentru precursorii săi. Dintre confrății săi șaizeciști, poeți consacrați reîntoarcerii la valorile străbune, revigorarea lirismului o atestăm în mod semnificativ la: Liviu Damian, Pavel Boțu, Anatol Codru, Gheorghe Vodă, Ion Vatamanu, Petru Cărare, Dumitru Matcovschi ș.a. Generația 60’ a reușit să evadeze de sub pana exilului politic și să redimensioneze literatura spre modernitate.

Abstract. The post-war Bessarabian poetry demonstrates a significant liaison with folklore. The emotional recovery of poets, after a long period of stagnation, takes place within the mythical nature. The satirical generation of "children of the thirties" was looking for a modern poetry without influences or dogmatic patterns. Grigore Vieru's generation has become a questionable model for his precursors. Among his satirical counterparts, poets devoted to the return to the great values, the revival of lyricism, we are significantly attesting to: Liviu Damian, Pavel Boțu, Anatol Codru, Gheorghe Vodă, Petru Cărare, Dumitru Matcovschi and others. The generation '60 managed to escape from under the political exile and to redimension literature to modernity.

Literatura română din Basarabia a suportat pe parcursul evoluției sale atât fenomene de culminație, incandescență, popularitate, genii și opere literare de epocă, cât și unele privațiuni impuse de condițiile istorice. În ciuda schimbărilor permanente și accelerate ale secolui, scriitorul basarabean și-a păstrat originalitatea firii sale. Fiecare și-a dedicat, cu o concentrare sporită, activitatea literară spre valorificarea unor dimensiuni estetice, astfel devenind deschizători de drumuri pentru generațiile de precursori. Peste vreme, ei rămân adepții fluidității cuvântului armonios, a producerii de contemplație prin artă, căutând noi modele literare, dar rămași fideli reîntoarcerii la valorile străbune, fapt pentru ce scriitorii noștri apelează la sursele de inspirație mitologică „pentru a răspunde necesităților spirituale ale timpului, a promova și a transmite în continuare valori general-umane”[1, p.80].

Traectoria procesului literar basarabean poate fi definită drept o răsturnare continuă de pilemici și viziuni sub semnul impunerii unor interdicții permanente. Condiția literaturii a depins în mare măsură de orientările artistice ale scriitorilor, de apartenențe la unele raționamente, de supunerile la unele ideologizări totale. Stagnarea instaurată în țară a însemnat stagnarea acută a literaturii. Ruptă abuziv de contextul original al literaturii române, literatura basarabeană a trebuit să fie „o literatură și încă o literatură națională”[2, p.158]. Chiar dacă literatura română basarabeană a fost supusă unor tentații fără precedent, farmecul ei și-a păstrat din spiritul autohton, iar succesul literaturii pentru copii a culminat în diferite țări.

În virtutea unor condiții social-politice contradictorii, poezia din Basarabia, la fel ca și întregul fenomen literar-artistic, pe parcursul evoluției sale în timp s-a aflat „într-un anturaj

specific, fapt ce și-a lăsat amprenta în procesul de valorificare a elementului tradițional-folcloric”[1, p.16-17]. Tatiana Butnaru mărturisește despre ruptura literaturii de matca spiritualității autohtone, supuse unei ideologii forțate, care a rămas absentă la frământările literare ale confrăților de condei din țară. M. Bucur se pronunță despre situația primului deceniu postbelic astfel: „un continuu strigăt de alarmă asupra fenomenelor de criză organică a culturii noastre: criză de orientare postbelică, criză de adaptare. Criză de inspirație. Criză de restructurare”[3, p.317].

Situația literaturii din perioada realismului socialist avea să se schimbe după 1965, datorită revenirii în viața literară a generației de autori indexați, precum și a debutului entuziasmant al tinerilor scriitori aflați sub dominația modelelor lui: Nicolae Labiș, Tudor Arghezi, Lucian Blaga. Grație lor, în literatură se imprimă o nouă spiritualitate, o generație care aspiră spre dorința de afirmare, eliberată de șabloane, o adevărată revoluție literară. În această perioadă literatura română cunoaște anumite transformări substanțiale: poezia operează cu necuvinte; poemul modern este pulsatoriu, încărcat cu nodule de tensiune; revenirea la limbajul conotativ; introducerea funcției estetice; refuzul sincronizării cu „spiritul veacului”; proza nu se creează după un program, ci e constituită „din câteva revelații”.

În condițiile în care primul deceniu postbelic în Basarabia a soldat cu „încetarea” literaturii române, depășirea barierelor ideologice impuse de regimul totalitar părea de neconceput. În locul poeziei concentrate asupra stării omului și a comuniunii cu natura, s-a recurs la „poezia” șabloanelor proletcultiste, a osanalelor fierbinți adresate figurilor reprezentative ale didacturii totalitare. Cei care nu s-au conformat rigurozității cerințelor, au avut un destin tragic sau au fost deconsiderați. Însă, au existat scriitori care au luptat față-n față cu teroarea istorică, cei care au revigorat literatura, redescoperind și reformând lirismul.

Grație reprezentanților generației 60’ - generația lui Grigore Vieru și a lui Liviu Damian, literatura basarabeană se racordează la generația lui Nicolae Labiș (Marin Sorescu, Ana Blandiana, Ștefan Augustin Doinaș, Nichita Stănescu), pleiada basarabiană a „copiilor anilor ’30”[*ibidem*, p.190], având de depășit mai multe goluri și descoperind cu mult mai târziu poezia clasicilor cât și cea interbelică. Generația 60’ a reușit să evadeze de sub pana exilului politic și să redimensioneze literatura spre modernitate. Mihai Cimpoi menționează că „descoperirea conștiinței de sine a literaturii basarabene înseamnă, efectiv, (re)descoperirea frumuseților și puterii de expresie ale limbii române, ale „verbului matern””[*ibidem*, p.191].

Este o noutate lansată în literatura șaizecistă, opera literară accede la unele concepte noi, diferite de cea a supusă conjuncturilor politice. Pentru prima oară în literatura română din Basarabia sunt aprofundate noi dimensiuni ale universalității, apare metafora, sunt conturate un spectru larg de figuri de stil, apare dialogul interior cu Divinitatea, poezia prinde un limbaj de afecțiune, iar poetul preia libertatea cuvântului. În proza românească a revigorat Marin Preda, iar în poezie Nicolae Labiș, cel care „impune o modalitate de gândire

proprie nouă”[4, p. 247]. În literatura română din Basarabia revigorează Grigore Vieru cu poezia sa pentru copii („Alarma”, 1957). Meritul său este că a adus primele semne de revigorare postbelică în literatura română din Basarabia.

După Mihai Cimpoi, generația șaizecistă de poeți, în primul rând, au reușit să cultive „o religie a sincerității, mitizând ceea ce este sacru (trecutul și marile lui personale: Ștefan cel Mare, Eminescu, Creangă, mama, limba, vatra, izvoarele, cerul) și demitizând ceea ce ține de profan, urât, imediat”[2, p. 191]. În acest fel, „pragul de jos al contemplației pasive, al contopirii simpatetice se cere abandonat”[*ibidem*, p.191].

Generația șaizecistă a străduit substanțial să se detașeze de real și să creeze o poezie modernă, cea a confruntărilor interioare, raportată la cosmos, metafore și alegorii. Revirementul estetic ce s-a produs în anii 60’ marchează o etapă „de resurrecție creatoare, de experiențe literare, în care predomină o depășire substanțială a eforturilor artistice din perioadele anterioare”[1, p.18]. Tot la Tatiana Butnaru atestăm că poezia anilor 60’-80’ a avut tendința specifică de aprofundarea legăturilor literar-folclorice sub semnul unei atitudini estetice față de folclor. Acest fenomen literar s-a axat în primul rând pe un folclor al gândului, al ideii literare.

Poezia șaizecistă din Basarabia s-a aflat mereu în căutarea unor frământări artistice, a unei efervescențe a stilurilor și curențelor literare, tot mai mult apropiindu-se de lirica românească de peste Prut. Echilibrul spiritual îl va menține, în mare parte, Grigore Vieru, poeziile căruia „apărute la răscrucea diferitor etape de evoluție și maturizare scriitoricească, vor complini ideea de spirit și artă națională în accepția largă a culturii universale”[*ibidem*, p. 20].

Despre poezia postbelică și fenomenul poetic basarabean A. Teodorescu menționa că în anii 60’-80’ a fost creată o poezie veritabilă, „majoră”, strâns leagă de tradiție, dar orientată în permanență spre viziuni monumentale, „o poezie de seninătăți și lumini”[5, p.12], ce-și ia fluviul din filonul popular, dar tinde spre o modernitate substanțială. În acest sens, poezia lui Grigore Vieru posedă o estetică a transfigurării folclorice precedată de o simplitate revelatoare, încât lirica sa îmbracă culoarea și intuiția trăirii populare, lumea rurală devine un univers paradisiac, omul devine un martor ocular al ritualului misterios de redescoperire a lumii.

Poetul basarabean șaizecist a tins în permanență spre identificarea cu lumea, așezându-se în mijlocul lucrurilor ca un zeu getic. Dacă generația lui Nichita Stănescu s-a axat pe identificarea cu marelui tot cu aerul contopirii intelectuale, la poeții basarabeni ea se realizează prin „în temeiul preaplinului emoțional, al elevației și a curățeniei etice a trăirii”[2, p.191]. Un merit considerabil al poeților șaizeciști, după Mihai Cimpoi, este faptul că ei readuc limbajul în albia naturală a românescului, poeticului în cea a firescului, realul în tabloul obiectiv al diversității lui polimorfe, sensibilitatea în matricea dialecticului, a dramatismului. Poezia păstrează în substraturile sale esența baladescului, însă poeții nu se limitează aici, ei pledează pentru o restructuralizare definitivă: cultivarea poemului de

proporții mari, trecerea de la tonul intim-elegiac la cel colocvial și prozaic, metaforizarea excesivă și îmbrățișarea elementului discursiv.

Exponent al generației 60' – Grigore Vieru a deschis drumurile pentru pleiada de precursori în poezia basarabească modernă. Meritul său constă în imprimarea unei poezii total diferite în literatură, a unei lirici reanimate după o lungă perioadă de conjuncturi politice și frământări aflate sub cumpăna inderdicțiilor mitice. Specific pentru stilul său poetic, Grigore Vieru este adeptul comunicării deschise, colocviale, sentimentale, într-un dialog, pe semne, intuitiv cu cititorul, „încheindu-și poeziile cu poante dans-emoționale”[Cimpoi M., *op.cit.*, p.192]. Întreaga sa lirică este conturată pe seama sacralității chipului matern, poetul apare în ipostaza de poet – martor ocular al evenimentelor cotidiane, și cea a poetului-fiu, din care „izvorăsc” sentimentele: bucuria, exaltarea, suferința, dragostea, frica și orgoliile copilărești.

Subliniind aceste aprecieri, Mihai Cimpoi accentuează că „Grigore Vieru a sacralizat copilăria, maternitatea, bucuriile simple, ca și suferința ce se uită în ochii lui „din inel, din flori de tei”, din statutul de ființă al omului”[*ibidem*, p.192]. În prim plan suntem fascinați cu poezia despre plăsmuirea chipului matern, căci poetul elogiaza la dimensiunea divinității persoana mamei. Temă esențială pentru opera vierească, tema mamei a stârnit nenumărate critici la adresa poetului. Este vorba despre transferul de replici racordate la trăsăturile realismului socialist, cu care poetul nicidecum nu se identifică. Mihai Cimpoi contestă aceste critici, menționând că „În lirica lui Vieru străvechiul motiv este cultivat pe fecundul sol al tradiției românești, care este anume nota specifică a apropierei calde, învăluitoare, intimizatoare și înnemuritoare”[*ibidem*, p.193].

Temă majoră a creației sale – maternitatea – se împletește în mod substanțial cu tema copilului și a copilăriei. Copilăria vierească este percepută la un joc în centrul naturii, un experiment la care copilul participă în calitate de creator. Jocul nu înseamnă doar libertate, dar și descoperire. La Vieru copilăria reprezintă „un tărâm al primordiilor și jocului recreator de lume, ca paradis recuperat prin simțul, nealterat de „secolul grăbit”, al candorilor și frăgezismilor”[*ibidem*, p.194].

O altă dimensiune de circumferință literară pentru opera lui vieru o reprezintă poezia de inspirație națională, prin care poetul îndeamnă cititorul de toate vârstele la *întoarcerea spre valorile străbune*, la identitatea noastră ca națiune, la fundamentarea conștiinței naționale, la promovarea limbii materne – cea română. Grație sonorității și cantabilității versurilor sale, poezia patriotică a preluat forma de cântec, melodii foarte populare în Basarabia și în întreg spațiu românesc.

Din pleiada poezilor basarabeni șaiszeciști un lod de frunte îi aparține lui Liviu Damian. Ion Ciocanu menționează că Liviu Damian a fost, în principiu „un scriitor al soluțiilor artistice neordinare”[6, p.140]. Criticul afirmă că de cele mai multe ori acestea se vădesc în situațiile originale, abordate de poet. El a fost „un explorator liric al situațiilor preponderent paradoxale, majoritatea incitate prin ele însele, toate luând până la urmă forma unor poezii

pline de sens, de semnificație etică, de sugestie lirică și neapărat de frumusețe lingvistică, stilistică”[*ibidem*, p.141]. Liviu Damian este adeptul aceluiași concepte vierene care au scos poezia postbelică basarabeană de sub tiparele sloganelor politice. Din aprecierile lui Ion Ciocanu, el este profund etic și necruțător față de tot ce contravine omului și omenescului, impunându-se în chip magistral în literatura noastră printr-o rostire apăsătoare a adevărului, fără să evite imaginea concret-sensibilă, expresia metaforică, sugestia lirică.

Asemenea lui Grigore Vieru, Liviu Damian este poetul îndemnului la valorile străbune. Lirica sa nu se desparte de sacralitatea meleagurilor natale, de vatra părintească, de sensul extins *al verbelor* ce caracterizează chipul țăranului față-n față cu problemele vieții sale. Liviu Damian s-a născut la țară, în anii războiului și mai încoace a îndurat greutățile ordinare ale vieții oamenilor și cele extraordinare: deportarea tatălui în Siberia, copilăria înverșunată de greutăți, fapt ce au dat naștere unor poezii de o sensibilitate profundă.

Mihail Dolgan justifică tipica poetică a lui Damian în felul următor: „Atras de tot ce este „foc” și „rezistență spirituală” în verb, de „cuvântul de antracți”, autorul se declară adversar al aparențelor, șabloanelor și dogmelor, condamnă cuvântul „grabnic” și „lung”, „bâlbâit” și demagogic””[7, p.408]. Tot spectrul larg de subiecte abordate în lirica sa „caută să răscolească esențe și probleme de actualitate, caută să genereze vrajă și uimire, să smulgă masca de pe lucruri și să le dezvăluie tainele, iar acolo unde aceste taine par a lipsi, el le zămislește cu abilitatea magicului”[*ibidem*, p.409].

Mihail Dolgan mai consemnează că Liviu Damian în permanență de dezbaterea problemelor-cheie ale contemporaneității și de inovarea continuă a limbajului poetic, fără să știrbească din originalitatea temelor și motivelor general-umane de epocă. Condiția tiparelor istorice și a evenimentelor ce i-au marcat viața nu i-au influențat opera literară, ba din contra, promovând aceeași gamă majoră de concepte pe care le trasau scriitorii generației sale șaizeciste, poetul cultivă o poezie alimentată și fundamentată de vitalitate, candoare, adevăr și frumusețe.

Într-unul din eseurile sale, poetul se pronunță astfel: „Poezia, după mine, este prima promotoare a setei de viață, de frumos, de împlinire și continuitate, cu alte cuvinte a elanului vital”[8, p.42]. Această viziune este susținută și în altă lucrare: „Poezia, această pasăre cu o aripă în concret, în viața palpabilă și cu alta în imaginație, în geometrie, în abstract. E ca și cum ar fi ajutată de aer, dar și de vid. Curios zbor. De neînchipuit, însă, totuși, existent. Acest zbor, acest echilibru poate fi ușor dereglat. Una din dereglări se produce prin lipsă de aer, de concret, adică, în ultimă instanță, de omenesc”[*ibidem*, p.86]. Tatiana Butnaru remarcă și la Liviu Damian confluența cu mitul, în felul acesta poetul reliefează nedespărțirea de folclor și de toată sacralitatea străbună („În viscol și ger/ ori vatra sub stele,/ când îi era greu/ când n-avea cine s-o asculte,/ mama nu se ducea la vecini,/ nu umbla pe la neamuri./ Mama mea tânără/ îmbodolită ca o bătrână/ se ducea la fântână.”, Apă cristalină).

Admirându-l în taină pe Eminescu, poetul îi dedică un ciclu de versuri „Eminesciana”. Poeziile reprezentative: „Izvorul lui Eminescu”, „Eminescu în câmp”, „Ziua lui Eminescu”, „Eminescu între noi” etc. Pe lângă poezii, Liviu Damian a fost atras și de scrierea de eseu: „Ideea de familie”, „Pâinea: un ritual, o lecție de umanitate” etc.

Mihai Cimpoi consemnează despre Liviu Damian că „poezia lui Damian coboară adesea în registrul baladesc, imprimând concretului forță vitală și expresivitate”[Cimpoi M., *op.cit.*, p.195]. Indiscutabil, poezia lui Liviu Damian accede în registrul poeziei moderne, în care poetul caută și răspunde singur la întrebările fundamentale ale destinului omenesc.

În registrul literaturii postbelice basarabene se înscrie și Pavel Boțu „un poet de factură epică, un elegiac, au autor baladesc, care pune preț pe situația poetică, pe vocabula aspră, pe gestul echilibrat”[9, p. 30]. Despre originalitatea poetului, Mihail Dolgan mai menționează faptul că Pavel Boțu este „un iscusit creator de atmosferă poetică și de tensiuni dramatice, bazate pe contrarii, un meditativ grav, cutreierat de îndoieli și întrebări grele, care cultivă o frază fluidă de o culoare și un parfum aparte”[*ibidem*, p.30]. Martor ocular al dramatismului caracteristic perioadei postbelice, poetul s-a văzut mai mult atras de marile neliniști și de stările agitate, contradictorii – punctul pe pornire spre o percepție mai acută a lumii exterioare și interioare. Originalitatea poetului este remarcată prin felul liricii sale de a răspunde întrebărilor vieții. El caută să răzbată spre esența lucrurilor prin apelarea la mit și foclorism – elementele primordiale în care este amplasat eroul său liric:

„Oricum nu uita:
N-am lăsat să se stingă,
În ceasul de cumpănă facla umană,
Am strâns, neîmblânzind, mânzul vremii
În cingă
Făcându-i speranțele aripi și hrană.”
(Legătura)

Despre pornirile, izvoarele și esența liricii lui Pavel Boțu, Vasile Badiu afirmă: „Este un poet al confesiunii. Paginile lui palpită de mărturisiri, dezvăluind cele mai tainice ungherașe ale sufletului. Profesiunile de credință, fascinațiile copilăriei desculțe pe drumurile aride ale Bugeagului, impresiile culese din repetate călătorii, pe diferite meridiane, toate devi un apanaj al celro mai largi cercuri de cititori”[*ibidem*, p.32].

În plan general, după Mihail Dolgan, pentru Pavel Boțu poezia înseamnă prezența la datorie, angajare cetățenească, luptă pentru frumos și adevăr, responsabilitate față de timp și față de semenii săi, trăire înfrigurată a rosturilor vieții, generozitate și demnitate. Stilul său poetic, indiscutabil, este aparte de cel al fraților de condei (din generația șaizecistă). Poetul are o atitudine specială pentru anumite ziceri, expresii și cuvinte rare, tipare și construcții cronicărești, prin care plăsmuiește o poezie de o puternică încărcătură metaforico-simbolică. Eroul său are o adragoste puternică pentru rădăcinile folclorului. Este un personaj complex aflat în descoperirea aspirațiilor omului contemporan. Cuvântul artistic devine un obiect de

cercetare continuă a eroului liric, moștenit de la scriitor, preluat mai apoi de către cititor la contactul cu poezia. Poetul observă adevărul vital din toate perspectivele: socială, etică, spirituală, culturală, ecologică, estetică. Realismul său pe alocuri dur este îndreptat spre exprimarea unui manifest îndurerat și emoționant. În felul acesta, poetul devine „un opozant față de realitățile evocate”[7, p.429].

După Mihail Dolgan, spre deosebire de confrății săi șaizeciști, Pavel Boțu își îndreaptă o atenție sporită spre arhitectonica lirică, comunicarea unei emoții estetice bine rotunjite și de maximă intensitate. În poezia sa de tipul unei dezbatere, poetul pledează pentru un limbaj plastic bine vădit. Din aceste mărci stilistice, poetul știe să desprindă anumite sensuri și valori umane. Cuvintele-cheie ale universului său poetic pot contura o imagine globală a celor două lumi: pământul, sămânța, pasărea, cerul, codrul, copacul, cuvântul, stropul etc, care fac trimitere la unele interceptări mitice.

Dintre reprezentanții generației șaizeciste basarabene îl enumerăm și pe Anatol Codru. Despre specificul operei sale, Mihai Cimpoi menționează că „versurile sunt dinamice, agitate, mereu tensionate, poetul trage mereu de sforele unor clopote aeriene, scurcircuitul e amintit adesea, aripile se desfac într-o febră susținută de zboruri, sângele „țipă” nenduplecă, avan, capricios, ora fierbe, caii, taurii, pisicile țin o goană neoprită, focurile înalță flăcări uriașe, mistuitoare, soarele se scurge pe frunzi”[Cimpoi M., *op.cit.*, p.197]. Caracteristic pentru opera sa este simbolul pietrei, care reliefează esența folclorismului, întoarcerea la valorile străbune – trăsătură dominantă a poeziei basarabene șaizeciste.

Piatra este un arhetip mitologic care semnifică dăinuirea, statornicia, jertfa pentru creație. Este un simbol atemporal, un propriu procedeu stilistic de transfigurare a viziunii poetului asupra lumii:

„Când și-a isprăvit Ion al lui Ion casa,
A pus și-o piatră pe masă,
A dat foc uneltelor să ardă ca lumânările,
Să le facă de văzut, să nu le ia uitările.”
(Piatra din piatră)

Mitul pietrei este bine vădit în lucrarea sa reprezentativă „Mitul personal”. În această lucrare poetul caută esențele vieții și a destinului omenești. După Tatiana Butanru, lucrarea e „acea ctitorie sfântă plămădită din cântec și durere, dintr-o izvodire fără de moarte, unde mitul pietrei e subordonat unor rusturi existențiale cu o vastă sferă de cuprindere poetică”[Butanru T., *op.cit.*, p.83-84].

Orientarea spre baladesc nu face excepție nici din poezia lui Anatol Codru. Sincronismul figurilor de stil, îndeosebi a metaforei, invocă eul liric într-un ritual magic, transcendent, totodată caracterul original al poetului de a medita asupra dimensiunilor lumești. Un alt simbol caracteristic operei lui Anatol Codru, după Tatiana Butnaru, este fântâna. Metafora fântânii transfigurează artistic „dimensiunea ancestrală a universului”[Butnaru T., *op.cit.* p.151]. Fântâna mai este „comoara spiritualității autohtone,

e lacrima noastră durută cristalizată în eternitatea ființării neamului, a trăirilor sale plenipotențiare”[*ibidem*, p.151].

Anatol Codru este un creator de mituri proprii. Gândirea sa mitică a dat naștere unor creații poetice în care artistul recurge la remitzarea personală. Așadar, poetul plăsmuiește imagini arhetipale prin care creează o situație de basm. Miturile personale ale lui Anatol Codru interpretează într-un modalitate modernă neliniștile epocii. Poezia sa este proiecția astrală dintre două generații: cea nouă și cea originilor. Mihail Dolgan remarcă în lirica poetului „metafora ontologică și cea etică”[7, p. 452].

Diferit de ceilalți confrăți condeieri ai generației sale, Anatol Codru se remarcă prin utilizarea netradițională a materialului pur lingvistic. Mihail Dolgan atestază o varietate de formule inacceptabile în lirica altor confrăți basarabeni: „Hai să facem focu-n oră, draga mea” și „Voi ați băut samagon din calea laptelui...?”.

Pe lângă poezia trăirilor interioare, a baladescului și a întoarcerii spre folclor, poetul își consacră o parte din creația sa poeziei de atitudine polemică, creații inspirate din realitățile sociale și naționale ale Moldovei de după 1989, abordând în felul acesta probleme dureroase. Remarcăm câteva dintre ele: „Toată lumea-i lume...”, „O, doamne, noi, care aceștia”, „Drob de țară”, „Vreau să spun”, „Acești niște oameni” și altele.

Confluența poeziei cu filonul mitico-folcloric este întrevăzută și în creația lui Gheorghe Vodă. Este un poet solidar cu ideea confrăților săi de a refuza total la inerția istorică. Poezia sa poartă un caracter orientat îndeosebi spre baladesc („Divină clipă,/ Când cerul spală/ Cu lacrimi de rouă/ Iarba cea goală.”, Divină clipă). Prin intermediul creației sale, poetul „zidește” un dialog atemporal între generația de azi și cea de mâine. După Tatiana Butnaru, originalitatea poetului se exprimă prin faptul că G. Vodă utilizează „o modalitate demitizantă a elementului mitic”[Butnaru T., *op.cit.*, p.180]. Îndemnul poetului adresat către lume devine un zbor ce rezistă în timp. Simbolul aripilor semnifică setea de a cuceri culmile universului existențial, de a redescoperi paradisul tainic al lumii, de a se desăvârși pe deplin. Desacralizarea zborului în creația lui Gheorghe Vodă sugerează ideea unor confruntări exterioare și interioare, eroul liric se luptă între zbor și cădere, între cucerirea înălțimilor sau cea a tăcerii și a resemnării. În felul acesta, Tatiana Butnaru atestă în poezia lui G. Vodă unele orientări spre postmodernism. Poezia profundă în esență, raționamentele și digresiunile lirice depășite, fac ca Mihai Cimpoi să egaleze creația lui G. Vodă cu un examen total al adevărului.

Orientarea la un sistem de imagini și metafore de factură modernă, tendință a generației potbelice basarabene, este atestată și în poezia lui Ion Vatamanu. Versul lui Ion Vatamanu, după Tatiana Butnaru, este „protestul unei generații împotriva apocalipselor timpului, a tot ce se opune spiritului creator al vieții”[*ibidem*, p.28]. Programul estetic al poetului este orientat spre revenirea în albia spiritualității autohtone, în prim plan, iar în al doilea să încadreze poezia în tiparele modernității. Elementele-cheie ale textelor sale: casa, țărâna, lumina, frunza, pământul, confirmă în totalitate prezența folclorismului („Ci pur și

simplicu iubeam,/ Încolțeam,/ Spre coroană/ Frunze-nălțam,/ Adică dragostea noastră/ De frunze.”, La casa de frunze).

Ca orice poet basarabean, Ion Vatamanu este preocupat de plăsmuirea preaplină a mioriticului, a pitorescului, a imaginii vii a naturii rurale („De m-oi duce cândva de pe acest pământ,/ De ne-om duce toți pe rând,/ Ultimii vor fi ei,/ Țăranii mei.”, Țăranii). În acest context, Mihai Cimpoi se pronunță că poetul devine asemeni unui „tribun, un purtător de voce al renașterii basarabenilor sub semnul revenirii la matca firească a tradiției, limbii, valorilor clasice”[Cimpoi M., *op.cit.*, p.201]. Infiltrarea mioriticului în poezia lui Ion Vatamanu este un manifest de reîntregire a neamului în matricea valorilor străbune.

Absurdul care a teorizat Basarabia, depeizarea, afișarea tabieturilor străinului, babilonia lingvistică, iluzia libertății de regimul comunist, sunt linii poetice bine depășite în lucrarea „Săgețile basarabene” de Petru Cărare – poet basarabean încadrat pe deplin în generația 60’. Este cu adevărat un martor ocular zdruncinat de ororile infernale ale regimului totalitar:

„De vreți un pașnic viitor,
Un sfat să ascultați mereu:
Nu vă urâți, e prea ușor,
Iubiți-vă, deși-i mai greu.”

(Către toți oamenii de pe planeta Pământ)

Acest fapt nu l-a oprit pe nicio clipă să creeze o poezie a bunului simț, a umorului, a libertății cuvântului. O bună parte din creația sa este destinată copiilor, în care poetul vede o lume a inocenței, a eliberării de măști („Cartea mea-i cu multe file/ Și cu multe poezii;/ Cum ai s-o citești, copile,/ Dă-o și altor copii.”, Către micul cititor).

Mihai Cimpoi include în generația de poeți „copiii anilor treizeci” și pe: Anatol Ciocanu, Ion Gheorghiță, Victor Teleucă, Arhip Ciubotaru, Petru Rudnic, Emil Loteanu, însă o atenție sporită îi acordă poetului Dumitru Matcovschi.

Poezia lui Dumitru Matcovschi, în viziunea criticului Mihai Cimpoi, „denută un patos etic, justițiar, deontologic” [Cimpoi M., *op.cit.* p.206]:

„Cine calcă-n picioare bucățica de pâine
Barbar a fost, barbar este, barbar rămâne.”

(Fântâna)

La drept vorbind, lirica lui Dumitru Matcovschi și-a propus să valorifice patosul lumesc. Poezia sa mesianică s-a identificat cu o rugăciune de epocă, un strigăt elegiac al neamului nostru răspuns de bântuieile istorice.

Identic confrăților săi șazeciști, poetul își orientează lirica spre izvoarele folclorice, a unui mit biblic desacralizat. Așadar, Matcovschi sacralizează rădăcinile străbune: solul, pământul, casa, copacul, pragul, vatra... Prin prisma elementelor rurale, poetul vitalizează stările lăuntrice omenești, în special dorul:

„Să știi: această pâine
La noi nu crește din țărâne
Ci crește – ah! – de-a lungul anului
Din dorul mare-al moldoveanului.”
(Sfânta pâine)

Tatiana Butnaru afirmă că „ imaginea copacului din pargul casei ce-o poartă mereu în suflet eroul liric al poeziei contemporane sugerează nostalgia vetrei părintești, rădăcinile care ne leagă de plaiul natal, dar și spiritul de rezistență, de vivacitate a neamului”[Butnaru T., *op.cit.*, p.109]. În tezaurul creației sale se enumeră și poezia patriotică, cea a trezirii conștiinței civice („Aleasă floare în câmp cu flori,/ Moldova-i o zeie la sărbători;/ Viorile cântă și te îmbată,/ Ca vorba cea blândă/ De fată-mpărată.”, Imn). La Dumitru Matcovschi sacralitatea este nuanțată prin comuniunea veșnică și nedespărțită dintre om și natură.

Poezia basarabeană postbelică demonstrează o legătură semnificativă cu folclorul. Recuperarea emoțională a poezilor are loc în cadrul mitic al naturii. Generația șaizecistă sau „copiii anilor treizeci” s-a aflat în căutarea unei poezii moderne, lipsite de influențe sau tipare dogmatice. Programul lor estetic, orientarea spre baladesc, redescoperirea esteticului, a revigorat considerabil lirismul literaturii române de epocă.

Generația lui Grigore Vieru a devenit un model discutabil pentru precursorii săi. În ciuda acuzațiilor și a tentațiilor la care au fost supuși, poeții noștri basarabeni au devenit deschizători de drumuri în poezia contemporană.

Bibliografie

1. Butnaru T. Viziuni și semnificații mitico- folcorice în poezia contemporană. Chișinău: UST, 2011.
2. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Chișinău: Editura Arc, 1997.
3. Bucur M. Lucian Blaga. Dor de eternitate. Cluj: Editura Albatros, 1971.
4. Tomozei G., Referințe critice. În: Moartea căprioarei. Nicolae Labiș. Chișinău: Litera, 1997.
5. Teodorescu A. Lucian Blaga și cultura populară românească. Iași: Editura Junimea, 1983.
6. Ciocanu I. Literatura română contemporană din Republica Moldova. Chișinău: Litera, 1998.
7. Dolgan M. Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări. Chișinău: Tipografia Centrală, 1998.
8. Damian L. Îngânduratele porți. Secvențe. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1975.
9. Mică enciclopedie ilustrată a scriitorilor din Republica Moldova. București, Chișinău: Litera, Internațional, 2005.

ERORI ATESTATE ÎN UTILIZAREA CRATIMEI

Natalia STRATAN, doctor în științe filologice, conf. univ.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. În cele ce urmează vom încerca să aducem în discuție câteva erori atestate în utilizarea cratimei, demonstrând că nerespectarea semnelor ortografice, duce la diverse confuzii și la formarea unor construcții greșite, care denaturează sensul comunicării.

Abstract. In the following, we will try to bring to the attention some proven errors of the hyphen use and to prove that the non-observance of the spelling marks leads to various confusions and the formation of wrong constructions that distort the meaning of communication.

Este cunoscut faptul că în vorbire se stabilesc raporturi logice între cuvinte, grupuri sintactice și propoziții care formează unități aparte din punct de vedere al înțelesului. Pentru a exprima aceste raporturi, în afară de procedeele gramaticale, pauzele, intonația și întreruperea șirului comunicării, exprimarea în scris necesită întrebuințarea unor mijloace grafice cu ajutorul cărora să poată fi redată aceste procedee. Semnele folosite (și) ca semne ortografice sunt: *apostroful, bara oblică, blankul, cratima, linia de pauză, punctul și virgula.*

Semnele ortografice se folosesc în scrierea corectă a unor cuvinte, conform unor norme stabilite pe baza principiilor ortografice și, în primul rând, a principiului sintactic [6, p. 443]; ele sunt semne auxiliare în scris, la nivelul cuvântului (în interiorul unor cuvinte, pe lângă segmente de cuvinte sau între cuvinte care formează o unitate), precum și la unele abrevieri [7, p. 8].

Dintre semnele ortografice menționate ne vor referi doar la *cratimă*.

Cratima „ca semn ortografic”- remarcă G. Beldescu, se folosește în scrierea cuvintelor conjuncte, în scrierea unor cuvinte compuse, în unele abrevieri, la despărțirea cuvintelor în silabe și, rar, pentru separarea unui prefix de temă bază, pentru separarea sufixelor, a desinențelor și a articolului la unele cuvinte compuse din abrevieri ori pentru redarea unor porțiuni izolate din forma cuvintelor” [2, p. 76].

Cratima este semnul grafic cu cele mai multe funcții. În unele cazuri are caracter permanent (*dă-l, de-a dreptul, las-o, s-a dus*), în altele - accidental (*de abia* sau *de abia, n-am* sau *nu am*). Se folosește între cuvinte sau în interiorul unui cuvânt ori al unei abrevieri, având rolul de a lega sau, dimpotrivă, de a despărți elementele în cauză [1, p. 14].

Necunoașterea structurii lexicale și morfologice a cuvintelor conduce, evident, la construcții greșite, la întrebuințarea cratimei acolo unde nu întotdeauna își dovedește utilitatea.

- *Omiterea cratimei în substantive compuse (izolate)*

O inadvertență lingvistică de care nu se poate face deloc abstracție este încălcarea, destul de frecventă, a ortografiei cuvintelor compuse, cei care greșesc neștiind cu precizie când se scriu într-un cuvânt unele părți de vorbire compuse, când se scriu într-un cuvânt unele părți de vorbire compuse, când apar izolate altele, fie cu cratimă, fie fără cratimă (în

cuvinte separate). Faptul că se comit erori la tot pasul, inclusiv pe diverse canale mass-media, este dovedit și de exemplele ce urmează:

- ✓ „Ieri, la Palatul Victoria, **primul ministru** al guvernului României...” (corect: „...primul-ministru al guvernului...”);
- ✓ „În urma presiunii greviștilor, directorul și **inginerul șef** și-au dat demisia” (corect: „...inginerul-șef”);
- ✓ „Datele la care vă referiți sunt consemnate în **procesul verbal**” (corect: „... procesul-verbal”);
- ✓ „Întregul lan era cultivat cu **floarea soarelui**” (corect: „...floarea-soarelui”);
- ✓ „Plăcintele mele preferate erau **poalele-n brâu**” (corect: „...poalele-n-brâu”).

Prin urmare, ce substantive comune se scriu cu cratimă?

- a) Substantivele fără unitate morfologică, compuse din două substantive cu formă de nominativ-acuzativ, al căror prim termen se modifică în flexiune: „contabil(*ul*)-șef”, „inginer(*ul*)-șef”, „redactor(*ul*)-șef”, „bloc(*ul*)-turn”, „vagon(*ul*)-restaurant”, etc.;
- b) Substantivele compuse dintr-un substantiv precedat sau urmat de un adjectiv, al căror prim termen se modifică în flexiune: „proces(*ul*)-verbal”, „argint(*ul*)-viu”, „bun(*ul*)-plac”, „bun(*ul*)-gust” etc.;
- c) Substantivele compuse dintru-n substantiv precedat de un numeral variabil sau invariabil: „Prim(*ul*)-ministru”, „prim(*ul*)-procuror”, „prim(*ul*)-secretar”, „doi-frați”
- d) Substantive compuse din două substantive legate prin prepoziție, ai căror termeni nu corespund ca sens realității denumite: „floarea-soarelui”, „ochiul-boului”, „pasărea-paradisului”, etc.;
- e) Substantivele compuse din două substantive legate prin prepoziție, ai căror termeni nu corespund ca sens realității denumite: „cal-de-mare”, „brânză-n-sticlă”, „poale-n-brâu” etc.;
- f) Substantivele compuse din verbe însoțite de substantive sau (și) de pronume, având aspectul unor scurte propoziții sau al unor fraze: „cască-gură”, „încurcă-lume”, „pierde-vară”, „nu-mă-uita”, „du-te-vino” [3].

Normele actuale prevăd generalizarea scrierii cu cratimă a comuselor nesudate care denumesc substanțe chimice distinct și specii distincte de plante sau de animale: verde-de-Paris, fluture-de-mătase gândac-de-Colorado [5, p. 32].

- **Omiterea cratimei în substantive proprii compuse (izolate)**

Ortografia „cuvintelor compuse” pune destul de multe probleme celor care nu apelează, pentru informare, la dicționarele de specialitate. Cele mai semnificative „surprize” ni le oferă, ca frecvență, substantivele comune, dar nici cele proprii nu sunt scutite de inconsecvențe, mai ales când au termenii izolați prin cratimă și desemnează nume geografice și teritorial-administrative³, așa cum se observă din următoarele exemple:

- ✓ „Elevii Liceului «**Știrbei Vodă**», prin Internet, comunică în limba engleză cu elevi din alte țări” (corect: „...«Știrbei-Vodă»...”);

- ✓ „Între piesele teatrului nescris din satul (...), Județul **Bistrița Năsăud**,...” (corect: „(...), *Bistrița-Năsăud*, ...”);
- ✓ „La Turneul Mărțișorului au fost prezenți boxeri din (...) **Târgu Mureș**” (corect: „...*Târgu-Mureș*”);
- ✓ „Excursia din **Poiana Brașov** a fost minunată.” (corect: „...*Poiana-Brașov*).

- **Omiterea cratimei în adjective compuse (izolate)**

În categoria cuvintelor compuse, unele dintre acestea (substantive, adjective, pronume, numerale, verbe, prepoziții, conjuncții, interjecții) se scriu într-un cuvânt, altele – cu cratimă (liniuță de unire) sau fără cratimă (în cuvinte separate). Din cauza acestor situații ortografice diferite apar dificultăți de „opțiune” pentru cei care nu cunosc normele de scriere specifice limbii literare. În consecință, ignorarea regulilor respective duce la numeroase confuzii în comunicarea scrisă actuală, adjectivele compuse care se scriu cu cratimă ocupând un loc distinct, alături de substantive, între părțile de vorbire a căror ortografie este încălcată frecvent. În exemplele de mai jos, spicuite din presă, autorii citatelor nu știu că, de fapt, se scriu cu cratimă adjectivele compuse dintr-un adverb și un adjectiv („nou-născut”, „nou-ales”, „nou-nou”, „nou-venit”, „sus-menționat”, „sus-numit”, „sus-zis”, „propriu-zis”, „așa-numit”, „așa-zis”):

- ✓ „Vând urgent, foarte avantajos, tractor M-650, **nou înmatriculat**” (corect: „...nou-înmatriculat”);
- ✓ „Deputatul Alecu a amintit, la **întâlnirea susmenționată**, că ar trebui...” (corect: „...sus-menționată”),
- ✓ „În urma acestor **măsur**i a mai fost depistat **nou-născutul** Stan” (corect: „...nou-născutul...”);
- ✓ „Până la ocuparea postului de director al Direcției mai **sus amintite**...” (corect: „...sus-amintite”) [8, p. 3].

- **Omiterea cratimei în scrierea – cu adjective posesive conjuncte-a unor nume de rudenie.**

Ca semn ortografic, *cratima* se folosește și în scrierea cuvintelor conjuncte, iar în acest sens este cunoscut că, alături de alte categorii de cuvinte neaccentuate, pot fi conjuncte (enclitic), în vorbirea populară și în cea familiară, „adjectivele posesive care însoțesc substantivele nearticulate nume de personae apropiate vorbitorilor (îndeosebi rude) și care își pierd accentul: *tată-meu, soră-ta, bunică-sa.*” [3]

Deși adjectivele posesive care stau în urma substantivelor nearticulate sunt legate, prin linioară, de aceste substantive, cu care formează o unitate semantic-gramaticală, practica scrisului trădează ignoranța gramaticală a unor oameni. De exemplu: *Primăria sprijină presa. Moșia lui tacsu... Pe fratesu l-am văzut la târg.*

Potrivit normelor ortografice în vigoare, diferitele nume de înrudenie – reprezentate de substantive nearticulate, la singular, de care sunt legate, enclitic, adjectivele posesive, cu care formează o unitate – se scriu astfel:

**tată-meu (-tău, - său); mamă-ta (-sa);
soră-sa (-ta, -mea); fiică-mea (-ta, -sa)** etc.

- **Introducerea inutilă a cratimei în adjective compuse (unite)**

Extrem de frecventă este confuzia dintre adjectivele compuse care se scriu cu termenii sudați (contopiți) și cele care se scriu cu termenii separați prin cratimă, ca în exemplele următoare:

- ✓ „Există câțiva exponenți ai altor categorii **socio-profesionale...**” (corect: „...socioprofesionale...”);
- ✓ „Erau absolvenți ai Liceului **Agro-Industrial** din localitate” (corect: „...Agroindustrial...”);
- ✓ „Am vizitat cu plăcere această stațiune **balneo-climaterică**” (corect: „...balneoclimaterică”);
- ✓ „Dialectul **daco-român** este cel mai important în cadrul limbii române comune” (corect: „...dacoromân...”);
- ✓ „Calul cumpărat era **pur-sânge**” (corect: „...pursânge”).
- ✓ **Introducerea inutilă a cratimei în abrevierea unor termeni de politețe (la genitiv-dativ).**

În unele ziare sunt notate greșit formele abreviate, de genitiv-dativ, ale substantivelor articulate „domnul” (= „d” sau „dl”) – termen de politețe pentru un bărbat – ori „doamna” („dna”) – termen de politețe pentru o femeie: „Ne-am adresat, cu pălăria în mână, **d-lui** T., director economic...” (corect: „...dlui T. ...”); „Colectivul **redacției** îi urează **d-lui** V.N. un sincer «La mulți ani»” (corect: „...dlui V.N. ...”).

Din aceste exemple tragem următoarele concluzii:

- a) Substantivele sus-amintite („domnului”... „doamnei”...), folosite ca termen de politețe (ce precedă nume de persoane, funcții etc.), se scriu fără cratimă în abrevieri, deci „dlui”(= „domnului”), „dnei”(= „doamnei”), „dlor”(= „domnilor”);
 - b) Cratima se întrebuințează în abrevierea pronumelor de politețe compuse și a formelor de politețe (ce se utilizează singure sau însoțite de apozii): „d-lui” („dumnealui”), „d-ei” („dumneaei”), „d-ta”, „d-tale” („dumneata”, „dumitale”), „d-sa”, „d-sale” („dumneasa”, „dumisale”), „d-lor”(„dumnealor”), „D-lui” („Domnia lui”), „D-sa” („Domnia sa”), „D-ta”(„Domnia ta”) etc. [4, p. 40].
- **Introducerea inutilă a cratimei în indicarea orelor (după prepoziții)**

Folosită numai în interiorul prepoziției, între cuvinte sau grupuri de cuvinte, cratima ca semn de punctuație, apare cu o mare frecvență între cuvinte care arată limitele unui interval de timp, în formulări de fapt prescurtate.

Persistența unor vicii de „redactare” în conceperea diferitelor anunțuri publicitare sau a orarelor de funcționare se întemeiază, probabil, pe credința că liniuța de unire sau de despărțire are calitatea de a înlocui diferitele prepoziții și conjuncții corelative, așa cum se constată din următoarele exemple extrase din presă. [4, p. 42]

- a) Când înaintea primului termen numeric (care marchează limitele unui interval de timp) se scrie prepoziția „între”, atunci, obligatoriu, se scrie și conjuncția „și” înaintea celui de-al doilea termen, deci e corectă sintagma „*între orele 8 și 16*” (nu „*între orele 8-16*”).
- b) Când înaintea primului termen se scrie prepoziția compusă „de la” atunci, obligatoriu, se scrie și corelativul „(până) la” înaintea celui de-al doilea termen, deci e corectă sintagma „*de la ora 12 (până) la 14*” (nu „*de la ora 12-14*”).
- c) Când enunțul apare prescurtat, renunțându-se la prepoziții și conjuncții corelative, atunci, obligatoriu, vor fi suprimate și elementele de relație aflate înaintea primului termen, scriindu-se, corect, ori „*Deschis: orele 6-22*” (nu „*Deschis între orele 6-22*”), ori „*Telefon: între orele 9-17*” (nu „*Telefon între orele 9-17*”). Aceste formule abreviate se citesc, de regulă, nu așa cum sunt scrise, ci însoțite – pentru redarea completă a sensului – de elemente corelative sus-amintite („de la... până la...” sau „între... și...” [4, p. 43].

În concluzie putem menționa următoarele: pentru a da scrisului un aspect organizat și armonios, accesibil cititorilor, cel care scrie nu poate neglija semnele ortografice, chemate anume spre a înlesni sesizarea textului. Nerespectarea acestora duce la confuzii de tot felul, la denaturarea sensului și îl derutează pe cititor.

Bibliografie

1. Beldescu G. Punctuația în limba română. București: Gramar, 2009.
2. Beldescu G. Ortografia actuală a limbii române. București: Editura Științifică și enciclopedică, 1984.
3. Cioabă Cr. Erori în folosirea cratimei (a liniutei de despărțire). <http://www.magazincritic.ro/2014/02/25/erori-in-folosirea-cratimei-a-liniutei-de-despartire/>
4. Drincu S. Semnele ortografice și de punctuație în limba română. București: Ed. Științifică și enciclopedică, 1983.
5. Lăzărescu R. Ortografia pe înțelesul tuturor. București: Corint, 2008.
6. Popa I., Popa M. Limba română. Gramatică. Fonetică. Vocabular. Ortografie și ortoepie. București: Niculescu, 2015.
7. Popa I., Popa M. Îndrumător de scriere corectă. București: Niculescu, 2014.
8. Rădulescu I.-Ș. Să vorbim și să scriem corect: erori frecvente în limbajul cotidian. București: Niculescu, 2002.
9. Rădulescu I.-Ș. Virgula, bat-o s-o bată. În: Limba română, nr. 1, anul XIII, 2003. p. 54-5.
10. https://dexonline.ro/articol/1.2._Semnele_ortografice

EDUCATION AND CULTURAL TRADITION IN THE JEWS LIVING IN ISRAEL VS. JEWS LIVING IN THE UNITED STATES

Mahdi TARABEIH RN, PhD, Senior lecturer

Faculty of Nursing Sciences, Tel Aviv-Jaffa Academic College, Jaffa, Israel

Iris LIPKIN, RN, BSN, Registered nurse

Loewenstein Rehabilitation Hospital, Raanana, Israel

Nir LIPKIN, BSN, Registered nurse

Loewenstein Rehabilitation Hospital, Raanana, Israel

Riad ABU RAKIA, RN, PhD,

Senior lecturer, and Head, Home Palliative Care dept.

School of Nursing Sciences, Tel Aviv Academic College, Tel Aviv, Israel

Abstract. The article presents the study of education and cultural traditions of Jews living in different countries. This paper approaches the problem of religion and education level of the nurse influence the decision-making process related to euthanasia and end-of-life. Received results determined for such directions as education, religion, culture attitudes particularities about euthanasia and end-of-life. There was established a significant difference between Jews, Muslims and Christians in the importance of the knowledge, awareness and dignity of the terminally ill patient, and scored high among Jewish and secular sectors.

Rezumat. În articol se prezintă studiul educației și tradițiilor culturale ale evreilor care trăiesc în diferite țări. Se abordează problema religiei și aspectului educațional al influenței asistentei medicale asupra procesul de luare a deciziilor legate de eutanasiu și sfârșitul vieții. Rezultatele obținute au fost determinate de așa direcții precum educația, religia, particularitățile de atitudini culturale cu privire la eutanasiu și sfârșitul vieții. S-a stabilit o diferență semnificativă între evrei, musulmani și creștini în importanța cunoașterii, conștientizării și demnității pacientului bolnav în stadiul final și s-a remarcat un nivel mai înalt în rândul sectoarelor evreiești și seculare.

In the world of modern medicine, the use of euthanasia has existed for many years but still constitutes a major and central point of contention in medical ethics. Today, many places in the world understand the great importance of euthanasia and palliative care in patients who have been defined as terminally ill and their illness accompanied by great agony and suffering. There is an understanding that a person's right to his body and life, but on the other hand arises the question of the sanctity of life and whether it is possible to find a balance between these in order to alleviate the suffering of a patient who is dying and lives a life of pain and agony. With the main goal being to improve quality of life by balancing pain control symptoms and mental support in order to provide maximum mental and physical comfort to the dying patient.

Purpose: how does the religion and level of education of the nurse influence the decision-making process related to euthanasia and end-of-life.

Rationale: does religion personally affect the professional opinion of the nurse on euthanasia and whether it is reflected in the workplace. Do different levels of education - academic and specialized end-of-life courses – affect the nurse's position and are reflected in the workplace in the decision-making process on euthanasia and end-of-life.

Research Methodology: the questionnaire was prepared by the researchers, validated by experts and circulated via the social networks. The questionnaire consists of demographic questions and a series of questions on opinions and attitudes regarding euthanasia, which includes five main topics.

Hypotheses:

1. There will be differences in the attitudes of the nurses regarding euthanasia by religion and by degree of religiosity
2. There will be differences in the nurses' attitudes regarding euthanasia by education
3. There will be differences in the nurses' attitudes regarding euthanasia in the decision-making process regarding palliative care and end-of-life in the nurse's workplace. In departments where an inter-disciplinary team, including a nurse and a social worker, makes the decisions, the nurses' attitudes will be more positive about euthanasia.

Findings: a total of 427 nurses aged 22 to 60 from all over Israel completed the questionnaire: 304 females and 123 males. 207 were Jewish, 116 Muslims, 66 Christians and 5 did not specify.

- There were significant differences in attitudes of nurses regarding euthanasia by religion and by degree of religiosity $F(3,423) = 12.132, p < 0.01$. The most positive opinions being of Jewish nurses. Also the most positive views were of nurses in secular sector.
- There were significant differences in the attitudes regarding euthanasia according to education $F(3,423) = 10.941, p < 0.01$. It was found that among nurses with a doctorate, the importance of maintaining the dignity of the terminally ill patient and family is the highest.
- The highest score for knowledge and awareness of euthanasia was found among nurses with a master's degree. Academic nurses and doctorate nurses are most aware of the importance of symptoms management in terminally ill patients.
- Significant differences were found in attitudes regarding euthanasia according to the decision-making process regarding end-of-life in the workplace $F(5,421) = 7.605, p < 0.01$. The most positive opinions were attributed to nurses that work in an inter-disciplinary team that includes a nurse, physician and social worker.

Conclusions: Education: the more a nurse studies, the more positive are the opinions about euthanasia, a finding that reinforces the growing desire among nurses in Israel for vocational training and courses in the field.

Religion: religion and degree of religiosity affect attitudes about euthanasia and end-of-life. There was a significant difference between Jews, Muslims and Christians in the importance of the knowledge, awareness and dignity of the terminally ill patient, and scored high among Jewish and secular sectors.

Patient Dignity: respect for patient dignity and autonomy influence the decision-making process. Patient dignity is an important factor influencing the decisions of nurses.

Involvement of the inter-disciplinary team: the existence and involvement of an inter-disciplinary team positively affects the decision-making of the nurses. The staff feels that the most appropriate decision for the patient is made by an inter-disciplinary team that includes significant professionals.

Conclusions: Of the four issues presented in the discussion, the following conclusions emerged:

The first issue - the more years a nurse has studied, has more experience and done research on the subject, the more positive are her opinions about euthanasia, the importance of balancing symptoms, the dignity of the patient and his wishes.

The most positive opinions were of nurses with a doctorate, followed by nurses with master's degree and finally nurses with BA. 70% of all the nurses responded that they had undergone training or attended professional education on palliative care and euthanasia, thus corroborating this conclusion.

Another conclusion that emerges, despite the fact that there is a direct connection between the number of years of study and attitude of the nurse, is that 77.3% of the nurses agree that they lack sufficient training and knowledge in the field of euthanasia and palliative care, and that they would like to receive additional training in these areas to provide optimal care. 71.6% stated that if such a course were to be conducted, they would ask to participate. This leads to the conclusion that the nurses in Israel desire vocational training and courses in palliative care and the dying patient, and that the team, working with these patients, feels that it is important to keep up-to-date professionally.

The second issue - religion and the degree of religiosity does affect the position of the nurses regarding euthanasia and the end-of-life decisions. A significant difference was found between Jews and Muslims regarding the importance of dignity of the dying patient and family, which was of high importance among Jews, while the knowledge and awareness index of euthanasia, was lower among Muslims compared to Jews and Christians. According to the statement, "*the terminal patient may decide on his life at any stage of the illness before agony and suffering*" it was found that 58% of the Muslims strongly agree with this statement, compared to 70% of the Jews who strongly agree with this statement. These figures suggest that Jews are more likely to discuss end-of-life and euthanasia in a dying patient. A significant bond exists of euthanasia with religiosity between traditional and secular, between secular and religious, and between traditional and religious. In other words, the attitude of secular nurses is more positive towards euthanasia than traditional and religious nurses, and the attitude of traditional nurses is more positive than religious nurses.

The third issue - patient dignity and the principle of autonomy are factors influencing the decision-making process of nurses. The study shows that 66.3% of the nurses agree with the statement "The role of the treating staff to offer the patient the possibility of euthanasia"

and raise the issue of euthanasia and the end-of-life to the dying patient and his family. In addition, it was found that the dignity of the patient and family was viewed as one of the most important factors affecting the caregiver, since 90.2% of the nurses believe in the statement "The right to die with dignity is as important as the right to live with dignity". 96.6% of the nurses agree with the statement that "the possibility of dying with dignity means emotional well-being for the patient," and that 95.7% of the nurses agree with the statement that "dying in dignity provides physical comfort for the patient".

This data emphasizes that the dignity of the patient is one of the most important factors influencing the decision making of the nurses in conjunction with the understanding that the physical and mental well-being of the dying patient and family is critical in end-of-life decisions. For example, if the dying patient asks the staff not to perform resuscitation if necessary, the staff will be willing to honor the patient's request even if they do not agree with this request because patient dignity and autonomy are important factors influencing their decision.

The fourth issue – involvement of interdisciplinary teams has a positive effect on nurse's decisions regarding euthanasia and end-of-life, and enables the nurse, as part of the interdisciplinary team, to propose to the patient optimal solutions and decision-making as a result of being affiliated to this forum. This data indicates that the team, caring for the dying patient and family, feel that the most suitable decision for the patient is reached by an appropriately trained interdisciplinary team that plays a significant role. Indeed, 62% of the nurses noted that the decision was made by the patient in cooperation with the interdisciplinary team, that includes a physician, a nurse and a social worker.

Another finding that strengthens this conclusion shows that in the statement "There is a need to invest more resources and staff training for a variety of different professionals in order to promote a dignified death" 99.8% of the nurses agreed, with 81.4% agree strongly, indicating a growing desire of teams to deal with dying patients and discuss the question of end-of-life training of dedicated interdisciplinary teams in order to provide the most appropriate treatment in an individual way to the dying patient.

Recommendations:

- *Opening vocational training and specialized courses on euthanasia and palliative care for nurses who work in the various wards and not just for those working in hospices and in the oncology wards.* According to the findings of the study, the nurses in Israel who treat dying patients in many different wards feel that there is a gap between the knowledge they acquired during nursing studies and their work in the ward, and the knowledge they feel they are expected to follow. This gap makes it difficult for nurses to treat the patient and family optimally. The opening of vocational courses and training on the subject will help nurses bridge the knowledge gap, regarding treatment of dying patients and families, and provide professional and efficient treatment. In addition, the training will provide nurses with a sense of

security in the complex and sensitive care provided to the patient. Expanding the horizons and imparting necessary skills to the nurses to treat dying patients will have a positive impact on the nurses' experience and opinions and the enhance treatment of the dying patient.

- *Establishing the interdisciplinary team, including a physician, nurse and social worker, in the wards that deal with the dying patient.* It was found that the opinions of nurses in Israel in making decisions, the interdisciplinary team provides a professional and higher quality response to the dying patient while raising the confidence of the nurses who provide treatment. The interdisciplinary team adjusts for comprehensive decisions much more than if decision-making is performed by one staff member. In many cases, in addition to the medical, nursing and social responses, extra intervention of a dietitian, psychologist and other staff members who are relevant to the patient's condition, and all help to provide a professional, correct and comprehensive response to the problems and wishes of the dying patient and family, thus alleviating the suffering of the dying patient in various ways.
- *Furthering new research on the psychological and ethical aspects of nurses' opinions about euthanasia.* This study examines the influence of religion and education on the views of the nurses in Israel regarding a palliative care and euthanasia for the dying patient, which contributes to raising awareness of the dire need of nurses training and professional courses in the area. These influences also contribute to understanding the differences between the various religions regarding euthanasia and the role the staff plays in a situation when questions are asked regarding the end of the patient's life and the option of euthanasia. Further research on psychological and ethical aspects, for example, can contribute greatly to a deeper understanding of the motivations of nurses in the field of euthanasia and their effects on end-of-life decision-making. It is possible to get first-hand information from nurses who have experienced or are currently experiencing a condition in which their family member was dying and treated with palliative care and how this affects their opinions in comparison with their personal exposure to the subject.

Bibliography

1. The Law for the Terminally Ill Patient (2005) [Website] <https://www.health.gov.il/DocLib/16914107.pdf>
2. Report of the Public Committee. Prof. Avraham Steinberg, 2002.
3. [Website] <http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/assia/doh-2.htm>

References

1. Abu-Rakia R. Patient referral to palliative care and perceptions of professional care givers on the terminal condition. A Research Project for the degree of Doctor of

- Sociology at Babes Bolyai University, 2014. Ph.D. Supervisor: Prof. Dr. Livia Popescu. p 1-268.
2. Antill S. Death With Dignity Provides Options for Patients at the End-of-life. In: ONS connect, 2016. nr. 31 (2), p. 36.
 3. Biondo C.A., Silva M.J.P.D., Secco L.M.D. Dysthanasia, euthanasia, orthothanasia: the perceptions of nurses working in intensive care units and care implications. In: Latino-american journal of enfermagem, 2009. nr. 17 (5), p. 613-619.
 4. Bülow H.H., Sprung C.L., Baras M., Carmel S., Svantesson M., Benbenishty J., Beishuizen A., Cohen S., Nalos D. Are religion and religiosity important to end-of-life decisions and patient autonomy in the ICU? The Ethicatt study. In: Intensive care medicine, 2012. nr. 38 (7), p. 1126-1133.
 5. Ganzini L., Goy E.R., Miller L.L., Harvath T.A., Jackson A., Delorit M.A. Nurses' experiences with hospice patients who refuse food and fluids to hasten death. In: New England Journal of Medicine, 2003. nr. 349 (4), p. 359-365.
 6. Hinkle J.L., Cheever K.H. Brunner & Suddarth's Textbook of Medical-Surgical Nursing (13th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2014.
 7. Inghelbrecht E., Bilsen J., Pereth H., Ramet J., Deliens L. Medical end-of-life decisions: experiences and attitudes of Belgian pediatric intensive care nurses. In: American Journal of Critical Care, 2009. nr. 18 (2), p. 160-168.
 8. Lavoie M., Godin G., Vézina-Im L.A., Blondeau D., Martineau I., Roy L. Psychosocial determinants of nurses' intention to practice euthanasia in palliative care. In: Nursing ethics, 2016. nr. 23 (1), p. 48-60.
 9. Van der Heide A., Onwuteaka-Philipsen B.D., Rurup M.L., Buiting H.M., van Delden J.J., Hanssen-de Wolf J.E., Deerenberg I.M. End-of-life practices in the Netherlands under the Euthanasia Act. In: New England Journal of Medicine, 2007. nr. 356 (19), p. 1957-1965.
 10. Zenz J., Tryba M., Zenz M. Palliative care professionals' willingness to perform euthanasia or physician assisted suicide. In: BMC palliative care, 2015. nr. 14 (1), p. 60.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛОНИЗМОВ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Н.В.ГОГОЛЯ «ТАРАС БУЛЬБА»)

Люба ПРОКОПИЙ, доктор наук, доцент, ТГУ

Тот факт, что Киевская Русь некоторое время была в составе Речи Посполитой, тесные языковые контакты, связанные с географическим положением стран, русских с украинцами, белорусами и поляками, обусловили появление в русском языке большого количества иностранных слов польского происхождения. Отдельные заимствования можно отнести к XVII-XVIII векам, другие — к более позднему времени.

Лексические заимствования - так принято называть слова, которые перешли из одного языка в другой с формой и значением. **Полонизм** (от лат. *polonus* - польский) - слова или выражения, заимствованные из польского языка или составленные по его образцу. В русском языке полонизмы начали появляться в больших количествах с XVI—XVII веков благодаря западнорусскому письменному языку и живым украинским и белорусским говорам. Примеры лексических полонизмов в русском языке: *быдло, вензель, дозволить, забияка, клянчить, мещанин, повидло*. [3, с. 35].

Значительное число полонизмов образовано от чужеродных корней, пришедших в польский из других языков (например, латинского и немецкого): *бутылка, гонор, кухня, музыка, муштровать* и др. Через польский в русский язык вошло много интернационализмов греко-латинского происхождения.

В допетровскую эпоху большинство польских заимствований приходили в русский язык благодаря деловым контактам Московской Руси, и к XVII веку они уже воспринимались неотъемлемой особенностью великорусского делового языка. Религиозная сторона жизни также оказала влияние на принятие новых слов, например, в Псалтыре, переведённом с польского в 1683 году, насчитывается чуть более 100 полонизмов: *добровольно (dobrowolnie), знак (znak), невинно (niewinnie), способ (sposób)*.

Согласно мнению специалистов, до сих пор в литературном русском языке употребляется больше 1000 слов, принятых из польского языка. Интересно, что союзы и частицы также сюда входят: «если», «так что», «якобы», «что за». Полонизмы в лексике современного русского языка уже давно воспринимаются как исконно русские: *мещанин, король, забияка, воевода, поединок, повидло, фигляр и поручик* — вот лишь небольшой список наименований, взятых русским языком у польского.

Через польский язык в русский попали интернационализмы греко-римского происхождения. Так латинская лексика церковных богослужений пришла в польский язык словами *ангел, костел, школа и дата*, а уже из польского эти слова пополнили словарный запас русского.

Живые украинские и белорусские говоры также оказали влияние на русский язык словами, пришедшими к ним из польского, в современной интерпретации имеющими просторный оттенок — *хлопец, скарб, пановать, шкода, дозволить, быдло, маёвка*.

Иногда очень сложно с большой точностью выявить источник появления слова в нашем языке: нужно учитывать, что польский язык сам активно заимствовал слова для обслуживания военной и торговой сфер из тюркских языков (татарского и турецкого). Слова *сабля, кофта, каштан, бекеша и кушак* — тому примеры.

Историческое соседство Польши с германскими землями также определило появление в этом языке целого пласта заимствований из немецкого. Такие слова, как *бургомистр, гетьман, ратуша, тарелка и штурм* пришли как полонизмы, имеющие исконно немецкое происхождение. К этой группе слов, содержащих в своем составе немецкие корни, но приживившихся в польском, а через него и в русском языке, можно отнести также: *кухня, гонор, панцирь рынок, танец, цифра* и многие другие.

Для анализа использования полонизмов в русской литературе XIX в. нами была выбрана повесть Н.В.Гоголя «Тарас Бульба» [1], в которой описываются события борьбы запорожских казаков за свою независимость. Наш интерес к этому произведению обусловлен тем, что оно изучается в школьной программе.

Никто точно не знает, откуда появилось слово *казак*. Большинство ученых считают, что оно тюркского происхождения и значит "свободный человек". Другие - что оно берет свое начало в монгольском языке, где слово "ко" означает "броня", "панцирь", а слово *казак* - "предел", "граница", "рубеж", то есть "казак" - защитник границ. Первое упоминание этого слова в документах датируется 1444 годом. Появление свободного казачества ученые относят к XVI столетию.

Е.В. Маринова считает, что «термин «заимствованное слово» соотносится только с теми словами, которые полностью освоены языком и утратили все признаки иноязычности» [3, с. 21]. А.В. Калинин, говоря об иноязычных и иностранных словах, имел в виду такие, которые «действительно принадлежат лексике других языков и не входят в словарный состав русского языка [2, с. 35].

В повести Н.В.Гоголя «Тарас Бульба» к полонизмам мы относим как заимствования, так и иноязычные слова. Их в тексте встречается достаточное количество, чтобы говорить о массовом заимствовании, причем они есть не только в речи персонажей (будем помнить, что события, описанные в повести относятся к XVII в.), но и в языке самого писателя. Заимствованная лексика охватывает все стороны жизни и быта казаков, но большее число таких слов встречается в военной среде.

Все заимствования можно распределить на отдельные лексико-тематические группы. Самая многочисленная среди них — слова, обозначающие военные звания,

чины и военные атрибуты. И в этой группе можно, в свою очередь, выделить несколько подгрупп.

I. Военная лексика.

1. Звания, чины:

Атаман – предводитель войска; - *гусар* – конный воин особого соединения; - *джура* – молодой человек, который проходит испытательный срок, чтобы стать казаком; - *довбиш* – человек, в ведении которого находились литавры; - *есаул* – командир войскового соединения; - *кошевой* – атаман запорожского войска, избиравшийся на один год; - *охочекомонные* – конные добровольцы; - *полковник* – начальник войскового соединения; - *поручик* – воинское звание в польской армии; - *рейстровые казаки* – казаки, занесенные поляками в списки (реестры) регулярных войск; - *сотник* – командующий подразделения; - *хорунжий* – знаменосец, от тюркского слова «хоруг» – знамя, стяг.

Тарас был один из числа коренных, старых полковников; Пришедший являлся только к кошевому.

2. Виды оружия: - *Алебарда* – вид холодного оружия; - *палица* – род дубины; - *палаш* – обоюдоострое тяжелое холодное оружие; - *пицаль* – старинное ружьё, заряжавшееся со ствола; - *нагайка* – вид кнута; - *сабля* – холодное оружие; - *сокира* – топор; - *На стенах – сабли, нагайки; бутылки и флажки зеленого и синего стекла;* - *Караульные держались одной рукой за стоявшие около них алебарды.*

3. Военные реалии, действия:

курень – общежитие запорожцев и вместе с тем войсковое объединение во главе с куренным атаманом; также помещение, в котором жили казаки на Сечи;

литавры – ударный музыкальный инструмент, состоящий из металлического (или керамического) полусферического или яйцеобразного корпуса, обтянутого кожаной мембраной. Как правило, используются парами;

рада – общий сход, собрание.

городовое рушение – городское ополчение;

Стояли привязанные к столбу литавры, в которые обыкновенно били сбор на раду.

II. Названия церковных и мирских реалий:

Броварники – польские сборщики податей

бунчужный – хранитель бунчука, жезла – знака гетманской власти;

клирошанин – церковнослужитель, поющий в церковном хоре (на клиросе);

комиссар – польский сборщик податей;

консул – старший из бурсаков, который должен был наблюдать за поведением товарищей;

костёл – польское название католического храма;

крамари под ятками – торговцы в палатках;

ксендз – священнослужитель;

ликторы - помощник консула;

магнат - крупный землевладелец в Польше;

мещане – городские обыватели;

пан – обращение к мужчине, *паненка* – обращение к девушке в Польше;

шинкарь – содержатель шинка – питейного дома, кабака;

школяр – ученик, обучающийся.

шляхта – польское войско;

уния - союз, соединение церквей с подчинением православной церкви папе римскому, главе католической церкви;

Ксендзы ездят теперь по всей Украине в таратайках. Профессоры-монахи не жалели лоз и плетей, и часто ликторы по их приказанию поролли своих консулов так жестоко, что те несколько недель почесывали свои шаровары.

III. Названия предметов одежды, еды, обихода:

Жупан – вид верхней одежды;

епанча – старинный длинный и широкий плащ;

казакин - мужское верхнее платье в виде кафтана на крючках, со сборками сзади;

клеитух – пыж;

кунтуш – вид мужской верхней одежды;

очкур - шнур, которым стягивался пояс шаровар;

пундики – сладости;

саламата - мучная похлёбка (в основном из гречневой муки);

шемизетка с фестонами – накидка с зубчатой отделкой;

суля - плоская склянка, бутылка с горлышком;

череши – кошель;

цехин – золотая монета;

хоругвь – стяг, знамя;

Не раз черешии у штанных очкуров набивали всё чистыми цехинами; Сидел в полинялом красном кунтуше с почерневшими золотыми шнурками.

Итак, полонизмы – это слова, заимствованные из польского языка, помогающие создать польский колорит повествования. В тексте повести «Тарас Бульба» Н.В.Гоголь прибегает к использованию полонизмов, чтобы придать своему повествованию достоверность, колорит, образность.

Литература

1. Гоголь Н. В. Тарас Бульба: повесть. М., 1984.
2. Калинин А.В. Лексика русского языка. М., 1978.
3. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка. М., 2012.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Люба ПРОКОПИЙ, др., конф.унив., ТГУ

Резюме. Работа посвящена теме функционирования медицинской терминологии в произведениях русских писателей, врачей по первой специальности: А.П.Чехова, В.В.Вересаева, М.А.Булгакова. В приемах, функциях, объеме использованных медицинских терминов у этих авторов обнаруживается много общего, например, наличие латинизмов, специальных терминов, профессиональных жаргонизмов, использование медтерминологии для создания комичности; но существуют и некоторые особенности, присущие каждому писателю. Выявление этих отличительных качеств и является целью работы.

Ключевые слова: Заимствованная лексика, квазитермины, латинизмы, медицина, прототермины, профессионализмы, специальная лексика, терминоиды, терминология.

FUNCTIONING OF MEDICAL TERMINOLOGY IN RUSSIAN WRITERS WORKS

Abstract. The work is devoted to the topic of the functioning of medical terminology in Russian writers works, first specialty doctors: A.P. Chekhov, V.V. Veresaev, M.A. Bulgakov. In the methods, functions, volume of used medical terms, these authors find a lot in common, for example: the presence of Latinisms, special terms, professional slangs, the use of medical terminology to create comicality; but there are also some features inherent in each writer. The identification of these distinctive qualities is the goal of the work.

Key words: Borrowed vocabulary, quasi-terms, Latinisms, medicine, proto-terms, professionalisms, special vocabulary, terminoids, terminology.

В специальной лексике, включающей в свой состав слова и выражения, употребляемые группами лиц, объединяемых по роду занятий, деятельности, т.е. профессиональной общностью, выделяются два основных пласта лексики: профессионально-терминологическая и собственно профессиональная. [3, с.78]

Источниками специальной лексики является русский язык, иностранные языки, а также интернациональные элементы латино-греческого происхождения, из которых создаются новые слова.

Образования из интернациональных элементов также часто используется, как термины. При этом слово может целиком состоять из этих элементов или быть одной из составных его частей.

Терминология — наука, изучающая специальную лексику с точки зрения её типологии, происхождения, формы, содержания (значения) и функционирования, а также использования, упорядочения и создания. [8, с.29],

В результате изучения различных областей специальной лексики было установлено, что наряду с терминами существуют и другие специальные лексические единицы, которые были выделены и описаны: **номены, профессионализмы, профессиональные арготизмы, или профессиональные жаргонизмы, предтермины и квазитермины, терминоиды, прототермины** [4, с.205]. Эти специальные лексемы имеют ряд общих признаков с терминами, но имеют и отличия.

Однако цель нашей работы - не выявление специфики всех вышеперечисленных понятий, это предмет долгих научных исследований. Объект нашего изучения – не менее интересный и также требующий кропотливой работы факт использования терминологии и профессиональной лексики в произведениях русских писателей, врачей по первой специальности: А.П.Чехова [10], В.В.Вересаева [2], М.А.Булгакова [1]. Они отличаются биографией, жизненным опытом, тематикой своих произведений, приемами и методами раскрытия идеи, изобразительно-выразительными средствами. Но их объединяет общее медицинское образование, прочно вошедшее не только в их жизнь, но и в повествование, приверженность к медицинской терминологии, присутствующей даже в произведениях, далеких от медицинской тематики. Более того, у них есть даже произведения, похожие по названию: у Вересаева «Записки врача», у Булгакова «Записки юного врача», а обилие рассказов с «медицинским уклоном» у Чехова говорит само за себя.

Изучение функционирования специальной терминологии в произведениях А.П.Чехова, В.В.Вересаева, А. Булгакова показало, что термины не только не нарушают эстетики художественных произведений, но и значительно повышают их познавательную ценность, выполняя тем самым информативную функцию. В языке писателей термины используются в своей основной номинативной функции, но при этом несут на себе своеобразную стилистическую нагрузку, создавая определенный «научный» колорит произведений.

Особенно важное значение специальная лексика имеет в описательной авторской речи. Она необходима здесь авторам, так как, знакомя читателя с трудовой обстановкой, окружающей героев, они должны называть нужные им предметы и явления производства. Нужно отметить при этом, что, даже будучи знаменитым писателем, А.П. Чехов продолжал оставаться и врачом-практиком. Конечно, это также питало его творчество.

В подавляющем большинстве писатели используют общепонятные термины, не затрудняющие восприятие произведений читателями. В то же время узкоспециальные термины, вкрапленные в текст художественного повествования, придают произведениям особый колорит. [5, с.40].

В художественном произведении, где коммуникативная функция языка осложняется художественно-изобразительной, специальные объяснения терминов крайне нежелательны, так как способствуют разрушению художественной ткани повествования. Авторы четко соблюдают данный принцип, раскрытие содержания узкоспециальных и малопонятных терминов не носит характера научного толкования, термины органично «вживляются» в тексты его произведений. [6, с.562].

Каковы же особенности функционирования медицинских терминов в системе художественно-выразительных средств рассказов писателя?

1) Прежде всего они выполняют **номинативную функцию**. Медицинские термины:

а) осуществляют номинацию процесса оперирования, называют органы и их части, инструменты, болезни, симптомы, лекарства: *«Благодаря антисептике, делают операции, какие великий Пирогов считал невозможными даже in spe.»* (Чехов «Палата №6»); *И тогда из небольшой царапины развивается рожа, флегмона или гнилокровие, незначительный ушиб ведет к образованию рака или саркомы, легкий бронхит от открытой форточки переходит в чахотку.* (Вересаев «Записки врача»); *Сердце, легкие, желудок, температура — в норме. Непосредственно вслед за сим удален после трепанации черепной коробки придаток мозга — гипофиз и заменен человеческим от вышеуказанного мужчины. Удлиняется задняя половина скелета стопы (Tarsus). Вытягивание пальцев. Когти.* (Булгаков «Собачье сердце»);

б) используются при установлении диагноза, констатации причин смерти: *«Я сходил с ума, у меня была мания величия* (Чехов «Черный монах»), *«Боюсь, что это аневризма...»* (Чехов «Враги»); *В своем эпикризе патолог заявил, что перитонит был, несомненно, вызван поранением кишечника, но что при той массе сражений и перемычек, которыми изобиловала опухоль, заметить такое поранение было очень нелегко, и в столь тяжелых операциях ни один самый лучший хирург не может быть гарантирован от несчастных случайностей.* (Вересаев «Записки врача»); *Я сопоставил хрипоту, зловещую красноту в глотке, странные белые пятна в ней, мраморную грудь и догадался.* (Булгаков «Звездная сыпь»)

в) для описания врачебных действий при осмотре: *«...уважаемый товарищ Терхарьянц с таким усердием катетеризировал у солдата Иванова евстахиевы трубы...»* (Чехов «Интриги»); *Операция эта, которая называется интубацией, часто достигает удивительных результатов и моментально устраняет удушье. В настоящее время она все больше вытесняет при дифтерите трахеотомию, которая остается только для тех сравнительно редких случаев, где интубация не помогает.* (Вересаев «Записки врача»); — *Иду к турецкому седлу, — зарычал Филипп Филиппович и окровавленными скользкими перчатками выдвинул серо-желтый мозг Шарика из головы. Борменталь минут в пять зашил голову, сломав три иглы.* (Булгаков «Собачье сердце»);

2) Медицинские термины в произведениях исследуемых писателей служат **стилистическим средством** для создания медицинской профессиональной атмосферы. Терминологическая лексика дает возможность реально воспроизвести ту социальную среду, к которой принадлежат действующие лица, и придать диалогам врача с больным достоверность: *«...Если акушер при введении руки в матку, вследствие недостатка простора или под влиянием сокращения стенок матки, встречает затруднения к тому, чтобы проникнуть к ножке, то он должен отказаться от дальнейших попыток к выполнению поворота...»* (Булгаков «Тьма

египетская»); перед нами сменялись самые разнообразные вещи: резекция колена, лекция о свойствах наперстянки, безумные речи паралитика, наложение акушерских щипцов, значение Сиденгама в медицине, зондирование слезных каналов, способы окрашивания леффлеровых бацилл, местонахождение подключичной артерии, массаж, признаки смерти от задушения, стригущий лишай, системы вентиляции, теории бледной немочи, законы о домах терпимости и т. д., и т. д. (Вересаев «Записки врача»);

3) Латинские термины в рассказах писателей становятся выразительным средством языка, и их использование обнаруживает субъективно-образное мировидение художников: *Грудь паралитическая, плоская. Шея до того длинна и худа, что видны не только venaеjugulares (яремные вены), но даже arteriaecarotides (сонные артерии). Musculisterno-cleido-mastoidei (мышцы грудно-ключично-сосковые) едва заметны... Констатирую anaemia и atrophiamusculorum (малокровие и истощение мышц)* (Чехов «И то и се»); *Я шел по улице, следя за идущим передо мною прохожим, и он был для меня не более, как живым трупом: вот теперь у него сократился glutaеus maximus, теперь – quadricеps femoris; эта выпуклость на шее обусловлена мускулом sternocleidomastoideus; он наклонился, чтобы поднять упавшую тросточку, – это сократились musculi recti abdominis и потянули к тазу грудную клетку.* (Вересаев «Записки врача»); *Rp. Ung. hybrarg. ciner. 3,0 D.t.d...Вот она – «черная» мазь.* (Булгаков «Звездная сыпь»);

4) Обращение к медицинской тематике, реализуемой посредством латыни и фармацевтической терминологии, становится важнейшим приемом поэтики смешного в рассказах Чехова и Булгакова. С помощью терминов писатели изображают обыденные предметы, явления, ситуации, вследствие чего и возникает комический эффект, очень часто граничащий с сатирическим: *«Тем же недостатком страдает и mater feminae – теица (из разряда mammalia) млекопитающих»* (Чехов «Два романа»), *«Нужно вообще заметить, что вид начальства раздражает вазомоторный центр и nervus oculomotorius»* (Чехов «Новая болезнь и старое лекарство»); *Борменталь с торзионным пинцетом, как тигр, бросился зажимать и зажал. Борменталь с хрустом сломал стеклянную ампулку, насосал из нее в ипприц и коварно кольнул Шарика где-то у сердца. После этого он выбросил из головы какие-то распялки, пинцет, мозг упрятал назад в костяную чашу, откинулся и уже поспокойнее спросил:* (Булгаков «Собачье сердце»).

5) Иногда медицинские термины служат своего рода эвфемизмами, позволяющими избежать употребления некоторых «неприличных» слов: coitus, in recto, rectum.

В.В. Вересаев активнее использует специальные и узкоспециальные термины, эпонимы, называет возбудителей болезней, физиологические процессы, приводит описание множества болезней, называет стоматологические технические средства,

процедуры, полнее погружает читателя в процесс учебы и работы медика. Это отличает прозу В. В.Вересаева от прозы А.П.Чехова.

У В.В.Вересаева, как и у А.П.Чехова, латынь является непрямым и привычным компонентом профессионального речевого акта. Медицинские термины выдают профессионализм героя. Писатель охотно цитирует своих учителей и экспериментаторов с целью усиления достоверности описания, а также для яркого представления читателю несовершенства медицины в начале XX века, писатель приводит описания опытов, иногда перечисляет показания к применению лекарственных препаратов. Подобно А.П.Чехову, В.В.Вересаев использует устаревшие медицинские слова, обозначающие медицинские реалии прошлых лет.

В отличие от А.П.Чехова и В.В.Вересаева, М.А.Булгаков практически не вводит в свои произведения устаревшие термины. М.А.Булгаков активно привлекает «околомедицинскую» лексику не только для описания симптоматики, врачебных манипуляций, для названия лекарств, как у А.П. Чехова и В.В.Вересаева, но и для передачи техники операции, проведения инъекции, действия различных веществ на организм человека: — *Валерианки! Это обморок.* (Булгаков «Собачье сердце»); *Ну, например, patrii salicilici 0,5 по одному порошку три раза в день...Я и ипекакуанку выпишу инфузум... на 180. Или на двести. Позвольте, проверил ипекакуанку, а попутно прочитал машинально и о том, что существует на свете какой-то «инсипин» он не кто иной, как «сульфат эфира хининдигликолевой кислоты* (Булгаков «Полотенце с петухом»).

Термины употребляются М.А.Булгаковым, как и А.П.Чеховым, для создания юмора, иронии, например, размышления собаки Шарика о болезни и больничном режиме *"Я очень легко могу получить воспаление легких, а получив его, я, граждане, подохну с голоду. С воспалением легких полагается лежать на парадном ходе под лестницей, в кто же вместо меня будет бегать по сорным ящикам в поисках питания "* (Булгаков «Собачье сердце»), или его познания в анатомии: *Вот это парень, - в восторге подумал пес, — весь в меня Ох, тяпнет он их сейчас, ох, тяпнет Бей их' этого голенастого взять сейчас повыше сапога за подколенное сухожилие р-р-р "* (Там же) — выглядят достаточно комично.

В прозе М А Булгакова термины чаще используются в функции сравнения и метонимии. Для терминов, являющихся элементами образной системы художественных произведений М А Булгакова, характерны более разнообразные семантические преобразования при олицетворении: *Лежат внутри красивые полушария с извилинами и молчат* (Булгаков «Воспаление мозгов»). Этот яркий экспрессивный эффект олицетворения медицинской лексики, сопряженный с его «очеловечиванием» использует и В.В.Вересаев: *Холера гуляет по Чемеровке и рушит по десяти человек в день. Кругом десятками умирают люди. Смерть самому тебе*

заглядывает в лицо, — и ко всему этому относишься совершенно равнодушно: чего они боятся умирать? (Вересаев «Без дороги») и др.

Таким образом, в художественном тексте у термина могут появиться оттеночные варианты смысла, эмоциональные и стилистические наслоения, ему свойственны все те многоликие образно-эстетические смысловые повороты, которые обычное слово может получить в художественном тексте.

Терминологическая лексика в анализируемых произведениях А.П.Чехова, В.В.Вересаева, М.А.Булгакова является средством создания художественности и образности и выполняет образную, оценочную функцию, функцию создания комического. Указанные функции реализуются через следующие художественные приемы: сравнение, метафору, метонимию, олицетворение.

Литература

1. Булгаков М.А. Дьяволиада. Повести, рассказы, фельетоны, очерки. Кишинев, 1980.
2. Вересаев В.В. Записки врача. На японской войне. М., 1986.
3. Гринев С.В. Основы лексикографического описания терминосистемы. М., 1990.
4. Даниленко В.П. Актуальные направления лингвистического исследования русской терминологии. М., 1986.
5. Дорожкина Т.Н. Термин в художественном тексте. В: Русская речь. 1988. № 1. с. 38-42.
6. Жидкова Ю.Б. Медицинская лексика и термины в художественных произведениях. В: Журнал теоретической и практической медицины. М., 2006. №4. с. 560-564.
7. Костюк Н.А. К вопросу о формировании русской медицинской терминологии. В: Современные проблемы русской терминологии. М., 1986. с. 54-59.
8. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М., 2006.
9. Татаринов В.А. Теория терминоведения, т. 1. М., 1996.
10. Чехов А.П. Повести и рассказы. М., 1986.

Didactica Științelor Socio-umanistice

THE ADVANTAGE OF DEVISING EXERCISES BASED ON MEDIA PRODUCTS FOR THE ENGLISH CLASSROOM

Tatiana ARPENTII, lector universitar

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Rezumat. Articolul prezintă unele aspecte metodologice ce țin de utilizarea resurselor Mass-media în procesul de predare-învățare a limbii engleze. Sunt identificate rolurile pe care profesorul și le asumă în predare precum și cele mai potrivite tipare de interacțiune cu studenții. Sunt expuse unele activități practice create în baza unor instrumente din Mass media care contribuie la asimilarea eficientă a limbii engleze.

Cuvinte-cheie: media, product, access, computer games, internet, radio programs, news, films, songs, intellectual skills

As teachers of foreign languages, we are now teaching a generation that is privileged in their knowledge of Mass media. As Connell said, "no generation has a bigger media history because no previous generation has had access to so many different kinds of media and such a range of media products". [2] Before radio and television, the students' only access to knowledge was the school. Nowadays, the media precede us. When students come to school, they have already learned a great deal from TV, radio, internet, etc., a fact that we should not ignore but take advantage of. There is practically no way of avoiding the mass media. They are part of our life. Thus, if we teach students how to analyze mass media products we are helping the student to develop a whole range of individual, practical, social, cultural and intellectual skills which they will need in the future. We ought to start taking TV, computer games, internet, etc. seriously and use them not only as teaching material but as an efficient way to motivate the students. We should make them understand how these mass media work, that is, our students should be media literate [3].

As the mass media and the communication are interconnected, it is not unreasonable to make use of mass media tools such as TV and radio programmes, news, films, songs and internet in EFL. The role of the language and media is in fact needed to be focused on and analyzed in a good perspective in terms of its practicality, intelligibility in terms of learning.

The mass media tools could be considered as a remedy as these materials have the highest potential to attract the students by being flexible, entertaining and interactive. It will be easier, faster and more effective in improving students' listening and speaking skills [9].

Television with its authentic audiovisual materials, radio with its authentic audio materials, news with its authentic everyday language and the internet facilities which has all sorts of materials will be an effective way of learning and using the language. The use of these mass media teaching materials can add zest, interest and vitality to the teaching learning situation or environment. In addition to that, using authentic the students will be encouraged to be interactive, to learn faster and to remember. Mass media, devices and symbols make a subject more comprehensible and interesting. They provide learners with realistic experiences (real-life situations) which get their attention and help in understanding of the mechanics of the language.

The use of authentic mass media tools such as television, radio, films, videos, songs is seen as a solution. For the authenticity of the materials, Tomilson (2001) for example is of the opinion that authentic materials are valuable because they contain cultural aspects and show the students the real samples of language as used by native speakers [7]. Constructed

materials on the other hand, are seen less effective and less interesting since they do not introduce real world to learners. Berardo (2006) highlights the idea that non-authentic materials have an ‘artificial and unvaried’ language as they only concentrate on the subject that is supposed to be taught, and ‘false-text indicators’ which are sentences formed perfectly, questions formed by grammatical structures and followed by a full answer, and structures repeated [1]. These make the texts seem very different to the ones in the real world as the real language use reflection.

How can we exploit a piece of learning material offered by various Media and what type of exercises can we devise??

All teachers face this kind of problem: the design of exercises is time-consuming, especially if it has to do with audio-visual material. Thus, if we have a set of exercises that serve as a basis, and that can be adapted to any mass media product, the task may be immensely simplified for the teacher [3].

There is a large number of genres available, starting with different types of radio programmes, different newspapers, magazines, etc. and television genres such as cartoons (e.g. useful for storytelling, use of verb tenses), films (select a few key scenes to exemplify the progression of the narrative), series (descriptions, cultural conventions, etc.), to mention but some. The set of exercises presented below can be used for teaching any foreign language, a set of exercises in which the mass media are used as reference, as a starting point, as a prompt and effective motivation for initiating interaction in the foreign language. All the exercises are characterized by their flexibility. Furthermore, and according to the level of the students, the teacher may decide to use some material. Familiarity with the material and with the topic may give the student confidence and enhance motivation [ibid].

Media provide huge information, they motivate students to speak and help them integrate listening, reading, talking and writing skills, through various kinds of activities:

- A clear example are Power Point presentations which help students speak freely, eye contact, organize ideas. Through Media Presentations there is more communication and collaboration among students, while working with the pages of a book is more individual, less collaborative and less interactive.
- We can exploit a piece of learning materials offered by various Media in several different ways through: analyzing a text in the book, reading and generating ideas from a text in the newspaper or magazine, watching and discussing a TV program or a movie, classroom presentations, exercises and activities using various kinds of Media, pair and group work, reconstructing the text based on the above information brought from different Media, engaging students in useful writing and revision activities.

The involvement of students in pre-activity, while-activity preparation techniques, in the selection of materials and in carefully designing the tasks are the key to success. [5]

Here are some pre-activity and while-activity preparation techniques that can be used in combination with one another:

Newspapers

The newspaper activities might be interesting and multidimensional. They might be about the headlines, headline combinations, articles, categorizing articles, news flash, putting it back together, exchanging the news, ranking articles, press conference, filling in the gaps, news in brief, photographs, predicting photographs, famous faces, photo stories, moving pictures, putting the picture in the story, advertisements, classifying ads, role-plays ads, job interviews, horoscopes, problem page letters, TV guides, cartoons and strip cartoons, acting out cartoons, strip cartoon stories, weather forecast, predicting the weather etc. [3].

Radio and Education

In the classroom the students may be put into groups to discuss what is going on in the world and what they predict they are going to listen to. The teacher or one of the students may write all the predictions on the blackboard.

- The first step might be to listen to the headlines, several times, as they are short, but convey a lot.
- Then the teacher may ask the students to identify which of the stories they predicted are included in the headlines.
- Then ask the students various questions about, what has happened? Where did it happen? How many different stories have you heard for the same event? etc. Then let the students listen to the news bulletin 2-3 times and then give them time to discuss about the above questions. In the meantime the teacher may explain any key vocabulary.
- At last the students may report on what they have listened to. There might be tens of different activities using radio in the classroom.

Using Movies to Teach English

We should encourage the students to see as many films as possible outside the classroom or parts of films in the classroom. J. Sherman says “The eye is more powerful than the ear” [6]. In this case the students are offered both reading and listening. Judging from our experience usually students prefer more reading than listening, with few exceptions The students may watch the film themselves in the video-classroom or at home and come the next day and present what they watched and what happened in the film

We may also give assignments to our students: write about your favorite film, your favorite characters, your favorite actors, what makes them your ‘favorites’, the differences you see if a book has been made into a film, etc. When a preliminary work is done before watching the film the above activities may produce interesting writing activities. These kinds of activities also contribute to the promotion of critical thinking especially in evaluating films and improving language skills.

Other ways of using films in the classroom are: Segmenting the film, pre-watching, while-watching and post-watching activities, which are very useful as cloze exercises, quizzes, related readings, web sites, film presentations, discussions, research work etc. [8].

Some other activities to be carried out in the classroom

➤ **Television**

- *EXERCISE 1. Your favourite programmes.*

Ask the students to fill in the chart below after discussing with their group. After the discussion ask them to tell the whole class about the results. You will probably get reactions from the students, since they may agree or disagree with the other groups' choices.

- *EXERCISE 2. Identifying actions.*

One of the best genres to work with in order to practice actions is cartoons. You may decide to do it with the volume on or off. There are several possibilities: a) Provide the students with a list of actions and they will have to tick only those that are performed by the characters.; b) Do a fill in the gap describing what's going on; c) Devise a true false exercise with actions.

- *EXERCISE 3. Storytelling and professional and cultural stereotypes*

Switch the volume off. Show them an extract from a sitcom, piece of news, etc, and ask them to describe the situation, what is going on, to tell you what kind of people they think they are. You can give them a guideline, for example: Where are they from?, What are they doing? What are their jobs?, etc.

➤ **Music**

- *EXERCISE 4. Group names & titles of songs. Compounds, Idioms, Fixed phrases. Culture.*

Ask them to bring to class about 10 group names in English. Ask them to explain the meaning of the name of the group: e.g. Red Hot Chilly Peppers; Genesis; The Rolling Stones; Iron Maiden; Foo fighters. Many times you will find that names of groups and titles of songs are good to explain compounds or fixed phrases, or even idioms. Sometimes, they are also useful to explain cultural or historical phenomena.

- *EXERCISE 5. Music genres.*

Here is a list of different labels used for different types of music. Are you able to name a group/ a singer for each type of music? Suggestions: the students can bring tapes to illustrate the different types of music. Or, alternatively you can play the tapes they bring and ask the class to identify the music genre to which it belongs.

1. Dance; 2. Soul; 3. Coplas; 4. Heavy metal; 5. Indie; 6. Rock; 7. Pop/chart; 8. Pop español; 9. Rave/jungle; 10. Jazz; 11. House/techno; 12. Rock; 13. Reggae/ragga; 14. Classical; 15. Rap/hip-hop; 16. blues; 17. grunge; 18. gospel; 19. country;

- *EXERCISE 6. Telling about your favourite song.*

You can ask the students to bring the lyrics of their favourite song and ask them to tell the class what the song is about, the story behind it. They can bring the copies for everybody and a tape to listen to the song.

- *EXERCISE 7. Narrative with images.*

There is usually a story behind each video clip which illustrates the words of the song. Play a video clip and ask them to tell you about the story.

- *EXERCISE 15. Radio genres.*

What types of programmes do you listen to? Does your favourite radio station have: chat, quiz show, plays, magazine, music, jingles, signature and theme tunes, live performances, self-advertising, a studio based play, a radio soap opera/play, weather report,

As it was conveyed above Mass media tools such as newspapers, the radio, and the Internet may serve educational purposes. The ability to listen to native speakers may facilitate own performance and understanding. However, there are also disadvantages of its use. Firstly, there is no curriculum. Consequently, the whole class preparation is in "teachers" hands. Secondly, mass media tools do not always explain rules of the language usage, course books do. For those who prefer deductive way of learning, studying only with mass media might turn out to be problematic. Also, it is not always possible to find a reliable source appropriate to learners' level. Nevertheless, it is worth introducing at least some of mass media elements to lessons to facilitate both teaching and learning

In the current context it is important that teachers keep abreast of technological developments and are aware of the skills, both literacy and IT. Thus, it is suggested that the integration of mass media into classroom practice entails a reconfiguration of roles: the teacher is no longer the sole source of content, and the students are able to shape their learning in ways which align closely with the needs of their daily lives.

Bibliography

1. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix* 6(2). 60-69, 2006
2. Connell B., Bridgley J., Edwards M. *Examining the Media*. London: Hodder and Stoughton, 1996/1999.
3. Gregori-Signes C. Language teaching and media literacy. In: Ferrer, H. et al. *Teaching English in a Spanish Setting*. València: Universitat de València, 2001. p. 123-136.
4. Hwang C. C. Effective EFL education through popular authentic materials. *Asian EFL Journal*, 2005. nr. 7(1), p. 90-101.
5. Sanderson P. *Using Newspapers in the Classroom*. CUP, 2002.
6. Sherman J. *Using Video in the Language Classroom*. CUP, 2003.
7. Tomilson B. Materials development. In: Carter, R. & Nunan, D. (Eds). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. Tafani V. Teaching English through mass media. In: *Acta Didactica Napocensia*, 2009. Vol. 2, nr. 1. ISSN 2065-1430.
9. Yanar M., Tütüniş B. The impact of mass media tools on EFL students' speaking skills case. In: *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(1). 2016. p. 2-24. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/105/122>

FONCTIONNALITÉ INTERACTIVE DES MARQUEURS DISCURSIFS DANS L'ACTE CONVERSATIONNEL

Tatiana CIORBA-LAȘCU, lector univ.

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Rezumat. Articolul abordează unele probleme metodologice ce țin de învățarea limbii engleze. Sunt analizate valorile pragmatice și discursive ale unor entități lingvistice numite conectori care asigură coeziunea și coerența unui act de vorbire. Totodată, sunt menționate funcțiile acestor conectori în propoziție precum și relația lor cu specificul situației de comunicare.

Cuvinte – cheie: marqueur, particule discursive, particule énonciative, mot du discours, expression pragmatique, connecteur pragmatique.

Toute communication comporte en effet une multitude de signes linguistiques mais aussi extra-linguistiques, comme la manière dont le message est exprimé (les expressions et les attitudes prises) ou le ton sur lequel il est énoncé.

Ainsi, ces éléments viennent s'ajouter au contenu du message proprement dit et en modifient la signification en contexte. Les informations transmises ne seront pas nécessairement traitées (c'est-à-dire reçues, comprises et mémorisées) de la même manière d'un récepteur à l'autre, selon ses centres d'intérêts, sa culture, ses références, etc. On comprend donc pourquoi la communication n'est pas seulement une transmission d'informations. Elle doit prendre en considération un ensemble de paramètres qui n'interviennent pas dans le contenu du message lui-même, mais comme moyen de faire passer ce message. La communication devient ainsi une forme d'action où l'on cherche à influencer autrui, à le convaincre, à le séduire, par le jeu du langage et des images. Le rôle de l'argumentation, et plus généralement de la rhétorique, est ici primordial ; il a été abondamment étudié par les linguistes Ducrot et Anscombre [3].

L'intérêt pour les marqueurs discursifs est relativement récent, les linguistes s'y intéressant à partir des années 70, en même temps que les théories de l'énonciation et de la pragmatique deviennent un des sujets d'étude principaux.

Les travaux à propos des marqueurs linguistiques jusqu'à nos jours sont plutôt de tendance descriptive, fonctionnelle, diachronique ou contrastive, mais il n'y a pas vraiment une approche formelle qui cerne un cadre théorique des marqueurs discursifs. Cela devient vraiment difficile vu l'hétérogénéité catégorique des marqueurs discursifs [9].

Ainsi, on trouve des marqueurs dans pratiquement toutes les catégories lexico-grammaticales : *adverbes* (obviously, well), *adjectifs* (good, fine), *verbes* (you know/you see), *pronoms* (what), *injonctions*, (listen/look), *conjonctions* (but/so), etc.

Conformément à la théorie de Fraser il y a cinq catégories qui fournissent des marqueurs [8]:

- **conjonctions de coordination** (and, but, or, nor, so, yet,...)
- **conjonctions subordonnées** (after, although, as, as far as, as if, as long as, assuming that, because, before, but that, directly, except that, given that, granting that, if, in case, in order that, in that, in the event that, in as much as, insofar that, like, once,

provided that, save that, since, such that, though, unless, until, when(ever), whereas, whereupon, wherever, while, ...)

- **adverbs** (*anyway, besides, consequently, furthermore, still, however, then, ...*)
- **prépositions** (*despite, in spite of, instead of, rather than, ...*)
- **prepositional phrases** (*above all, after all, as a consequence (of that), as a conclusion, as a result (of that), because of that, besides that, by the same token, contrary to that, for example, for that reason, in addition (to that), in any case/event, in comparison (with that), in contrast (to that), in fact, in general, in particular, in that case/instance, instead of that, of course, on that condition, on that basis, on the contrary, on the other hand, on top of it all, in other words, rather than that, regardless of that, ...*)

Malgré les nombreux travaux faits dans ce domaine dans les dernières années, les limites théoriques restent floues et il devient de plus en plus difficile d'arriver à un point commun en ce qui concerne une approche théorique et, encore plus, la terminologie. Cette variété terminologique nous permet de trouver plus d'une vingtaine de termes pour désigner un marqueur discursif : *marqueur pragmatique, opérateur discursif, particule discursive, particule énonciative, mot du discours, expression pragmatique, connecteur pragmatique*, etc. [5] Le terme de *marqueur discursif* est le plus répandu. Au sens large, il est utilisé par les linguistes J.C Ansombre (1973), O. Ducrot (1976), Traugott (1993), H. L Andersen (2007), entre autres.

Malgré l'intérêt croissant pour les marqueurs discursifs pendant les dernières décennies, ces « petits mots », qui, il y a peu de temps encore, étaient considérés par certains comme des mots qui ne « servent à rien » ou comme des « tics langagiers », souffrent toujours d'une mauvaise réputation, tant chez leurs usagers que chez leurs analystes. En effet, même si les marqueurs discursifs sont généreusement présents dans l'expression naturelle, les locuteurs continuent à considérer ces mots comme une façon de « mal parler » ou encore comme un indice d'appartenance à une classe sociolinguistique pas très valorisée. Ils sont d'ailleurs également considérés comme les *personae non gratae* par maints linguistes et grammairiens, qui éprouvent du mal à reconnaître ces mots sémantiquement « flous » et à délimiter les frontières du domaine [4].

Bien que cette classe restreinte souffre d'une mauvaise réputation, il faut reconnaître que les marqueurs discursifs, « [qui] appartiennent à l'essence même de la communication humaine » sont d'une importance primordiale pour un bon déroulement de la conversation. [7] En effet, Fernandez reconnaît deux sous-catégories au sein du groupe des particules énonciatives:

- D'une part, il existe des particules de nature textuelle qui sont proches des connecteurs et qui relient entre elles des parties du texte (propositions, phrases, énoncés).

- D'autre part, elle reconnaît des particules interpersonnelles, «qui impulsent et régulent le processus interactif» [ibidem, p.31].

Pour la première sous-catégorie, elle donne les exemples pourtant, ainsi et mais, le deuxième groupe est illustré, entre autres, par des éléments fixateurs d'attention comme *you see, listen, look*.

Bien que les deux sous-catégories aient une fonction pragmatique, les connecteurs textuels traduisent uniquement l'idée de connexion, tandis que les marqueurs discursifs seraient d'autres petits mots pourvus d'une valeur pragmatique qui ne sont pas de connecteurs textuels, mais dont la fonction est de contribuer à l'interprétation d'une unité de discours [4].

Ainsi, les connecteurs textuels sont des marqueurs pragmatiques qui sont spécialisés dans l'emploi textuel. Ils servent à relier des parties de texte entre eux, de sorte que la structure du discours devient cohérente et cohésive. De cette manière, ils ressemblent aux connecteurs proprement dits. Ils aident à signaler comment un énoncé doit être compris par rapport à ce qui précède ou à ce qui suit. Dans l'exemple (1) fourni par Fraser (1999 : 938), le connecteur **however** relie l'unité discursive qu'il introduit („*These weren't his worst offenses*“) avec l'unité qui précède immédiatement („*After that, he ran a red light*“) mais aussi avec plusieurs autres unités précédentes („*He drove the truck through the parking lot and into the street*“ et „*Then he almost cut me off*“). La fonction principale du connecteur *however* est donc d'indiquer la structure du discours et de montrer qu'il relie plusieurs unités discursives:

(1) *He drove the truck through the parking lot and into the street. Then he almost cut me off. After that, he ran a red light. However, these weren't his worst offenses* [8, p.938].

Dans le second exemple, le connecteur textuel **as a result of that** marque qu'il y a un rapport de conséquence entre les deux phrases successives : à cause des inondations, les fermiers font faillite. Le connecteur donne des informations sur la manière dont l'énoncé doit être interprété, en l'occurrence comme une sorte de corollaire du premier énoncé:

(2) *There was considerable flooding. As a result (of that), farmers went bankrupt* [8, p.939].

En revanche, les marqueurs discursifs sont des marqueurs pragmatiques qui sont spécialisés dans l'emploi interpersonnel dans un discours. Ils fournissent un cadre interprétatif dans lequel le message doit être compris. Ce cadre est constitué d'indications qui informent comment le contenu sémantique de l'énoncé doit être interprété. Il peut s'agir d'indications sur l'évaluation de la situation par le locuteur lui-même ou d'indications quant à la nature de l'acte de langage que le locuteur préfère effectuer par son énoncé. [ibidem]

Contrairement aux connecteurs textuels qui cherchent surtout à relier deux énoncés consécutifs, les marqueurs discursifs fournissent à l'interlocuteur un cadre interprétatif. Caractéristiques du discours oral et stigmatisés stylistiquement, les marqueurs discursifs sont des mots prototypiquement monosyllabiques qui sont séparés du contexte par des pauses ou par une intonation particulière. Ces mots morphologiquement invariables

n'entrent pas dans une structure argumentale, qui plus est, ils jouent un rôle au-delà de la phrase. Ils ne contribuent pas au contenu propositionnel de l'énoncé mais ils servent plutôt à décoder la façon dont le locuteur conçoit le sens purement propositionnel exprimé. On distingue 4 types de marqueurs pragmatiques:

- Les marqueurs pragmatiques de base signalent le type de message que l'énonciateur veut exprimer. Par exemple

- **la force**

- a) *I promise* that I will be on time.
 - b) *Please*, sit down. [a request but not a suggestion or an order]
 - c) My *complaint* is that you are always rude.

- **émotions** (*oh, gosh*), **hésitations** (*well, uhm, so*), **surprise**, **opposition** (*and, but, instead*), **recherche de l'approbation** (*you know, like, I mean*),

- Les marqueurs pragmatiques commentatifs. Ils désignent un message avec un sens éloigné du sens de base:

- **l'évaluation**

- a) We got lost almost immediately. *Fortunately*, a police officer happened by.
 - b) Mary hurried as fast as she could, but *sadly*, she arrived too late for the movie.

- **la manière de parler**

- a) A: Mark, you've got to do something. B: *Frankly* Harry, I don't know what to do.
 - b) You got yourself into this mess. *Bluntly* speaking, how are you going to get out?

- **l'assurance**

- a) A: Will he go? B: *Certainly*, he will go.
 - b) I have great concerns over this. *Conceivably*, Tim is right.

- 3. Les marqueurs pragmatiques parallèles qui désignent aussi un sens outre que le sens de base.

- **la différence**

- a) *Sir*, you must listen to me.
 - b) *Your honor*, can I help you?

- Les marqueurs du management de la conversation e.g.now, now then, so, indeed, em, well, like, and, coz –because, other words, I mean, actually, to sum up).

- a) *Now*, where were we when we were interrupted?
 - b) *Well*, we could do it either of two ways.
 - c) *Ok*, what do we do now?

On retient d'une manière générale que les marqueurs discursifs se caractérisent par un figement (morphologique et dans certains cas syntaxique), qu'ils ne modifient pas la valeur de vérité des énoncés et que, pragmatiquement, les marqueurs discursifs sont multifonctionnels. Ils peuvent donner accès à la subjectivité, au sous-jacent, aux aspects implicites de la phrase. Ils peuvent avoir souvent une valeur modalisatrice (applicable à nos

marqueurs). D'ailleurs, ils peuvent également marquer les tours de parole, structurer la conversation ou donner des indices sur le contexte de l'énonciation. qu'ils sont multifonctionnels : ils peuvent servir à exprimer plusieurs valeurs qui permettent d'accéder à la subjectivité du locuteur/énonciateur.

Bibliographie

1. Andersen H.-L. Marqueurs discursifs propositionnels, *Langue française* 2007/2 (n° 154), p. 13-28. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-2-page-13.htm>
2. Anscombre J.-C., Ducrot O. L'argumentation dans la langue. In: *Langages*, 10^e année, n. 42. Argumentation et discours scientifique. p. 5-27. Disponible sur: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1976_num_10_42_2306
3. Colineau N. Etude des marqueurs discursifs dans le dialogue finalisé. Autre [cs.OH]. Université Joseph-Fourier - Grenoble I, 2004. Français.
4. Denturck E. Étude des marqueurs discursifs. L'exemple de quoi. Faculteit Taal-en Letterkunde, Sectie 2 talen, Academiejaar 2007-2008.
5. Dostie G. Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique. De Boeck Supérieur, « Champs linguistiques », Chapitre 1 et 2, 2004. p. 19-77.
6. Ducrot O. Les mots du discours. Paris: Minuit, 1980.
7. Fernandez J.M.M. Les particules énonciatives dans la construction du discours. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
8. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 1999. nr. 37, p. 931-952.
9. Georgiana S., Miha C. Une étude des marqueurs discursifs. Analyse contrastive des marqueurs on dirait que et parece que. Trabajo de fin de máster, máster hispano-francés en lengua francesa aplicada. Paris, 2018
10. Paillard D. Marqueurs discursifs et subjectivité Publications des universités de Rouen et du Havre, 2011.
11. Traugott, E.C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of Degree Modifiers in English. Disponible sur: <https://web.stanford.edu/~traugott/resources/TraugottEckardtProofs.pdf>, 2008.

CONVERSAȚIA EURISTICĂ – MODEL DE FORMARE A COMPETENȚEI ÎN LIMBA STRĂINĂ

Lilia HERȚA, doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Conversația euristică prezintă un dialog, ce are loc între profesor și student, trezind la interes studentul printr-un set de întrebări, care în final duc la aflarea adevărului. Prin această metoda, studenții sunt determinați să facă propriile plimbări în universul cunoașterii, și să facă legăturile necesare dintre cunoștințele găsite. Aceste conexiuni între informațiile achiziționate ajută la aflarea de noi cunoștințe.

Metoda reprezintă o cale de organizare și conducere a activității de cunoaștere (învățare) a studentului; o cale de conducere înspre construcția cunoașterii individuale a acestuia; un instrument didactic cu ajutorul căruia îi determină pe cei aflați pe băncile școlii sau universitare la un demers de asimilare activă a unor noi cunoștințe și forme comportamentale, de stimulare, în același timp, a dezvoltării forțelor lor cognitive, intelectuale [3, p. 18].

Metoda este interpretată drept o modalitate pe care profesorul o urmează pentru a-i face pe studenți să găsească singuri calea proprie de urmat în redescoperirea adevărilor sale, în găsirea soluțiilor necesare la rezolvarea problemelor teoretice și practice cu care ei se confruntă în procesul învățării.

Metoda nu separă, ci unește într-un tot organic actul învățării și cel al predării și invers, acestea aflându-se într-o interdependență și influență reciprocă, strâns legate prin scopul său, obiectivul urmărit și prin munca în comun a celor doi parteneri. Metodele de predare și de învățare nu se identifică cu metodele de investigație științifică, ele având un specific aparte, o destinație pedagogică. Astfel putem spune că metoda este o cale urmată de profesor pentru a preda material nou. Eficiența ei depinde de mulți factori. Fiecare temă sau informație poate fi predată în diferite cai, pentru a atinge anumite obiective.

O metodă de predare include principiile și metodele utilizate pentru instruire. Cele mai des utilizate metode de predare pot include demonstrarea, recitarea, memorizarea sau combinarea acestora. Selectarea metodei sau metodelor de predare depinde foarte mult de informația sau abilitatea care este dezvoltată, de asemenea poate fi influențată de atitudinea și entuziasmul studenților.

Privite în perspectiva accentuării funcțiilor euristice și formative ale conversației, multe dintre arhicunoscutele date (reguli, condiții, indicații etc.) despre tehnica întrebărilor și a răspunsurilor urmează să fie reconsiderate. Este necesar ca timpul care se lasă între întrebare și răspuns să fie bine dozat, după dificultățile de alcătuire ale răspunsului. Dacă întrebarea verifică doar ceea ce urmează să fie reținut, se pretinde un răspuns spontan; dacă răspunsul necesită o elaborare mintală, se lasă elevilor suficient timp de gândire, de reflectivitate dar și de liberă alegere a mijloacelor de expresie. Totodată va fi necesar să lăsăm acestuia timpul suficient și posibilitatea de a-și controla, completa sau corecta propriul său răspuns [2].

De aceea. greșesc acei profesori care, odată lansând o întrebare, doresc să obțină imediat răspunsul așteptat, iar dacă acesta întârzie, ei se impacientează, intervin imediat cu întrebări pentru a grăbi răspunsul, tulburând astfel pauza de reflecție atât de necesară.

Este cunoscut, că profesorul se găsește adeseori prins între exigentele contradictorii ale obținerii unei corectitudini a limbajului și cele ale încurajării spontaneității de gândire a elevului. Este de dorit ca elevul să fie lăsat liber să-și exprime gândurile sale, tolerându-i-se inițial și anumite greșeli de exprimare, de lipsa de coerență, fără a întrerupe brusc ceea ce el intenționează să spună, căci altfel, există pericolul să se intimideze, și nu mai fie în stare să continue discuția, să piardă firul gândirii. Numai după exprimarea răspunsului să se aducă corectările necesare. Apoi se va pretinde că răspunsurile să dovedească o elaborare personală, conștientă, întemeiată pe înțelegerea faptelor, a legăturilor cauzale, elevii să fie în stare să motiveze afirmațiile lor.

Întrebările utilizate de profesor trebuie să fie așa-numitele întrebări deschise (adică răspunsul la ele nu trebuie să fie da sau nu). Aceste întrebări trebuie să-i facă pe student să gândească independent și să omită răspunsurile standarde. De asemenea, este foarte important de a formula răspunsuri argumentate. Cum a fost menționat mai sus, răspunsurile trebuie să fie creative [1].

În practica universitară se folosesc extrem de multe tipuri de întrebări, care pot fi clasificate după criterii foarte diferite. Investigațiile întreprinse de V.V. Zabolin relevă faptul că, de obicei, predomină întrebările cu funcție reproductivă, cele care fac apel mai ales la memorie, fie ele mnemotehnice, de tipul "ce este?", "ce ai avut?" sau reproductiv-cognitive, de tipul "care este?", "care sunt?", "ce?", "cine?", "când?", în schimb, cele care solicită gândirea productivă, așa-numitele întrebări productiv-cognitive de tipul "de ce?" ocupă un loc destul de modest [3, p. 143.] Și cu totul neavenite sunt întrebările stereotipe, de tipul "Ce ai avut pentru astăzi?", "Cu ce ne-am ocupat data trecută?", "Până unde am ajuns ora trecută?" ș.a. La concluzii asemănătoare au ajuns și alți cercetători. W.D. Floyd (1960) învederează existența unui dezechilibru între întrebările de verificare a memoriei și cele de stimulare a gândirii. Th.H. Adams (1964) releva predilecția pentru întrebările care urmăresc obiective cognitive. I. Pfeiffer, O.L. Davis (1965) și Fr.P. Hunkins (1966) ajung la rezultate asemănătoare. În cercetările sale, R.L. Carner (1963) sugerează și el necesitatea adaptării întrebărilor la tipurile de gândire pe care vrem să le dezvoltăm. Întrebările de tipul "de ce?" și "cum?" Și, în general, întrebările cauzale, relaționale, ca și cele ipotetice ("dacă... atunci...?"), ar fi reprezentative pentru orientarea activității gândirii spre operații superioare, în timp ce altele de tipul "care?", "cine?", "ce?", "unde?", "când?", "ce sunt?" ar îndeplini o funcție mai mult cognitivă. De mare utilitate ar fi și așa-numitele întrebări "de descoperire", care înlesnesc trecerea cu ușurință de la descriptivul "cum?" la cauzalul "de ce?", "pentru ce?". Acestea trezesc curiozitatea epistemică și favorizează o activitate organizată de căutare. Dar, în ultima analiză și valoarea unei întrebări, menționează același cercetător, variază în funcție de raportul care există între textul (formularea) ei și contextul de

informații în care ea este încadrată. De exemplu, întrebarea “de ce?” poate ușor să se transforme într-o întrebare de memorizare atunci când ea corespunde exact unor explicații existente în manual pe care elevul doar le reproduce .

Concomitent cu reducerea frecvenței întrebărilor de memorie, reproductive, în favoarea celor de gândire, este de dorit ca profesorul să creeze cit mai multe situații generatoare de întrebări, de frământări, de căutări proprii la elevi; să recurgă la întrebări-problema, să inverseze procedeul sau perspectiva, încurajând elevii să-și formuleze ei înșiși întrebări, să-și pună probleme. Pentru înviorarea discuției se dovedește eficientă recurgerea la un material demonstrativ adecvat, util orientării atenției înspre aspecte care suscită curiozitate și interes, care îndeamnă la analiza de detaliu, de mare finețe. la descriere și explicații etc. De multe ori formalismul unei conversații poate fi prevenit sau îndepărtat prin prezența obiectului, a faptului real ori a substitutelor (imaginilor) acestora în câmpul de observație al clasei [5].

În timpul conversației euristice profesorul nu pur și simplu comunică informația nouă, deoarece studenții pur și simplu o vor memoriza, dar îndeplinește o activitate comună de gândire împreună cu studenții prin anumite întrebări speciale, care ajută studenții să memorigeze și să utilizeze informația precedentă pentru descoperirea noului. Aceste întrebări speciale, care sunt create de profesor cu o mare atenție aduc la crearea noilor asociații.

În timpul procesului de predare / învățare profesorul, în majoritatea cazurilor, pur și simplu comunică informația nouă, astfel el își impune viziunea sa asupra lucrurilor, modalitatea sa de gândire, de analiză. Cercetările arată că studenții asimilează foarte puțină informație în acest caz. Deseori studenților nu li se oferă posibilitatea să sugereze căi alternative, să exploreze mai multe soluții, astfel este foarte dificil să faci noi descoperiri. O asemenea lecție poate provoca pasivism din partea studenților.

Dacă analizăm o careva lucrare literară, v-a fi foarte binevenit să oferim studenților posibilitatea să-și exprime părerile personale referitor la un anumit fapt sau moment din operă. În special dacă în text există un moment care nu a fost înțeles de studenți, datorită vârstei lor, opiniilor, intereselor, atunci profesorul trebuie să inventeze unele activități speciale, discuții, dialoguri. Studentul va primi unele întrebări creative, care-l vor conduce la descoperirea sensului corect, la fel această activitatea o să-l antreneze vorbirea și o să-i îmbogățească vocabularul cu termeni literari.

O atenție deosebită urmează să se acorde “sanționării răspunsurilor”, întăririi pozitive a acestora. Ea poate fi cognitivă sau afectivă, exprimată prin cuvinte (stimuli verbali), prin mimică și gestică (stimuli muți) sau realizată cu ajutorul prezentării unei scheme, a unei hărți, sau a unui model etc. care confirmă sau infirmă răspunsurile bune sau rele. Uneori întărirea poate lua formele încurajării, aprobării, reluării unor idei sau date și sublinierii a ceea ce au esențial, rezumării sau comparării lor, integrării acestora ca puncte de sprijin în

contextual lecției etc. sau vor fi supuse criticii, feedbackului restrictiv, respingerii, dezaprobării totale etc. [3. p. 145].

Metode și procedee euristice:

- Aplicarea unei teorii deja cunoscute în domenii de activitate care nu au fost încă studiate;
- Revizuirea ipotezelor, reluarea și perfecționarea fundamentelor teoretice sau experimentale care au condus la formularea unor principii;
- Tehnici de clasificare și ordonare a faptelor, ideilor, datelor experimentale după cât mai multe criterii;
- Matricea descoperirilor și anticiparea unor fenomene, elemente necunoscute, ale căror proprietăți sunt însă previzibile;
- Metoda prezentării datelor, ideilor sub cele mai variate scheme și coduri (reprezentare grafică, scheme constructive, structural, funcționale, diagrame, modele materiale și ideale etc.);
- Metoda depășirii limitelor metodologice, scoaterea unui fenomen, obiect din contextul perceptiv și introducerea unor variații în acest context pentru a obține o viziune nouă asupra obiectului.
- Metoda fuzionării a două teorii, care să fie cât mai distincte între ele;
- Aplicarea unei teoreme, principiu cu caracter foarte general în orice domeniu de activitate;
- Metoda limitelor, explorarea domeniului de graniță dintre două concepte, fenomene;
- Metoda diferențierii, analiza zonei de frontieră între două concepte dintre care unul este foarte bine cunoscut, iar celălalt în curs de investigare.

Procedee de imaginare: brainstormingul, sinectica, adaptarea unui obiect, metoda la anumite situații concrete, modificarea formei, a organizării interne a unui obiect, fenomen, substituția, argumentarea și adăugarea, diminuarea, multiplicarea, omisiunea, schematizarea, diviziunea, amalgamarea și aglutinarea, rearanjarea și restructurarea, inversarea.

Bibliografie

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor școlare. Pitești: Paralela 45, 2007.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Ed. A 4-a, rev. Iași: Polirom, 2006.
3. Ionescu M., Radu T. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
4. Jinga I., Negreț I. Învățarea eficientă. București: Editura Aldin, 1999.
5. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.

EVOLUȚIA TEHNICII JURNALULUI CA METODĂ NARATIVĂ

Adela LEBEDIUC, lector univ.

Catedra Limba și literatura română, UST

Rezumat. Articolul dat face o incursiune istorică în tehnica jurnalului, ca metodă narativă, începând cu antichitatea.

Abstract. This article makes a historical incursion into the journal technique, as a narrative method, starting with antiquity.

În tabloul atât de policrom al literaturii, bulversat în permanență de numeroase inițiative de renovare, conceptul de jurnal trezește și astăzi un interes deosebit.

Ca scriitură, jurnalul beneficia de multiple definiții și acceptă numeroase interpretări, pentru că oferă nesfârșite posibilități de explorare a părții sale nevăzute: ca mitologie a autenticității, ca oglindire a eului, ca depozitar al inexprimabilului, ca text potențial, ca alternativă existențială, ca gen al incertitudinii, ca modalitate de exprimare.

Evoluția tehnicii diaristice este în strânsă legătură cu apariția și dezvoltarea literaturii. Ea este aplicată nu numai la scrierea jurnalului ca specie literară, ci și la alte specii.

Trăsături ale acestei tehnici pot fi percepute începând cu primele scrieri, care de fapt au servit ca modele pentru genurile și speciile literare apărute ulterior.

În literatura universală putem distinge trăsături ale tehnicii diaristice începând cu primele scrieri din literatura egipteană. Prin amplitudine, prin varietatea genurilor și prin înaltul său nivel artistic, literatura egipteană completează ideal tabloul acestei culturi.

Capitolul literaturii începe cu textele funerare, ce conțineau inscripții rituale, formule magice, sfaturi pentru viața de dincolo ș. a. Cele mai vechi sunt *Textele Piramidelor*. O operă literară - de conduită morală a Regatului Vechi – o operă cu totul remarcabilă de 646 de rânduri – e *Învățăturile lui Ptah – Hotep*. În literatura română o lucrare asemănătoare cu aceasta e *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*.

Învățăturile lui Ptah – hotep, vizir în timpul dinastiei a V – a (2450 î. e. n.) este de fapt un ghid de viață practică, mai mult decât un adevărat tratat de morală, cuprinzând sfaturi de comportare în cele mai variate ocazii garantate să asigure succesul. Ideea centrală este că ordinea stabilită – în Univers și Stat – trebuie respectată, dar omul nu trebuie să uite anumite comandamente morale fundamentale.

În prima perioadă creația literară este mai bogată și mai variată, cu o netă predominanță a celei de inscripție laică. Opere cu caracter magico – religios sunt doar *Textele Sarcofagelor* în care dorințele și preocupările exprimate sunt mult mai umane, iar simțul naturii își găsește o surprinzătoare formă de exprimare și trăsăturile tehnicii jurnalului sunt mai evidente.

Unele trăsături de jurnal pot fi percepute și în *Cântarea celor patru vânturi* care este un poem dintre cele mai tulburătoare. În această epocă de mari frământări sociale se afirmă chiar egalitatea originară a tuturor oamenilor. Narațiunea e la persoana I. Vorbește Zeul creator al lumii:

Am săvârșit 4 fapte bune: am creat cele 4 vânturi pentru ca orice om să – și poată umple plămânii cu ele: aceasta este prima mea faptă bună...

De aceeași importanță sunt și două opere literare în versuri – *Profețiile lui Ipuwer* și *Învățăături pentru Merikare* – au în primul rând valoare documentară deosebită. Ele reflectă stările de lucruri și de spirit din aceste vremi, în care mișcările populare au dus la grave dezordini interne, la o serioasă criză a statului și la scăderea prestigiului monarhiei. Ambele lucrări sunt scrise la persoana I și presupun și un anumit cititor căruia i se adresează autorul.

În prima prințul Ipuwer trasează un cadru dezolant al epocii, exprimându-și neîncrederea în oameni, o nostalgie a puterii de stat autoritare, un dispreț a maselor populare, în același timp învinuindu-l pe rege de lipsă de energie. În a doua – un fel de testament politic de 350 de rânduri – regele îi dă fiului său Merikare sfaturi de conduită înțeleaptă, demnă, dreaptă, umană, recomandându-i să-și ocrotească supușii.

Forța vehementă a stilului oratoric, în prima, și tonul auster, ferm, dar înțelept și cordial în a doua sunt principalele calități literare ale acestor scrieri.

Din perioada Regatului Mediu ne-a rămas în aproape 100 de versiuni *Învățăturile lui Khety*, una din operele cele mai mult studiate. Scrierea aceasta elogiază profesiunea de scrib.

Această perioadă este importantă în literatură în primul rând pentru povestirile *Aventurile lui Sinuhet* și *Povestirea naufragiatului*.

Cea dintâi, este prima încercare cunoscută din istoria literaturii de a relata un fapt istoric sub forma unei opere de artă, de imaginație; totodată este un prim exemplu cunoscut de povestire care are unele caractere de nuvelă psihologică. Autorul, un demnitar de la curte, care trebuie să părăsească țara își povestește peripețiile într-un stil rafinat, de adevărat om de litere, versat în construcții sintactice îndrăznețe și expresii de căutare, povestirea fiind narată la persoana I.

La analiza acestor opere literare vechi pot fi desprinse trăsături rudimentare caracteristice pentru jurnal.

O evoluție asemănătoare cu literatura universală a avut-o și literatura română, parcurgând etape asemănătoare, dar cu o oarecare întârziere.

Elemente de jurnal pot fi observate în *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*, în cronicile anonime, precum și în cele ale marilor cronicari Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce.

Tehnica jurnalului ca metodă narativă este pe larg utilizată odată cu evoluția romanului românesc interbelic.

Mulți autori din această perioadă scriu jurnale propriu-zise și utilizează această tehnică și la scrierea romanelor, în vederea asigurării unei autenticități maxime a scrierii și a scriiturii.

Mircea Eliade înțelegea prin *autenticitate*: jurnal, rememorare netrucată, confidență. Încă de la primele încercări, în introducerea la *Romanul adolescentului miop* autorul preciza

că vrea să scrie un roman care să nu fie literatură, ci *o carte de viață afectivă, o confesiune personală, o oglindă a sufletului, o răfuială*.

Romanul *Isabel și apele diavolului*, ca formulă narativă, nu diferă de primele scrieri ale autorului. Asemenea lor, această carte nu e decât transcrierea unui *caiet* fără intenții de literatură [3, p.188-199].

Ultimul roman al lui Mircea Eliade în stil autentic, în care autorul utilizează tehnica diaristică este *Maitrey*. Toate cele următoare sunt scrise la persoana a treia și nici unul nu include fragmente de jurnal.

Autenticiști prin excelență sunt și Mihail Sebastian cu *De două mii de ani, Fragmente dintr-un carnet găsit*, Anton Holban cu *O moarte care nu dovedește nimic*, Constantin Fântânu cu *Zilele de lazaret*, Mihail Blecher cu *Întâmplări din irealitatea imediată, Viziunea luminată*.

Un loc aparte îl ocupă Camil Petrescu, inovatorul recunoscut al romanului românesc, care pledează pentru necesitatea unei schimbări radicale a romanului modern într-o conferință intitulată *Noua structură și opera lui Marcel Proust*. Camil Petrescu propune conceptul de *autenticitate* și condiții ale acestuia: valorificarea eul-ui, unitatea de perspectivă, amintirile, memoria involuntară, tehnica jurnalului înscriindu-se perfect în arsenalul mijloacelor artistice recomandate.

Toate aceste teorii au fost aplicate pe larg la scrierea romanelor *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* și *Patul lui Procust*.

De fapt jurnalul are două accepțiuni: jurnalul ca scriere și jurnalul ca scriitură. În primul caz e vorba de actul de constituire, tehnică narativă, în al doilea e vorba de materialul literar propriu-zis obținut în urma scrierii.

În ambele cazuri valoarea lor autentică nu poate fi neglijată constituind încă un pas important pe care proza românească îl realizează pe drumul firesc de sincronizare cu mișcarea prozei europene [2, p. 67].

La etapa contemporană jurnalul și memorialistica nu dispar și nu se anemiează, dar cunosc numeroase modificări.

Scrierea diaristică este frecvent întâlnită în romane. Fragmente de jurnal din romanul modern se prezintă ca o componentă în stare să modifice, să înmulțească și să confrunte unghiul narațiunii.

Astfel tehnica jurnalului nu diminuează cu nimic valoarea unei opere literare, ci dimpotrivă îi conferă o notă de autenticitate.

Bibliografie

1. Drimba O. Istoria literaturii universale. vol. I. București, 1997. 351 p.
2. Manolescu N. Arca lui Noe vol. II. București: Ed. Minerva, 1981.
3. Micu D. Scurtă istorie a literaturii române. București: Iriana, 1995. 456 p.

MODELE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRĂINĂ

Nicoleta STĂVILĂ, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În prezent, societatea se confruntă din ce în ce mai mult cu termenul "competență de comunicare". Chiar și în viața de zi cu zi, această competență servește ca o condiție prealabilă pentru socializare, precum și pentru rezolvarea situațiilor de zi cu zi, cum ar fi interviurile de angajare, conflictele și altele. Datorită globalizării, devine din ce în ce mai important să fii competent în limbi străine pentru a putea acționa la nivel internațional. Aceste aspecte ilustrează modul în care *competența de comunicare* este prezentă în viața de zi cu zi.

Abstract. Currently, the society is increasingly facing the term "communication competence". Even in everyday life, this competence serves as a prerequisite for socializing, as well as solving everyday situations, such as job interviews, conflicts and more. Due to globalization, it is becoming increasingly important to be proficient in foreign languages in order to be able to act internationally. These aspects illustrate how communication competence is present in everyday life.

Conceptul de competență de comunicare a apărut ca manifestare a rezistenței față de conceptul de *competență lingvistică* introdus de N. Chomsky în 1965. El definește *competența lingvistică* ca "un ansamblu de reguli care reglementează comportamentele limbajului, fără a fi nici observabile, nici accesibile conștiinței subiectului [3].

D. H. Hymes, însă, afirmă că "trebuie să explicăm faptul că un copil obișnuit dobândește cunoștințe despre propoziții nu numai gramaticale, ci și în funcție de situație. El sau ea dobândește *competență* în ceea ce privește: când să vorbească, când nu, și despre ce să vorbească cu cine, când, unde, în ce mod. Pe scurt, un copil devine capabil să realizeze un repertoriu de acte de vorbire, să participe la evenimentele de vorbire și să evalueze realizarea lor de către alții. Această competență, mai mult decât atât, înglobează atitudinile, valorile și motivațiile referitoare la limbă, trăsăturile și utilizările sale, precum și competența și atitudinile față de interrelația limbajului cu celălalt cod al comportamentului comunicativ" [5, p. 277-278].

Modelul comunicativ-funcțional al limbii străine presupune dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează cele patru deprinderi: *receptarea mesajului oral și exprimarea orală, receptarea mesajului scris și exprimarea scrisă*.

Capacitatea de exprimare se formează și se perfecționează prin solicitarea efortului intelectual, prin punerea sistematică în situația de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cât posibil, în mod liber.

Cercetătorul D. H. Hymes enumeră sub formă de întrebări patru parametri ce determină competențele vorbitorului în procesul de utilizare a limbii:

1. dacă acțiunea comunicativă este formal posibilă;
2. dacă acțiunea comunicativă este fezabilă cu referire la mijloacele de implementare disponibile;
3. dacă (și în ce măsură) este ceva adecvat în raport cu un context în care este folosit și evaluat;

4.dacă acțiunea comunicativă este comună pentru o situație respectivă [6, p. 281].

În acest sens, educația lingvistică va fi asigurată de derularea celor trei funcții la care apelează știința psiholingvistică:

- Conținutul (ce mesaj trebuie comunicat);
- Structurarea și competența lingvistică (modul în care se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj);
- Valoarea psihologică și motivația expunerii (starea emotivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător și invers, față de cele comunicate).

Competența de comunicare este definită de D. H. Hymes în cadrul unui sistem dinamic al comunicării reale. El transportă elementele lui N.Chomsky de la un nivel lingvistico-teoretic la unul pragmatic.

S. J. Savignon descrie *competența de comunicare* ca "abilitatea de a funcționa într-un cadru cu adevărat comunicativ, adică într-un schimb dinamic în care competența lingvistică trebuie să se adapteze la informația totală, atât lingvistică cât și paralingvistică, a unuia sau mai multor interlocutori" [9, p.8].

T.D. Terrel și S.D. Krahen au definit *competența comunicativă* ca folosirea limbajului în comunicațiile sociale fără analiză gramaticală, asociind *competența de comunicare* cu comunicarea și nu au acordat o atenție deosebită competenței gramaticale. Din aceasta rezultă că *competența de comunicare* se manifestă în comunicare. Ei au susținut faptul că scopul principal al învățării limbilor ar trebui să fie dezvoltarea abilităților de comunicare, ajungând la principiul potrivit căruia "limba este cel mai bine predată atunci când este folosită pentru transmiterea mesajelor, nu când este predată în mod explicit pentru învățarea conștientă" [apud 10, p. 303].

Competențele de comunicare devin competențe generale la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității personalității incluse într-un demers de viață de a comunica cu cei din jur, a ști să comunici conform celor trei dimensiuni ale naturii cunoașterii *a ști, a ști cum, a ști să fii*.

Competența de comunicare într-o limba străină este capacitatea și dorința de a comunica cu partenerii într-o manieră conștientă, inteligibilă și constructivă. Competența de comunicare include:

- înțelegerea textului auzit (recepția);
- înțelegerea textului citit (recepția);
- vorbirea (producția);
- scrisul (producția);
- mediere lingvistică.

Dezvoltarea abilităților de comunicare este strâns legată de achiziția și utilizarea sigură a resurselor lingvistice de bază: *vocabular, gramatică, ortografie, pronunție și intonație*, abilitatea de a acționa într-o limbă străină fiind în prim plan [8, p.17].

Studierea unei limbi străine contribuie la dezvoltarea capacităților, cunoștințelor și atitudinilor, prin explorarea domeniilor altor discipline cu conținuturi diverse. În procesul de predare/învățare a limbii străine se dezvoltă competențele de comunicare, iar prin raportarea situațiilor și activității individuale de învățare, de receptare și de producere, tipice limbilor străine, la cele ale limbii materne, se creează o concepție unitară despre *funcționarea limbii ca element primordial al comunicării*.

Conceptul *de competență de comunicare în limbi străine* definește o capacitate lingvistică general-umană care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică [4, p.472].

În continuarea vom descrie trei dintre cele mai cunoscute modele ale competenței de comunicare.

Revizuiind teoriile de bază ale abilităților de comunicare, perspectivelor sociolingvistice ale *competenței de comunicare*, precum și a teoriilor integrative, M.Canale, M.Swain sugerează cinci principii directoare pentru o abordare comunicativă:

1. Acoperirea domeniilor de competență. Competența de comunicare trebuie să includă minimum patru domenii: *competența gramaticală, competența sociolingvistică, competența strategică și cea discursivă*;
2. Nevoile de comunicare. O abordare comunicativă trebuie să se bazeze și să răspundă necesităților și intereselor (adesea schimbătoare) elevului;
3. Interacțiune semnificativă și realistă. Elevul trebuie să aibă posibilitatea de a participa într-o interacțiune comunicativă cu vorbitorii competenți ai limbii respective, adică să corespundă necesităților ce apar în situații realiste;
4. Abilitățile elevului cu privire la limba maternă. La etapa inițială de învățare a limbii străine este optimal de utilizat acele abilități de comunicare pe care elevul le-a dezvoltat prin aplicarea limbii materne și care, de asemenea, sunt comune cu limba străină;
5. Abordare amplă la nivel de curriculum. Aceasta se referă la furnizarea de informații, practică și experiență necesară elevului pentru a satisface nevoile sale de comunicare în limba străină [2].

Tabelul 1.

Structura competenței de comunicare după M.Canale, M.Swain

Competență gramaticală	Competență sociolingvistică	Competență strategică	Competență discursivă
Cunoșterea fonologiei, morfologiei, sintaxei, lexicului, semanticii	Cunoașterea regulilor socioculturale cu privire la utilizarea limbii	Strategii de comunicare	Capacitatea de a formula texte și a purta discuții coerente

Competența de comunicare necesită nu doar abilitatea de a comunica corect, ea necesită înțelegerea acelor comportamente și abilități cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente, reglementată între datele situației de comunicare.

Modelul competenței de comunicare după E. Alcon se formează din următoarele elemente: *competența discursivă, abilități și competențe psihomotorii și competența strategică*. Competența discursivă, fiind cea centrală, se compune din trei subcomponente. Toate componentele din acest model sunt interconectate [1, p.56].

Tabelul 2.

Structura competenței de comunicare după E.Alcon

Competența discursivă	Competență lingvistică Competență textuală Competență pragmatică
Abilități și competențe psihomotorii	Ascultare Vorbire Citire Scriere
Competența strategică	Strategii de comunicare Strategii de învățare

Un alt model al *competenței de comunicare* a fost dezvoltat recent de către W. Littlewood. Drept bază au servit modelele lui M.Canale, M.Swain, dezvoltându-le prin adăugarea a unei a cincea componentă, precum și adaptarea terminologiei. Componentele competenței de comunicare în modelul lui W.Littlewood sunt următoarele:

1. *Competența lingvistică* include cunoașterea vocabularului, a gramaticii, a semanticii și a fonologiei, acestea fiind aspectele tradiționale asupra cărora se concentra procesul de învățare a limbii străine;
2. *Competența discursivă* le permite vorbitorilor să se angajeze într-un discurs continuu, de ex. prin facerea legăturii dintre idei în textele scrise lungi, participarea la interacțiune, deschiderea conversațiilor și închiderea acestora;
3. *Competența pragmatică* permite vorbitorilor de limbă străină să-și folosească resursele lingvistice pentru a transmite și a interpreta mesaje în situații reale, inclusiv acele situații, în care ei se confruntă cu probleme din cauza lacunelor din cunoștințele lor;
4. *Competența sociolingvistică* constă, în primul rând, în cunoașterea modului de utilizare a limbii în mod corespunzător situațiilor sociale, de ex. folosire gradului corect de formalitate ș.a.m.d.;
5. *Competența socioculturală* include conștientizarea cunoștințelor culturale și faptului că acestea afectează schimbul de mesaje și poate provoca neînțelegeri în comunicarea interculturală [7, pp.31-32].

Acest ultim component introduce aspecte psiho-lingvistice a competenței într-o limbă străină, ce nu sunt incluse modelul lui M. Canale, M. Swain dar sunt fundamentale pentru utilizarea limbii.

Comunicarea într-o limbă străină reprezintă procesul de transmitere și recepționare a informației, pe de o parte, și stabilirea interacțiunii, regularea relațiilor între parteneri, abilitatea de a evalua, a analiza situațiile de comunicare, abilitatea de a-și evalua potențialul comunicativ pentru a lua decizia corectă.

Bibliografie

1. Alcon E. Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodologicas y de investigacion. 2000.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, 1, 1980. p.1-47.
3. Chomsky N. Reflections on Language. New York: Random House, 1975. 398 p.
4. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogice vol. I. Ed: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
5. Hymes Dell. H. On Communicative Competence. In: Pride J. B., & Holmes J. (Eds.). Sociolinguistics. p. 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1972. 381 p.
6. Hymes Dell H. On Communicative Competence. In: Sociolinguistics. Selected Readings by J. B. Pride und J. Holmes, Harmondsworth, Penguin Education, 1972. p. 269-293.
7. Littlewood W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In: E. Hinkel (Ed). Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II. UK: Routledge, 2011. p. 541-557.
8. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1 – 10, 1. Auflage 2008, Hans Gieselmann Druck- und Medienhaus GmbH & Co KG. p. 52.
9. Savignon S. J. Communicative Competence: an experiment in foreign-Language teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972. 115 p.
10. Sabri Thabit Saleh Ahmed, Sunil V. Pawar. Communicative Competence in English as a Foreign Language: Its Meaning and the Pedagogical Considerations for its Development. The Creative Launcher An International, Open Access, Peer Reviewed, Refereed, E- Journal in English, Vol. II & Issue VI (February- 2018) ISSN-2455-6580. p. 301-312. http://www.thecreativelauncher.com/previous_issue_14.php).

FORMAREA COMPETENȚELOR ÎN RECEPTAREA ROMANULUI ISTORIC ȘI POLITIC ÎN LICEU

Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor în științe

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Rezumat. Raportarea justificată a unei scrieri literare la istoria națională este deosebit de oportună, căci de înțelegerea corectă a acestei relații depinde veridicitatea interpretării operelor respective. În procesul de predare a literaturii române, atestăm numeroase scrieri artistice cu filon istoric și politic, dominat tematic de dramele oamenilor de rând. Valorificarea unor opere de acest gen la orele de literatură română trebuie să fie precedată de explicarea detaliată a conceptului de *roman istoric* și *politic*, în scopul familiarizării liceenilor cu unii termeni specializați.

Abstract. The justified reporting of a literary writing on national history is particularly timely, for the correct understanding of this relationship depends the truthfulness of the interpretation of the works. In the process of teaching Romanian literature, we attest many artistic writings with a historical and political thread, thematically dominated by the dramas of ordinary people. The capitalization of such works in the Romanian literature classes must be preceded by a detailed explanation of the concept of *historical* and *political novel*, in order to familiarize the students with some specialized terms.

În cadrul orelor de literatură română, raportarea justificată a unei scrieri literare la istoria națională este deosebit de oportună, căci de înțelegerea corectă a acestei relații depinde veridicitatea interpretării operelor respective, deducerea și definirea de către elevi a mesajului artistic și, nu în ultimul rând, consolidarea cunoștințelor din domeniul filosofiei literaturii. Aceasta amplifică și aprofundează orizontul de cunoaștere al elevilor, ceea ce conduce, în final, la edificarea unor personalități viguroase, înzestrate cu inteligență și forțe spirituale.

Societatea modernă, dominată de transformări permanente și profunde, reclamă imperios idei, activități și acțiuni noi. În avangarda acestor transformări stă școala, elevul, profesorul. Esențial, în acest context, este ca elevii să învețe a învăța eficient, astfel încât, ulterior, să se poată integra cât mai ușor în societate. În procesul de predare a literaturii române, atestăm numeroase scrieri artistice cu filon istoric, dominat tematic de dramele oamenilor de rând.

Opera literară reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenești, înglobând în structura ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Ea trebuie înțeleasă ca un mecanism viu în educația literar-artistică. Întrucât aceasta se constituie drept obiect de cunoaștere al ei, are menirea de a provoca subiectul spre o dezvoltare temeinică și, în special, antrenează elevul într-o activitate de autoformare. Textul artistic reprezintă, de fapt, atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri.

Se spune că numai cititorii desăvârșesc opera și închid lumea pe care aceasta o deschide, dar fiecare (cititor) o face într-un mod diferit. Întrucât fiecare lector își constituie propria sa rețea de indicii, nu se receptează același text, în același fel, de către persoane diferite. „Modalitatea principală a activității în cadrul receptării o constituie interpretarea,

care dă totdeauna percepției o notă personală, în dependență, în primul rând, de calitățile interpretului ca personalitate” [1, p. 15].

În *Curriculum* disciplinar pentru învățământul liceal (clasele a X-a – a XII-a), se precizează că „scopul general al studierii limbii și literaturii române în liceu îl constituie formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice, prin cunoașterea/interpretarea valorilor literare precum și prin achiziționarea unui instrument teoretic aferent activității literar-artistice, a experiențelor estetico-literare și lectorale” [2, p. 4].

Studiindu-se în liceu, *romanul istoric și politic* este reprezentat în literatura română de Liviu Rebreanu, Nicolae Breban, Paul Goma, Ion Druță etc. Valorificarea unei opere de acest gen la orele de literatură română trebuie să fie precedată de *explicarea detaliată a conceptului de roman istoric și politic*, în scopul familiarizării liceenilor cu unii termeni specializați: *originalitatea relaționării personajelor, demersul narativ ambiguizant, alternanța planurilor narrative (principal și secundar), tipologia realistă, raportul autor-narator-personaj, dihotomia fictiv-nonfictiv (biografic, documentar)* etc.

O altă componentă strategică în procesul de receptare și interpretare a textelor constă în *observarea de către elevi a veridicității faptelor relatate* de către prozatori. Este important ca profesorul să-i atenționeze asupra neverosimilității unor situații sau rezolvări conflictuale, care, în prozele lui Liviu Rebreanu și Gib Mihăescu, sunt la limita stranieții, iar în scrierile lui Mircea Eliade capătă semnificații mitico-simbolice. La acest nivel de receptare a romanului de analiză sociologică, se insistă asupra conceptului de *autenticitate epică*. Multor cititori la vârsta respectivă li se pare destul de contrariate soluționările epice ale conflictelor. Spre exemplificare, nu există deloc și nu-i necesar epilogul moralizator în *Ion* și *Răscoala* de Rebreanu.

Mulți dintre profesori predau relația personajelor-actanți din romanul istoric și politic modernist tot sub aspectul dihotomiei radicale dintre personajele pozitive și negative (*protagonist* versus *antagonist*), chiar dacă această opoziție nu prezintă nici o relevanță portretistică în ceea ce-i privește pe Ion, Florica, Vasile Baci, Ana, membrii familiei Herdelea din *Ion* etc. Prima constatare ar fi că receptarea acestei proze citadine moderniste, mult mai complexă decât cea a romanelor lui Nicolae Filimon, Ioan Slavici, Mihail Sadoveanu și balzacianul *Enigma Otiliei* al lui G. Călinescu, nu are nimic de-a face cu vreo includere într-o „galerie” a personajelor de tip realist din literatura română.

Sunt de analizat poziționarea pe scara socială, critica familiei și a societății burgheze (la Hortensia Papadat-Bengescu, Camil Petrescu, George Călinescu), conflict între două tabere adverse. Preferința pentru termenul literar de *roman social și politic* este generată și de familiarizarea mai rapidă a elevilor cu obiectivele operaționale cognitive. Din lecțiile de receptare a acestor deosebite texte epice, ei sunt determinați să rețină următoarele aspecte:

- densa problematică a cărților de acest tip;
- intriga de o mare complexitate;

- suprapunerea a două fire epice și a minimum două planuri narative (de pildă unul al combatantului militar și altul al soțului având atâtea probleme, Ștefan Gheorghidiu, din romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*);
- *analiza psihologică*, metodă de investigare a comportamentului personajelor, ce reiese din introspecția modernistă (mai frecventă în stil indirect liber), din simbolistica alegerii onomasticii, din replicile directe, gesturile, atitudinea, vestimentația originală (caracterizare directă a unui personaj), din monologurile interioare, din caracterizarea indirectă făcută de către autor și celelalte personaje etc.; din conflictul interior (psihologic) *versus* conflictul exterior; din situațiile-limită sau pragurile psiho-fizilogice insuportabile, care declanșează criza existențială. „Punerea în evidență a structurii subiective a romanului devine o condiție a obiectivității romanești” [3, p. 31]. Din această perspectivă, proza de tip psihologic ar poseda și un caracter autoscopic;
- construcția inedită a personajelor de către autor, care le analizează foarte detaliat comportamentul, reacțiile lor etc. Romancierul procedează ca în ședința la psihianalist cu personajele sale. El își permite să răsucescă timpul, din prezent către oriunde, în funcție de starea sa de spirit; să schimbe oricând scena, chiar la modul alegoric, oniric, în reveria personajelor.
- stilul romanului social și politic modern nu este unul omogen, ci se constituie dintr-o varietate de limbaje. Acest fenomen se explică prin faptul că diversitatea tipurilor de vorbire din societate, varietățile discursive se înmulțesc pe măsură ce se produc mai multe contaminări lingvistice în grupuri și comunități sociale.

Ar fi bine și chiar lăudabil ca elevii de liceu să fie la curent și cu presa literară actuală, dar îndeosebi cu febrila activitate a romancierilor și prozatorilor contemporani. Nu este bine ca profesorii, nefamiliarizați cu acestea, sau cu un aparat critic de-o anumită complexitate, să-i descurajeze pe liceeni, afirmând că nu se mai scrie la fel de bine ca pe timpuri.

Inovațiile narative care au stat la baza modernizării prozei și a impunerii romanului social și politic provin din faptul că în secolul al XX-lea intervin, față de cel anterior, o serie întreagă de factori stimulativ-psihologici:

1. Pluralitatea perspectivei ia locul unicității ei (a naratorului omniscient). Focalizarea atenției se mută dinspre abstract spre concret. Este resimțită ca prea artificială acea omnisciență a naratorului. De aceea se acceptă tot mai mult ambiguitatea, pluralitatea perspectivei narative.
2. Relevanța unei tematici literare prealabile dispare. Mediul social influențează decisiv relațiile dintre personaje. Prin marele succes al psihologiei și al sociologiei, odată cu descoperirea sferelor subconștient, inconștient, *supra ego*, a refulării, defulării, sublimării, a individualismului în comportamentul psihosocial, marii romancieri ai epocii interbelice se văd nevoiți să abandoneze sfera despre intercondiționarea omului de către societate. Nu mai sunt relevante însă motivele literare, temele, care cunosc

fluctuații în definirea lor și de către critica interbelică. În romanele psihologice sunt evocate toate tipurile de iubire, prietenia, dușmănia, rivalitatea, nrecunoștința, trădarea, revolta, cariera profesională, poziționarea socială, scepticismul, nihilismul, fanatismul etc.

3. (Auto)biograficul începe să invadeze ficțiunea propriu-zisă. Se oglindește câteodată, la nivel textual, personalitatea autorului, iar alteori „recunoaștem” trăsături comportamentale ale unor colegi, prieteni și dușmani ai romancierilor. Nu tot ce se crede despre întâmplările relatate, că ar fi fost trăite efectiv de către unii autori, este autobiografic. Biograficul doar se răsfrânge literar, la modul estetic, prin generalitatea datelor ontologice și repetabilele trăsături (i)morale, comportamentale – care devin specifice unor protagoniști.

Cauzalitatea și succesiunea exactă a întâmplărilor, din proza realistă a secolului al XIX-lea, își pierde treptat supremația sau obligativitatea. Factorii noii proze, a perioadei interbelice dintre anii 1919-1941, devin acronia, climatul politic. Romanul social și politic modern are un orizont mai larg de restructurări narative (altfel de perspective, implicări autoriale în diegeza, amestecul de genuri și specii), precum și o diversificare maximă a psihologiei personajelor.

În concluzie, susținem ideea că valorificarea romanului istoric și politic modern la orele de literatura română este precedată de însușirea unui aparat noțional și a unei terminologii, care i-ar determina pe elevi să conștientizeze complexitatea problemei.

Bibliografie

1. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009.
2. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul liceal (clasele a X - a – a XII – a). Chișinău, 2006.
3. Grati A. Dicționar de teorie literară. Ed. a 2-a revizuită și completată. Chișinău: ARC, 2018.

LA RÉFLEXION DE L'INTERCULTUREL DANS LE PROCESSUS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE

Vera ZDRAGUS, lector universitar

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Rezumat. În articol se analizează unele abordări ale conceptului de interculturalitate. Autorul menționează rolul interculturalității în procesul de predare/învățare a unei limbi străine. Sunt propuse activități practice care vor contribui la dezvoltarea competențelor lingvistice, comunicative și interculturale ale studenților.

Cuvinte-cheie: apprentissage, enseignement, interculturel, communication, culture, dialogue interculturel, activités culturelles.

La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.

Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. La langue est porteuse de manières de voir, de l'histoire des peuples, elle représente les valeurs et les artefacts d'une culture. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue est marginalisé si la langue est décontextualisée. C'est dans l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qu'émerge le concept d'interculturel.

Qu'est-ce que l'interculturel? M. De Carlo avance que: « Le terme "interculturel" est plus généralement utilisé en opposition à "multiculturel", comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes: l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action » [1, p.39-40].

Dans le domaine éducatif, il y a des didacticiens qui relient l'interculturel à l'éducation et lui accordent une place privilégiée et un rôle important. A ce propos, M-A. Pretceille définit l'interculturel comme « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle »[8, p.36-37].

L'interculturel est perçu comme un axe pragmatique qui caractérise les sociétés contemporaines. L'approche interculturelle peut donner actuellement une réponse possible au défi lancé par les nouveaux scénarios socioculturels: « L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification: interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité". Si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les

sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception avec le monde » [3, p.66].

M-A. Pretceille dans sa définition de l'interculturel avance que: « Le préfixe "inter" d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objet d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet, qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu » [ibid.].

L'interculturel demeure un champ très vaste en significations, même les acceptions des dictionnaires s'y prêtent pour cerner son sens et son statut dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère.

Cuq J. P. déclare dans son dictionnaire que: « Interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport ou chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer) » [6, p.136-137].

L'interculturel est donc un processus dynamique favorisant les échanges entre les cultures, il consiste à passer d'un rejet culturel à une richesse interculturelle pour parvenir à l'ouverture et à l'acceptation de l'altérité. Il vise le respect de la singularité de chaque culture par apport à d'autres.

L'interculturel ne prend sens que dans un contexte de dialogue où les échanges se multiplient, où la diversité linguistique et culturelle des langues est acceptée et préservée. C'est une tentative de dialogue et d'échange dans le respect des différences. Le respect des différences, qui est un principe de base de l'éducation. Or, ce principe du respect de l'autre nécessite la connaissance de la compréhension de cet autre tout en dépassant ses préjugés.

La communication est bien une dimension fondamentale de l'interculturel, ce par quoi l'interculturel se manifeste le plus clairement, par la mise en contact de personnes, de groupes, d'institutions appartenant à des cultures différentes.

Aujourd'hui en classe de langue étrangère le but est de créer une communication entre des individus appartenant à des cultures différentes, donc il est évidemment inapproprié de réussir une communication sans une compétence interculturelle. Cette dernière vise à faire de l'apprenant un locuteur interculturel capable de confronter et de faire face aux multiples contextes identitaire, ce qui résume qu'il peut établir des relations humaines appartenant à un autre sphère culturel, tout individus se développe à tout ordre grâce à la découverte et aux expériences, un processus qui continue toujours d'exister.

La réflexion sur l'interculturel dans le domaine de la didactique du FLE assure un apprentissage efficace, il est préférable de développer une compétence linguistique, communicative mais aussi interculturelle.

La compétence interculturelle présuppose une connaissance et une maîtrise non seulement des faits de civilisation d'un peuple mais aussi ses faits culturels qui favorisent la communication. Chaque culture porte en elle un système de valeurs qui aide à mieux comprendre la complexité du monde. Le progrès dans la connaissance est dû entre autres, à la reconnaissance d'une diversité des cultures qui caractérise l'espèce humaine et favorise l'équilibre et l'harmonie pour une meilleure qualité de vie. Par conséquent, la reconnaissance de ces valeurs culturelles devient un facteur essentiel pour qu'une communication soit profondément cernée: « l'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal » [9].

Pour amener l'apprenant à découvrir une autre culture que la sienne, et surtout pour l'amener à apprécier la richesse de l'aventure intellectuelle, relationnelle et cognitive, il est important d'élaborer et pratiquer des activités évoquant l'interculturel.

« Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun » [p.4] et c'est dans la même chose presque dans la classe où les individus sont l'enseignant et les apprenants et cet échange culturel est un tissu de nature didacticiel pour l'apprentissage de la langue et la culture cible.

La pratique du dialogue interculturel apprend à l'apprenant les stratégies discursives qui se servent dans la situation d'interaction face à l'autre, et également ils jouent le rôle du détecteur: (mises en scène, mensonges, manipulations, contradictions...).

Ce genre d'application de l'interculturel dans la classe répond à l'instinct de découverte des apprenants dans toutes les configurations de la culture cible: contours de la langue, religions, croyances, valeurs, représentation de soi, de l'autre, coutumes, etc...

Le développement et le progrès qui viennent avec l'exécution du dialogue interculturel n'arrête pas juste près des connaissances culturelles mais ils arrivent jusqu'aux compétences discursives communicationnelles « le style de communication » qui inclut: la linéarité, circulation du contexte, le direct message, l'indirect message, l'expression des émotions, l'expressions peu des émotions, le concret, l'abstrait. Toutes ces capacités culturelles et linguistiques d'échange interculturel vont apparaître à l'apprenant qui peut devenir un interlocuteur par excellence.

Le questionnaire occupe une place de choix dans les activités culturelles en classe de langue car il permet à l'apprenant de "se libérer", d'exposer ses idées, ses appréhensions, ses sentiments et ses représentations envers les choses nouvelles qui se "frottent" à sa réalité, celles d'une culture qui lui est étrangère. Il serait avantageux de faire vivre à l'apprenant de nouvelles expériences interculturelles, telle la correspondance scolaire qui lui offre d'intéressantes possibilités de se lier avec des étrangers en vue d'explorer leur "monde". On peut pratiquer encore d'autres activités comme:

- Lire des extraits de textes littéraires ou de bandes dessinées qui présentent une expérience de vie à l'étranger et le retour au pays ou l'expérience, le vécu de l'exil. Les

récits d'écrivains sont nombreux et apportent un éclairage particulier sur le vécu de l'altérité, de l'expatriation volontaire ou au contraire: contrainte, subie, douloureuse. Le témoignage intègre par essence l'émotion, partageable avec le lecteur.

- Exploiter les documents authentiques: un film, un reportage ou écouter une chanson permet à l'apprenant d'améliorer les capacités d'écoute, de compréhension et d'observation (ex: comprendre le thème du sujet), c'est un moyen de motivation qui permet de détendre l'atmosphère scolaire.

- En petits groupes, faire la liste des informations que l'on trouve sur une carte d'identité. Puis comparer deux ou trois cartes d'identité de différents pays (langues utilisées, numéros, empreintes ou non, photo, ou non, etc.). À noter qu'il y a des pays où il n'y a pas de cartes d'identité. Question: *Une carte d'identité devrait-elle être obligatoire?*

- Un mot dans une langue étrangère n'est pas la simple traduction du mot, c'est une autre manière de voir. En petits groupes, réfléchir au sens des mots:

« Qu'est-ce que c'est pour toi? » Mots à interroger: « origine(s); identité(s); famille(s); amitié; amour; tendresse; solidarité; fraternité; fidélité; démocratie; ce qui est juste ou non; travail; religion.

Comparer et confronter les différents comportements et usages, est une autre étape importante dans la démarche vers l'interculturel.

- ✓ Comparer les pratiques culturelles, les habitudes, les usages. La nourriture, les rituels de vie (naissance, baptême, passage à l'âge pubère, passage à l'âge adulte, le mariage, la relation à la mort, la relation au mystique, la religion, les superstitions, la musique, l'imaginaire, l'accueil d'un hôte, les cadeaux, etc.).

- ✓ Comparer les perceptions. Le chaud et le froid, la distance et la proximité, le confort et l'inconfort (fenêtre ouverte, fenêtre fermée, être assis à même le sol ou dans un fauteuil, marcher pieds nus ou avec des chaussures, manger avec les doigts, manger avec une fourchette et un couteau ou manger avec des baguettes), le contact physique avec une autre personne (être tactile ou non), faire de grands gestes ou non, expressivité du visage et son interprétation, etc.

- ✓ Comparer ce qui est interdit, autorisé ou prescrit. Les règles du savoir-vivre, ce que l'on fait ou ne fait pas: exprimer ou non son accord ou son désaccord, exprimer ses sentiments ou non/ la culture du non, etc.

- ✓ Raconter le même événement en changeant la perspective, en changeant de locuteur (par exemple, deux personnes se sont disputées. l'incident est raconté par les deux protagonistes, par un témoin, par l'ami d'un des deux protagonistes, etc). Il s'agit d'apprendre à se décentrer.

- ✓ Le même objet, le même référent peut avoir une signification différente selon la culture, selon le lieu d'où l'on vient, le pays où l'on vit. En petits groupes, dire ce qu'évoquent pour vous:

- les couleurs: le noir, le rouge, le jaune, le vert,

- les fleurs: le chrysanthème, la rose, le lys, le trèfle à quatre feuilles,
- le soleil/la pluie, la chaleur/le froid, la viande.

Par les exemples d'activités citées plus haut on peut voir qu'un travail axé sur l'interculturel va aider les élèves à comprendre qu'une culture – l'autre comme la sienne – est complexe et variée, et à vivre la culture cible et l'étranger en général non comme le contraire, mais comme un enrichissement de sa propre culture.

L'interculturel au cours de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste à prendre pleinement conscience de l'ensemble des enjeux déclenchés lors du contact des cultures, il s'agit de la connaissance de la culture cible et l'activation de la culture source en vue de permettre à l'apprenant une ouverture à d'autres ongles de vue. Elle vise à agir sur les attitudes des apprenants en dépassant les fausses représentations par l'interaction et l'échange.

Faire de l'interculturel en classe pourrait préparer l'apprenant à tout contact avec un interlocuteur étranger dont le système culturel est différent du sien afin d'éviter malentendu ou choc culturel, à l'issue de l'échange entre deux individus d'origine culturelle et ethnique différentes.

Bibliographie

1. De Carlo M. Paris: L'Interculturel. Ed. Clé international. Didactique des langues étrangères, 1998.
2. Clanet C., L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse: CLA, 1993.
3. Conseil de l'Europe. L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie. Strasbourg, 1986.
4. Conseil de l'Europe. Livre blanc sur le dialogue interculturel. Strasbourg, 2008.
5. Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001.
6. Cuq J-P. Dictionnaire de didactique du français. 2003.
7. Porcher L. Interculturels: une multitude d'espèces. En: Le Français dans le Monde, no. 329, septembre-octobre 2003.
8. Pretceille M.-A Quelle école pour quelle intégration? Paris: Hachette, 1992.
9. Pretceille M.-A., Porcher L. Éducation et Communication Interculturelle. PUF, 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Ольга ГЕРЛОВАН, др., коф. унив.

Кафедра иностранных языков и литератур,
Тираспольский государственный университет

Наталия ГЕТЬМАНЕНКО, др., коф. унив.

Педагогический факультет,

Карлов университет (Прага, Чешская республика)

Rezumat. În articol este actualizată problema creării personalității moral-etice și estetice la orele de literatură rusă în contextul provocărilor contemporaneității. În baza operei poetului rus V.A. Jukovskii se demonstrează căile posibile de a trezi interesul elevilor pentru studiul biografiei și creației artistului cu scopul formării și dezvoltării profilului moral și estetic. Se afirmă, că în așa mod elevii vor descoperi o experiență etică și estetică proprie de formare a atitudinii față de lumea înconjurătoare.

Abstract. The article actualizes the problem of the formation of a moral, ethical and aesthetic personality during the lessons of Russian literature in the context of the challenges of our time. On the example of studying the creativity of the Russian poet V.A. Zhukovsky there are demonstrated possible ways of how to cause students' interest to the life and work of the artist with the aim of his unobtrusive moral and aesthetic formation and development. It is argued that such work will help the students to acquire their own ethical and aesthetic experience in order to build their attitude towards the world.

Наше обращение к морально-нравственной проблематике не случайно. Во-первых, это обусловлено тем, что на фоне активного обсуждения методологических и дидактических проблем в современном образовании вопросы нравственности как бы ушли в тень, стали вторичными по значимости. Во-вторых, невозможно жить в обществе и не реагировать на существующую в нем морально-нравственную ситуацию: вседозволенность, пренебрежение, отказ от сложившихся традиционных норм, правил. Сегодня мы повсеместно наблюдаем ситуацию, когда все большая часть общества в своем поведении опирается на собственные представления о «нравственных» ценностях, имеющих лишь некоторые социокультурные черты, позволяющие оправдывать собственное поведение. Такое состояние современного общества не может не вызывать у академического сообщества обеспокоенности и желания предложить пути исправления данной ситуации [7; 9; 12; 13; 14].

Так, социолог Б.С. Сивирин полагает, что «нравственный, детерминационный императив превращается в современном обществе в фундамент, без которого становится проблематичным эффективное функционирование практически всех институтов», что «качество экономики, массового производства вторично по отношению к качеству нравственных характеристик человеческого ресурса» [13, с. 32]. В качестве примера своей мысли Сивирин приводит страны с эффективной экономикой и развитым в нравственном смысле человеческим ресурсом: Япония, Китай, Германия, скандинавские страны. Более того социологи напрямую связывают

зависимость конкурентоспособности общества от его морально-нравственного уровня [7]. Путь возрождения морально-нравственного императива Сивиринов видит в создании «мощной, стратегически ориентированной системы воспитания, как в семье, так и в сфере образования, которая вместе с другими существующими регулятивными системами сможет непрерывно воспроизводить необходимый обществу нравственный тип личности» [13, с. 32].

Нравственное возрождение общества, на наш взгляд, невозможно без гуманизации образования. И в этом огромную роль должна играть художественная литература, которая восполняет недостающий человеку опыт нравственного, эстетического, гедонистического общения с окружающим миром. Она позволяет ненавязчиво, исподволь формировать нравственные, эстетические качества личности формирующегося человека. Кроме того, мы считаем необходимым говорить об этой проблеме, поскольку сегодня раздаются призывы учителей о сокращении количества изучаемых авторов, особенно классиков, аргументируя неактуальностью тем, сложностью и отдаленностью контекста, невозможностью заставить учащихся читать и т.д., и т.п. Безусловно, все это можно сделать, но тогда встают вопросы – какого человека мы хотим видеть в будущем и для чего мы его готовим своей системой образования.

Современное состояние системы образования свидетельствует об утрате художественным произведением своего статуса – средства формирования человека. А между тем, филология, по словам С.С. Аверинцева, «помогает выполнению одной из главных задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в «исчислимую» вещь, ни в отражение собственных эмоций» [8, с. 468].

Нет необходимости останавливаться подробно на роли литературы в жизни человека, об этом написано немало. Отметим лишь, что русская литература обладает таким вневременным потенциалом, который позволяет научить понимать и относиться к человеку как к уникальному, неповторимому созданию. При чтении художественного произведения читатель знакомится с жизнью во всем ее многообразии и неоднозначности. Постигая этот художественный мир, он осмысливает его как личный, собственный опыт через «проживание» событий, ситуаций, сопереживание, сострадание, соучастие и т.д. И как следствие, обогащает свой жизненный опыт, развивает, углубляет нравственно-эстетическое отношение к миру вокруг себя. Художественный мир произведения открывает читателю и духовный мир его создателя, человека со своей особой судьбой, история которого «едва ли не любопытнее и не полезнее истории целого народа...» (М.Ю. Лермонтов).

Мы попытаемся продемонстрировать возможные пути того, как вызвать интерес у обучаемых к изучению жизни и творчества художника слова с целью ненавязчивого формирования, развития его нравственной и эстетической личности. Наш выбор пал

на классика русской литературы В.А. Жуковского (1783-1852), что обусловлено не только непреходящей культурной ценностью его гуманистической этики, идеалов красоты и истины, открытий душевной жизни человека, но и тем, чтобы продемонстрировать, что временная дистанция, отдаленность не является препятствием в постижении художественного мира поэта, который нам значительно ближе, чем мы предполагаем. Необходимо отметить, что роль учителя во введении учащихся в мир художника является определяющей, поскольку именно он выстраивает траекторию постижения мира художника с учетом их возможностей и подготовленностью и от его отношения, заинтересованности, равнодушия, таланта зависит предполагаемый результат.

Знакомство с художником можно начать с рефлексии на слова писателей и поэтов, литературных критиков, лично знавших Жуковского, которые отмечают необыкновенные душевные качества его личности, воспитательное воздействие его творчества. Так, В.Г. Белинский писал: «... Как не любить горячо этого поэта, которого каждый из нас с благодарностью признает своим воспитателем, развившим в его душе все благородные семена высшей жизни, все святое и заветное бытия» [1, с.505]. А.А. Григорьев отмечал: «Есть избранные, необыкновенные ясные души, которых мрак вовсе не касается <...> Такова была, например, ясная и светлая душа Жуковского, которого самые мистические размышления ни разу не доводили до сомнения в значении высших стремлений человеческих...» [3, с.289-290]. Образцом духовности был Жуковский для Ф.И. Тютчева: «Поистине, как голубь чист и цел //Он духом был; хоть мудрости змеиной //Не презирал, понять ее умел, //Но веял в нем дух чисто голубиный. //И эту духовной чистотою //Он возмужал, окреп и просветлел. //Душа его возвысилась до строю: //Он стройно жил, он стройно пел...» [15, с.193-194]. П.А. Вяземский над могилой поэта сочинит стихотворение, в котором Жуковский предстанет «Лебедем величавым»:

Ты, наш Лебедь величавый,
Утро, полдень и закат
Совершивший в блеске славы,
Лучший друг и старший брат!
Ты, Карамзина наследник,
Тот же отрок и мудрец,
Речью – блага проповедник,
Жизнью – блага образец [11, с.157].

Представляется, что для подготовленной аудитории можно усложнить данный вводный топос: предложить по высказываниям современников составить возможный духовный портрет художника слова, предположить, какие темы или проблемы могли бы волновать его, найти отражение в его творчестве. На наш взгляд, не надо бояться

подобных заданий, потому что они мотивируют учащихся на познание корректности своих предположений.

Примечательна и оценка писателя XX века Б.К. Зайцева, который определил святость главной чертой Жуковского как человека: «Если вспомнить, что это был человек совершенной чистоты и душа вообще «небесная», то ведь скажешь: единственный кандидат в святые от литературы нашей» [6, с.338]. К данному мнению можно апеллировать с тем, чтобы продемонстрировать отношение человека другой эпохи к личности Жуковского и чтобы в результате знакомства с его творчеством и жизнью согласиться или опровергнуть мнение писателя.

В качестве развития мотивации для постижения художественного мира Жуковского может быть выбран и путь совместного прочтения стихотворения Ф.И. Тютчева «Памяти В.А. Жуковского» (1852) [2]. Стихотворение Тютчева – это монолог-воспоминание, в котором нашли выражение взволнованность и искренность чувств автора к старшему современнику, человеку с большой буквы. Тютчев в своем стихотворении определил главное открытие Жуковского – открытие души человека, воплощенной в его поэзии в образе души поэта. Об этом позже, идя вслед за Тютчевым, очень точно скажет Г.А. Гуковский: «Весь мир Жуковский заключил в душе и построил тем самым единственный индивидуальный образ души. Он сам, не как автор, а как герой всех своих произведений сделался не только центром, но и всепоглощающей темой своего творчества. Поэтическое, лирическое я перестало быть формулой творения, а сделалось объектом изображения» [4, с.47]. Гуковскому принадлежит точное определение творчества Жуковского – «роман души» [4; с.51].

Жизнь Жуковского являет собой потрясающий пример того, как можно до конца жизни быть верным своим идеалам добра, истины и красоты в их единстве несмотря ни на что. Он принимал жизнь такой, какая она есть, и умел быть счастливым, находить радость жизни в том, что его окружает. Он обладал мощным внутренним стержнем, который не позволил ему озлобиться, проявлять гнев, ненависть, немилость, и т.д. Испытания, выпавшие на его долю, лишь укрепили его в уверенности быть собой.

Организовать работу по знакомству с биографией поэта можно по-разному, привлекая и самих учащихся, и мультимедийные средства, но важно отобрать значимые, ключевые вехи биографии, события, определившие становление личности художника слова, показать его поступки, действия, дающие представление о его характере, качествах личности.

Однако неоспоримым является тот факт, что никто лучше самого художника не расскажет о нем, как он сам своим творчеством. Поэзия Жуковского – это лучший «рассказчик» о его чувствах, взглядах, мнениях, принципах, об отношении к миру. Жуковский современен, близок становящемуся юному сознанию, формирующейся личности, потому что его волновало то, что волнует и сегодняшнюю молодежь: любовь, дружба, семья, «я» и мир. Об этом сам поэт скажет в элегии «Вечер» (1806),

определив свой путь в поэзии: «Мне рок судил брести неведомой стезей, // Быть другом мирных сел, любить красы природы, // Дышать под сумраком дубравной тишиной // И, взор склонив на пенны воды, // Творца, друзей, любовь и счастье воспевать» [5; с.13].

Жуковский сделал главное открытие: открыл читателю себя как человека со всеми своими чувствами, ощущениями, сомнениями, стремлениями, и тем самым открыл читателю самого себя, сделал это отличительным свойством человека и нормой для искусства. Для демонстрации можно обратиться к афористическим выражениям Жуковского, которыми изобилует его лирика, но которые мало известны читателю. Безусловно, они не могут заменить рефлексии и осмысления целостного произведения поэта, но могут выступать в качестве побудительного мотива ознакомиться с произведением. Вот, например, лирические суждения Жуковского о любви: «С тобой, один, вблизи, вдали, //Тебя любить – одна мне радость; //Ты мне все блага на земли; //Ты сердцу жизнь, ты жизни сладость» («Песня», 1808); «Тобой и для одной тебя //Живу и жизнью наслаждаюсь...» («Песня», 1808); «Любовь ни времени, ни месту не подвластна...» («Песня», 1811); «О друг, я все земное совершила; //Я на земле любила и жила» («Голос с того света», 1815); «Любовь... но я в любви нашел одну мечту, //Безумца тяжкий сон, тоску без разделенья //И невозвратное надежд уничтоженье» («К Филалету», 1808); «Любовь – святой хранитель //Иль грозный истребитель //Душевной чистоты» («К Батюшкову», 1814); «Любовь есть неба дар; //В ней жизни цвет хранится» («К Батюшкову», 1814); «Кто любит, тот душой, //Как день весенний ясен; //Его любви мечтой //Весь мир пред ним прекрасен...» («К Батюшкову», 1814); «Любовь – себя забвенье!», «Лить слезы, жертвой быть //За ту, кем сердце жило, //Погибнув, жизни милой //Спокойствие купить - //Вот жребий драгоценный!» («К Батюшкову», 1814) и др. Как видим, Жуковский дает определение чувству любви, характеризует состояние человека как носителя этого чувства, определяет роль этого чувства в жизни человека, и самое главное – обозначает свое понимание высшего проявления любви. Думается, такое представление не может не вызвать вопросы о том, что явилось причиной такого взгляда на чувство любви, и станет побуждением, чтобы узнать больше и о поэте, и о его творчестве.

Другим примером могут послужить поэтические высказывания поэта о жизни и счастье: «К протекшим временам лечу воспоминаньем...» («Вечер», 1806); «... сколь блага наших дней, // Сколь все величия мгновенны»; «И все, что жизнь сулит, и все, чего в ней нет, //С надеждой к сердцу прилетает» («Славянка», 1815); «Что жизнь, когда в ней нет очарованья?» («Певец», 1811); «Счастье вижу в отдаленье; //Все, что мило, - мнится – там!» («Путешественник», 1809); «Счастлив, кто от хлада лет //Сердце охранил, //Кто без ненависти свет // Бросил и забыл, //Кто делит с душой родной, //Втайне от людей, //То, что презрено толпой //Или чуждо ей» («К месяцу», 1817); «Будь сиянье, будь ненастье; //Будь, что надобно судьбе; //Все для Жизни

будет счастье, //Добрый спутник, при тебе» («Жизнь», 1819) и др. В приведенных выражениях уже можно обнаружить философское приятие поэтом жизни как таковой и собственной позиции к жизни: с благодарностью принимать жизнь во всех ее красках, оставаясь самим собой. Счастье не мыслится поэтом как эгоистическое начало, оно органично для жизни человека и всегда где-то там. Однако следует отметить, что для поэта очень важным является присутствие в жизни родной души, спутника, друга. О последнем свидетельствуют и поэтические суждения о друге, дружбе:

Ты, уз житейских обличитель,
В душевном мраке милый свет,
Ты, Дружба, сердца исцелитель,
Мой добрый гений с юных лет.

(«Мечты», 1812);

Ищи – найдешь: отважным, друг,
несбыточного нет.

(«Утешение в слезах», 1817).

В поэтических афоризмах нашли выражения и отношение Жуковского к миру в целом, к поведению человека, личностным качествам: «Прекрасен мир, но он прекрасен нами!», «Без редких бед земля была бы рай!»; «Но доблестью отцов хранимы чада! //Она для них – твердейшая ограда» («Послание к Плещееву», 1812); «О родина! Все дни твои прекрасны! //Где б ни был я, но все с тобой //Душой» («Там небеса и воды ясны», 1816); «Бесчувственность сама себе мучитель!», «Дар нищете – себе сторичный дар!», «Дорога бурь приводит к тишине!» («Послание к Плещееву», 1812); «Вид природы обновился –// и душа обновлена!» («Вспомни, вспомни...», 1813); «А слезы... слезы в сладость нам; //От них в душе легко» («Утешение в слезах», 1817) и др.

Уже все эти высказывания позволяют представить напряженную внутреннюю жизнь Жуковского, его желание постичь эту жизнь и утвердить в ней главную ценность – душу человеческую.

Рефлексия учащихся с комментариями учителя на приведенные высказывания Жуковского будет способствовать пониманию его как человека, художника, пониманию вечности проблем, волнующих настоящих художников. Такая работа, предваряющая изучение программного произведения, делает постижение последнего осмысленным и мотивирующим углубление в мир художника. Кроме того, такая предварительная, вводная работа будет способствовать и обретению собственного этического и эстетического опыта для выстраивания своего отношения к миру. Безусловно, последнему содействует вся работа, связанная с постижением русской литературы, как главная цель изучения литературы в школе. Именно через отношение к миру проявляется культурно-нравственная составляющая человеческой личности.

Литература

1. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. М., 1953. Т. 3.
2. Герлован О. Роль словесно-художественного образа В.А. Жуковского в изучении его творчества (стихотворение Ф.И. Тютчева «Памяти В.А. Жуковского») //Educația lingvistică și literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională; Chișinău, 24-25 noiembrie 2017. Chișinău: UST, 2017. p. 244-250.
3. Григорьев А. Эстетика и критика. М., 1980.
4. Жуковский Г.А. Пушкин и русские романтики //Хрестоматия критических материалов: Русская литература XIX века /Сост. Алиева Л.Ю., Торкунова Т.В. М.: Рольф, Айрис-пресс, 1998. с. 14-57.
5. Жуковский В.А. Там небеса и воды ясны...: Стихотворения, баллады, сказки. /Сост., предисл., послесл. Р.В. Иезуитовой. Тула, 1982.
6. Зайцев Б.К. Собр.соч.: В 3 т. М., 1993. Т.3.
7. Козырева П.М. Межличностное доверие в контексте формирования социального капитала //Социологические исследования, 2009. № 1, с. 43-54.
8. Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
9. Лукман Т. О социологическом видении нравственности и нравственной коммуникации //Социология на пороге XXI века: новые направления исследований. М., 1998.
10. Луман Н. Формы помощи в процессе изменения общественных условий //Социологический журнал, 2000. № 1-2, с. 16-35.
11. Свой подвиг совершив: О судьбе произведений Г.Р. Державина, К.Н. Батюшкова, В.А. Жуковского. М., 1987.
12. Сивиринов Б.С. Феномен социальной перспективы (методологические основания социального прогноза и управления). Новосибирск, 2002.
13. Сивиринов Б.С. Нравственная детерминация будущего в социальной перспективе современного общества. В кн.: Теория и практика общественного развития, 2015. № 24, с. 30-33. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennaya-determinatsiya-buduschego-v-sotsialnoy-perspektive>
14. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. /пер. с англ.; под ред. Т.С. Васильевой. М., 1997.
15. Тютчев Ф.И. Стихотворения. Письма. М., 1957.