



MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛDOVA
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Научно – практическая конференция

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2014 Г.



30 апреля
Комрат 2014



**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2014г.**

Материалы

Студенческой научно – практической конференции

Комрат 2014

КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2014 г.**

Материалы

Студенческой научно – практической конференции

30 АПРЕЛЯ 2014г.

Составители

Яниогло М.А., Арнаут Т.Д.

Под общей редакцией

Яниогло М.А.

Комрат 2014г.

УДК

*Утверждено и рекомендовано
на заседании Совета факультета национальной культуры*

Редакционная коллегия:

Председатель – Яниогло М.А., доктор педагогики, конференциар университетар

Члены редколлегии:

Банкова И.Д., доктор филологии, конференциар университетар

Куртева О.В., доктор педагогических наук, конференциар университетар

Куцитару Н.И., доктор филологии, старший преподаватель

Мутаф Г.Н., магистр педагогических наук, преподаватель

Муткогло Г.Н., магистр педагогических наук, преподаватель

Сулак С.К., доктор филологии, конференциар университетар

В сборник включены материалы Студенческой научно – практической конференции «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования - 2014», которая состоялась 30 апреля 2014г. в Комратском государственном университете.

Secția 1.

DUMITRU MATCOVSCHI – DESTINUL LIMBII ROMÂNE ÎNTR-UN SPAȚIU CĂZUT DIN ISTORIE

Moderatori:

Oxana Mititelu, *lector universitar, drd.*

Tatiana Ionița, *studenta gr. RA-13*

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Erineț Valentina *studenta gr. RA-11, Universitatea de Stat din Comrat*

Conducător științific: Botezatu Liuba, *doctor conferențiar*

A ști să intri în grațiile timpului valoric, îndeamnă una dintre exegezele Grațierii ca drept principiu axiologic general de sensibilizare umană. Dealtfel, explicația dată poartă în cazul nostru fațetă competitivă: *A ști să fii descurcăreț* (în timp) la nivelul posibilității de *A ști să-ți porți cu demnitate mandatul divin-OM* - ca drept orizont al cunoașterii complexe: inteligențe multiple - multiple grații. Or, calea optimă de depășire a limitelor timpului istoric, misterioasa cale a devenirii - cea a Grațierii ca drept principiu și spațiu al axiologiei generale mai întâi din școală trebuie să pornească prin „*eterna reîntoarcere la acel pătrat al ipotenuzei*” ca drept primă exigență complinitorie „*Întoarcerea dualității la esență*”. Fiecare din cele două formule a provocărilor noastre pe făgașul scontării adevărului cunoașterii, într-un anume fel, își urmează scopul complinirilor inedite. În prima poziție *Om - Orizont al misterelor*, subiect/obiectul educației este incitat de/pe acest făgaș spre ispitirea /cunoașterea /descoperirea multiplelor fațete ale profunzimilor lăuntrice. În a doua poziție *Om - Orizont al marilor virtuți*, același subiect/obiect al educației apare în chip divinizat ca drept finalitate/produs al propriilor eforturi creatoare .../ *L.Botezatu*.

Gândirea secolului nostru și a celor viitoare se cere a fi tot mai mult o gândire creatoare, iar omul prezentului și al viitorului, ușor adaptabil la schimbări, inventiv.

În prezent există sute de modalități prin care este definită creativitatea. Psihologii susțin în general că a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității, a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj...

Creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inovativ etc.[7].

Societatea contemporană, comparativ cu cele anterioare, se caracterizează prin schimbări radicale, care se petrec în conduită, la locul de muncă sau în familie, în educație, în știință și tehnologie, în religie și aproape în orice aspect al vieții noastre. A trăi într-o asemenea lume presupune un înalt grad de adaptare și de curaj care este legat în mare măsură de creativitate. Omul zilelor noastre are nevoie de culturalizare în interiorul propriei lui ființe, deoarece goliciunea interioară corespunde unei apatii exterioare, incapacității de a înțelege realitatea și de a avea comportamente adecvate. Prin originea ei, natura umană este creatoare. Omul se justifică pe sine în fața Creatorului nu numai prin ispășire, ci și prin creație (N. Berdiaev).

Creativitatea este, în esență, un complex proces, o complexă activitate psihointelectuală ce se finalizează într-un anumit produs, este acea capacitate psihică a individului uman de a realiza noul, sub diferite forme: teoretică, științifică, tehnică, socială etc., de a releva aspecte deosebite, necunoscute ale realității, de a elabora căi și soluții originale de rezolvare a problemelor și a le exprima în forme personale inedite.

Unii specialiști explică procesul creației prin nivelul gândirii logice, alții relevă influența unor factori de personalitate (motivații, aptitudini), iar a treia categorie diminuează sau chiar neagă importanța inteligenței, atribuind rol hotărâtor imaginației (Wertheimer).

Imaginația creatoare este un factor fundamental al creativității, întrucât fuziunea informației se realizează prin elaborarea unor structuri noi.

Un factor deosebit de important al imaginației creatoare este intuiția. Ea constă în reorganizarea și sinteza rapidă a experienței anterioare, în anticiparea sau apariția bruscă a soluției problemei, ca urmare a jocului liber al imaginației sau al unui raționament prescurtat, fără încercări și erori.[3]

O condiție fundamentală a creativității este inteligența, ea fiind una dintre cele mai generale aptitudini umane și un atribut al tuturor proceselor cognitive, având particularități specifice: capacitatea de a surprinde repede și cu precizie trăsăturile definitorii ale unui obiect, de a sesiza ceea ce este esențial, general, repetabil din percepțiile anterioare, de a organiza și structura rapid și selectiv, de a combina și stabili relații între idei, imagini, lucruri sau fenomene la diverse niveluri de abstracție sau intuiție.

Inteligența este însă o condiție necesară, dar nu și suficientă a creativității. Există și inteligențe sterile, neproductive. În realizarea actului de creație este necesară o fantezie bogată, unele aptitudini speciale, implicația factorilor motivaționali (curiozitate, interes pentru cunoaștere), precum și anumite trăsături ale personalității.

În felul acesta activitatea creatoare apare ca un produs al întregii personalități, purtând trăsăturile specifice, notele de originalitate ale autorului ei. Prin educație, potențialul creativ poate deveni în timp, trăsătura de personalitate care va produce noul, originalul, valorile socio-culturale.

Responsabili pentru descoperirea și dezvoltarea potențialului creativ al copilului sunt părinții și pedagogii, cadrul didactic prin trăirile afective pe care le declanșează, prin forma de motivație pe care o utilizează, prin atenția, căldura afectivă, interesul, empatia pe care le dovedesc, prin încurajările, aprecierile manifestate față de conduita activă a copilului, ei asigură cadrul de dezvoltare a potențialului creativ. Potențialul creativ poate fi activat și dezvoltat printr-o învățare activă, centrată pe problematizarea și descoperirea, prin valorificarea conținuturilor învățământului și prin programe de antrenament creativ. Elaborarea și aplicarea unui program de antrenament creativ va porni de la cunoașterea specificului și nivelului de dezvoltare a potențialităților individuale [4].

Din această perspectivă, de competența învățătorului/profesorului este să transpună clasa de elevi într-un spațiu valoric productiv molipsitor în care fiecare să se simtă util, confortabil, predispus autoprocreării la nivelul etapei sale de vârstă, a particularităților sale psihointelectuale. Or, elevului i se va oferi posibilitatea de a-și dezvolta *capacitățile creative* dacă:

- va avea profesori cu spirit creator;
- i se va dezvolta încrederea în forțele proprii – atât în timpul lecțiilor, cât și în cel al activităților educative;
- va fi încurajat să pună întrebări;
- orele educative, alte activități organizate în timpul liber al lor vor avea un caracter inedit, creativ;
- îi vor fi adresate întrebări provocatoare;
- i se vor pune unele sarcini care nu vor fi evaluate;
- se va ține seama mai ales de succes în activitatea lui de orice gen [5].

Poziționarea profesorului pe creativitate, pe crearea unui mediu al valorilor evită din start blocajele creativității precum: timiditatea, teama de necunoscut, teama de critică, neîncrederea în forțele proprii, lipsa dorinței de afirmare, a capacității de afirmare, tendința de a amâna realizarea unor obiective, preferarea poziției de mijloc, lipsa interesului pentru creație.

Cum deschidem perspectivele divinației la cursurile noastre de autoreglare academică?

Mai întâi prin accesarea pe cele două coordonate complinitoare, menționate mai sus:

Om, orizont al misterelor- Om, orizont al marilor virtuți într-o triplă funcționalitate divinatorie:

1. *D-zeu l-a creat pe Om după chipul și asemănarea lui;*
2. *La început a fost Cuvântul și Cuvântul a fost D-zeu, și Cuvântul a fost cu D-zeu;*
3. *Să-ți iubești aproapele ca pe tine însuși, și, pe adversarul tău tot să-l iubești*

După Carl Rogers(1954), „*creativitatea este motivată de tendința oamenilor de a se realiza, de nevoia de a-și manifesta deplin potențialul orizontului de cunoaștere. Impulsul* „Stimulul

*Creativității apare mai degrabă în contextul autoevaluării, decât în cel al preocupării față de evaluarea făcută de alții”. Astfel pe traiectoria optimizării autoevaluarea se certifică ca drept remediu principal de stimulare/încurajare a creativității. Grațierea ca proces retroactiv mobilizator alochează această șansă stimulatorie în cadrul orelor liberului arbitru prin mijlocirea cărora individul disponibilizează de posibilitatea de a-și autoconștientiza propria vocație a preocupărilor de racordare a demersului său actanțial la exigențele principiului demnității umane, prestate pe motivații concrete. În această vigoare este vorba aici de respectarea oportună a ipotezei dublei motivații (intrinsică și extrinsecă) a lui Amabile(1983) în: *Manual de creativitate*, p.91. Din acest punct de vedere orelor liberului arbitru se identifică ca drept ore de angajare a unui confort psihointelectual specific relevant, de conștientizare a responsabilității sinelui în poziționarea unor noi încercări proiectile pe un anumit segment evolutiv, de angajare/lansare liberă în spațiul autenticității cunoașterii marilor posibilități complinitorii...Anume prin aceste ore Grațierea se certifică ca drept pult de startizare a multiplelor grații și accesarea oportună pe inteligențele multiple.*

Iar R. Oschse(1990) menționează, *„Dacă inteligența înseamnă selectarea și modelarea circumstanțelor, ea este creativitate (p.104).* Adaptarea la un nou mediu de activitate este tot o condiție a creativității. Creativitatea în cazul adaptării este favorizată de etalonarea cerințelor înaintate de mediul cointeresat. Un mediu axat pe principii valorice va produce valoare. Iar o pretinsă valoare întotdeauna va ști ce mediu îi poate fi prielnic. Posibilitatea de a alege în mare parte se datorează posibilității de obținere și manevrare a libertății. Iar deplina libertate de creație bineștiut e posibilă prin obținerea unui variat orizont/spațiu al cunoașterii și comunicării. Or, a cunoaște înseamnă a crea, a comunica. Omul crează din nevoia de comunicare: din impulsul lăuntric de suplinire a unui gol al cunoașterii vizavi de un anumit fel de comunicare/exteriorizare a sinelui pe traiectul complinirii. Prin produsul creației sale, parafrazându-l pe Tudor Vianu, „omul comunică și se comunică”. ***Pe traiectul Grațierii*** anume aceste fațete complinitorii - ***comunicarea și creativitatea - sunt considerate drept adevărate motivații ale cunoașterii.***

La nivelul Grațierii optimizarea este un proces de interacțiune: cogniție – metacogniție.

În sens larg, creativitatea mai ales la etapa de parteneriat(clasele liceale) este considerată drept capacitate a gândirii umane în stare de a găsi idei, metode, soluții noi, de a da naștere unor lucruri necunoscute anterior, care nu sunt noi pentru societate, dar la care s-a ajuns pe o cale independentă. Din aceste motive, la etapele de cooperare și parteneriat(în raportul Lecției de Grațiere – Lecțiile liberului arbitru) metodele eficiente de exersare a creativității, a investigației-a descoperirii servesc: Chek-List, Synectica, susținerea proiectelor de grup în baza studiilor de caz, susținerea portofoliilor-alte metode alternative de evoluare-evaluare.(1)

La nivelul copiilor din ciclul primar, orice rezolvare de situații problematice, constituie în același timp o manifestare a creativității gândirii lor. Principala caracteristică a gândirii creative la elevi este noutatea sau originalitatea soluției găsite de ideea emisă. Nu se poate vorbi în ciclul primar de existența unei creativități deosebite a gândirii școlarului, ci mai degrabă despre formarea unor premise pentru dezvoltarea ulterioară a creativității. În învățământul modern, se pune accent pe activitatea elevului – modelul învățământului activ, axat pe capacitățile lui de a investiga și a descoperi, de a inventa. Este vorba aici de învățarea participativă, învățarea anticipativă, învățarea formativă.

În tot ceea ce fac, elevii noștri își manifestă o atitudine creatoare: elaborarea unei scrisori, a unei compuneri, rezolvarea unui exercițiu sau a unei probleme, executarea unui desen, a unei lucrări practice etc. constituie un vast teren al creativității.

Un proces de învățare modern se cere astfel organizat, încât să-i ajute pe elevi să prezinte cunoștințele într-o formă personală, să caute soluții originale „să grupez și să ierarhizeze ideile”. Acestea sunt de fapt dezideratele esențiale ale educării gândirii creatoare la elevi.

Studiul limbii române în școală are o importanță deosebită, deoarece, pe lângă faptul că limba unui popor se identifică cu modul particular de a înțelege existența, limba română are un statut oficial care asigură dobândirea cunoștințelor din sfera celorlalte obiecte de învățământ, procesul studierii limbii române în școală fiind parte integrantă a acțiunii de cultivare a gândirii elevilor (spirit de observație, capacitate creatoare, imaginație, etc.) a disponibilităților de a întreține relații interumane eficiente, imperativ categoric al dezvoltării vieții moderne.

Pentru o învățare eficientă pusă sub semnul activizării elevilor, se impune implementarea metodelor moderne de predare într-un procent covârșitor, neexcluzând metodele și procedeele tradiționale cum ar fi: comunicarea, conversația, analiza lingvistică, fonetică, morfologică, lexicală, sintactică, ortografică, a punctuației și stilistică, învățarea prin exerciții, dar rolul covârșitor va fi preluat de brainstorming, metoda mozaic, a bulgărelui de zăpadă, a ciorchinului, a galeriei, etc. Profesorul va deveni un mediator, iar lecțiile, experiențe de învățare prin stimularea imaginației și creativității elevilor, care în acest mod, vor deveni adaptabili și competitivi. Pentru aceasta trebuie stimulate componentele creativității: ingeniozitatea, spontaneitatea, flexibilitatea, noutatea prin aplicații stimulative, interesante, plăcute.

În realizarea lecțiilor de recapitulare finală putem avea în vedere o serie de exerciții stimulative, care să cultive creativitatea și imaginația elevilor.

Putem începe de la un cuvânt-cheie pentru a formula sarcini ce vizează compartimentele limbii: probleme de vocabular, sintaxă, semantică, morfologie, stilistică și continuând cu exerciții distractive în care să realizeze diferite asocieri stimulând găsirea conexiunilor prin idei.

Realizarea obiectivelor generale ale studierii limbii române impun respectarea unor cerințe metodologice care derivă din particularitățile disciplinei și din factorii care condiționează însușirea instituționalizată a ei. Astfel, procesul de predare - învățare urmărește limba în funcțiune, nu limba ca sistem abstract. Aceasta înseamnă că nu interesează predarea abstractă a unor norme gramaticale, ci abordarea funcțională și aplicativă a acestora ca elemente constitutive a unei comunicări coerente și corecte.

Este necesar ca, pe măsură ce posibilitățile elevului cresc, exprimarea să se desprindă de modele, începând să capete atributele creației personale, ale unui stil propriu de expunere.

„Fiecare artă folosește materiale specifice: culorile în pictură, sunetul în muzică, piatra, bronzul sau lemnul în sculptură. Materialul de construcție al limbii este cuvântul. Spre deosebire de materialele celorlalte arte, care, de regulă, se găsesc în formă brută în natură, limba este o creație a omului, a spiritului său” [6].

În cadrul orelor de limbă română, utilizând forma de lucru – în grup, se presupune că munca în echipă combină talente individuale, iar rezultatele depășesc ceea ce se poate obține de la fiecare membru în parte, le-am propus elevilor să continue poetic gândul: „Numărând din zece-n zece...”. Ulterior am auzit nu numai niște răspunsuri, dar am constatat că chiar și elevii de vârstă școlară mică sunt capabili să audă bătăile de inimă ale vieții prin gândurile lor filozofice.

I Numărând din zece-n zece/ Viața repede ne trece... / Zi de zi îmbătrânim / Și nicicum nu-ntinerim.//

Astfel a încolțit ideea de a prelunji poezia la următoarele lecții: „Numărând din nouă-n nouă...”, „Numărând din opt în opt...”ș.a.m.d.

II Numărând din nouă-n nouă / Viața-i ca un strop de rouă/ Dimineața ea apare,/ Și-nspre seară iar dispăre.//

Pornind spre a crea ceva, e necesar să stimulăm copilul, să-i dăm frâu liber, să zboare cât mai sus. Un alt aspect deosebit de important al creativității este stabilirea unor conexiuni originale între diferite cuvinte și idei. „Creația este ceva ce nu poate fi explicat în cuvinte. Ea este o artă, o măiestrie iar pentru unii chiar un joc de gânduri, de idei.

Creația este o navă ce plutește în imaginația fiecăruia dintre noi, iar cea mai deosebită pasageră a acestei nave este Măria Sa Natura, care cu pensula sa magică poate crea o lume ce nu se repetă. Ceea ce poate crea natura, un om nici măcar nu poate visa. Cea de-a doua pasageră este inima și puterea minții, care pot face pe oricine creator.” [6]

În fine, credem că „Ar fi bine să găsim și noi, oamenii, cheia potrivită pentru a deschide porțile creației. Cheia este greu de găsit, dar nu imposibil! Încercați să o folosiți căci nu există pedepse pentru utilizarea acestei chei. Creativitatea se învață de când începi să o descoperi și până

la moarte. Când ai descoperit-o, îi simți gustul și ai nevoie de ea ca de aer, devine modul tău de viață...” [6].

Unele concluzii:

1. Cunoașterea imediată încă nu este în stare să exceleze în produse creatoare, are nevoie de un mediu adecvat sensibilizării umane;
2. Creativitatea este un proces divinatoriu, care necesită racordarea la principiul sensibilizării generale - cel al Grațierii;
3. Creativitatea este o facultate umană înnăscută, care capătă expresivitate productivă doar într-un mediu valoric deliberat;
4. Spontaneitatea, ca și fenomen hermetic/hermeneutic fundamentat pe cunoștințe, nu interpretează decât o motivație intrinsecă ajunsă la starea de vîrf a răbufnirilor fenomenologice incubate în interior;
5. Motivația la nivelul școlarizării, cît și la nivel de sistem social-productiv, vizează interacțiunea dintre valoarea intrinsecă și valoarea extrinsecă;
6. Calea/cheia, de deschidere a porților creativității(intrinsec-extrinsec) se află în acel principiu axiologic general, numit *Grațiere*, de care trebuie să se conducă în totalitate educația.
7. Coraportul cunoaștere - creativitate stimulează bazele unei comunicări de calitate.
8. Cunoașterea, comunicarea, creativitatea, sunt cei trei factori definatorii ai inteligenței umane.

Bibliografie

1. Botezatu, Liuba.,Retroacțiunea și Grațierea în educația lingvistică și literar-artistică la etapa de parteneriat.Comrat,2008.
2. Cornea, Paul. Introducere în teoria lecturii, București: Minerva, 1988.
3. Goia, Vistian, Frăgătoiu Ion, Metodica predării limbii și literaturii române, București: Didactică și Pedagogică, 1995.
4. Marinescu, Silvia, Dinescu Rodica, Invitație la educație, Pitești: Carminis, 2003.
5. Parfene, Constantin, Metodica studierii limbii și literaturii române în școală, Iași: Polirom, 1999.
6. <http://barbieru-ana.blogspot.com/p/creativitatea-mod-de-viata.html> (accesat 23. 03. 2014)
7. Suport de curs, Dezvoltarea creativității în cadrul orelor de limbă și comunicare, Casa Corpului Didactic, Deva.

MODALITĂȚI DE INTERFERENȚĂ A UNITĂȚILOR LOGICO-SEMANTICE ÎN TEXTUL LITERAR - ARTISTIC

Hodos Nadejda studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Botezatu Liuba, doctor conferențiar

Actualitatea temei în vigoare reiese mai curînd din tendința de depășire a limitelor cunoașterii de sine prin Cuvînt pe scala tălmăcirii adevărului biblic: *La început a fost Cuvîntul și Cuvîntul este Dumnezeu, Și Cuvîntul a fost cu D-zeu*. Și, dacă mai spunem că fiecare limbă, fiecare cuvînt, „poartă suflet sub coajă”, atunci mai putem spune că omul cu cât mai multe limbi cunoaște, cu atît este mai plin de/cu suflet, mai plin de viață, mai aproape de Dumnezeu. Pleonastic vorbind, a stăpîni o limbă, limba română, limba de comunicare a statului în care „pe această Gură de Rai” conviețuim ar însemna a fi stăpîn pe propria simțire. Anume din această perspectivă tema preocupărilor noastre „*Modalități de interferență logico-semantică în textul literar*” se îndreaptă spre conținutul și forma reprezentărilor noastre spirituale și avansarea ei în marea spiritualitate, anume prin interrelaționare, prin dialogul reprezentativ al culturilor. Textul în ipostaza intertextualității trebuie să încorporeze o unitate logico-semantică formativă cu conținut complex, identitar. Din acest unghi de vedere al integralității, perspectiva cercetărilor noastre este tot interrelațională: limbă-literatură. Limba prin esență/prin excelență trebuie să reprezinte întregul. Dealtfel problema conținutului și formei, veche de cînd lumea, prin diverse reluări (dinspre minimum spre maximum) în știința filologică contemporană (în filosofia lingvistică – psihologia lingvistică) rămîne deschisă la toate nivelurile percepțelor noastre senzitive.

În acest plan de idei, discursul nostru investigațional este orientat de atitudinile lingviștilor/literaților noștri cei mai consacrați subiecto-predicativității (субъектно-предикатного членения). Analiza subiecto-predicativă nesatisfăcătoare pe de o parte și restricțiile contextuale a mai multor unități lingvistice cu semantică existențială conduc teoreticienii spre ideea că metodele sintaxei constructive sunt insuficiente pentru analiza complexă a construcțiilor logico-semantică. Pe de altă parte, cercetarea propoziției în parametrii componentelor semantice și introducerea noțiunii de realizări lingvistice incomplete a tipurilor de propoziții logico-sintactice și structural-semantică (G. Zolotova) dau posibilitate de a privi dintr-un punct nou de vedere construcțiile centrate în același „ambalaj”. În această abordare propozițiile pot fi privite drept variante lingvistice a diferitelor structuri semantico-sintactice.

În conformitate cu tema noastră de cercetare: *Modalități de interferență a unităților logico-semantică în textul literar*, care se referă la coraportul *formă – conținut dinspre minimum spre maximum*, tindem spre armonizarea /soluționarea problemelor aparente (trebuind să se producă o armonizare deplină între componentele de bază ale textului artistic). Prin urmare, chiar între variile

modalități de interrelaționare a unităților lingvistice într-un concept unitar, trebuie să coexiste un raport logico-semnificativ înafara căruia este imposibilă determinarea semnificației/profunzimilor întregului conținut al textului mare ca unitate logico-semantică deplină. Însăși „jocul mic de-a găsierea corectă” a părților de propoziție, întrebările raportate mai întâi la subiect și predicat, ca părți principale, trebuie să fie axate pe o anumită logică interpretativă, urmînd ca apoi, din perspectiva acestui „joc” să se producă avansarea logicii „in extenso” prin mijlocirea diferitelor modalități corelaționale la/în textul mare (adică dinspre subiectul gramatical la nivel de lexem spre subiectul logic al enunțului), prin urmare la/spre acțiuni complexe de agent, chiar protagonist al acțiunii în textul mare, ca unitate logico-semantică complexă.

Datorită unui studiu asiduu asupra activității experților în domeniu, a lui Petru Butuc în special, înțelegem care este rostul propozițiilor și frazelor angrenate în structura textului de ficțiune ca semn valoric complex. Aferent de problematica abordată, un alt cercetător, Ion Plămădeală vine să afirme că *orice fragment coerent de text reprezintă nu o simplă secvență de propoziții, ci include o idee comună, care este concluzia mesajului în ansamblul său* [6].

În cercetările sale Petru Butuc susține, că la nivel de *formă și conținut*, accentul trebuie plasat mai întâi pe conținut, datorită faptului că conținutul ca atare se desprinde din structura integralității/unității părților ce îl constituie(3). Acestor observații adăugăm că *angrenarea* în structura fiecărui text de ficțiune își face loc atât la nivel de funcție specifică de parte de propoziție, cât și de ficțiune, de funcție generală - de concept univoc în următoarele disponibilizări: lexem, propoziție, frază, text. În cercetarea pe care o postulăm ne-a intrigat anume acest fapt – motiv, prin care facem loc temei cercetării de rigoare - *Multiplele modalități de interferență logico-semantică*, prin care aducem motivații că *angrenarea* în ipostaza plinătății de conținut, volens-nolens, injectează la maximum forma din/prin care se diferențiază datorită dedesubturilor sedimentate și exteriorizate la nivelul diverselor modalități de acoperire a întregului. Această poziționare, provocată de neobositele studii în domeniu, l-a făcut pe Petru Butuc să-și motiveze poziționarea accesînd cele două principii ale gramaticii contemporane: *principiul logico-semantic și functional* și – *principiul structural-gramatical*.

Investigațiile noastre în domeniu, vin să certifice considerațiile marilor experți în domeniul dat: Ferdinand De Saussure, Eugeniu Coșeriu, Mihai Cimpoi, Mihail Bahtin, Vl.Pâslaru, Anatol Ciobanu, Petru Butuc, Ion Plămădeală, Fedot Filin, Galina Zolotova, Sorin Stati ș.a.

La nivel aplicativ, din lipsă de spațiu, ne permitem să prezentăm aici doar un singur fragment de analiză emfatică, la capitolul *Motivul și leitmotivul – modalități axiologice interactive în textul de ficțiune*.

Motivul mamei văduvite de război este unul predominant în opera *Mama*, de Ion Vatamanu, marcat afectiv din chiar primul enunț al acestei impresionante lucrări.

„Ai, dragostea care s-a dus și nu mai vine”.

„Femeia aceasta, care trece prin umbre, această mamă fără de copii poartă în piept

Patru morminte... *Patru* clopote negre bat sub *patru* aripi ale durerii ...

Femeia aceasta care se uită cum curge nisipul în clepsidre, această mamă fără de copii... poartă în piept *patru* dureri ale inimii. *Patru* vânturi îi leagă umbra, *patru* flăcări se naște din inima acestei femei solitare, care caută prin cimitirele lumii *patru ani de naștere și un singur an al morții: cel de al doilea război mondial...*”.

Prezentul nucleu imagistic reprezintă unicitatea fervoarei stilistice a creatorului Ion Vatamanu. Dramatismul situativ - acel joc lacom de umbre și zgârcit de lumini, cu proporții alternative: sunet-culoare, în ritm numeric coraportual: 4 la 1- „patru ani de naștere și un singur an al morții”. Pronumele demonstrative de apropiere-depărtare marchează situația unui tragism consimțit și trăit la modul indicativ al celor trei timpuri existențiale, angrenate ficțional în unul singur- timpul neuitării. Este și cazul paralelismului sintactic care se află mereu în reluare marcând ascendența unui lirism dramatizat, sfișietor:

Patru strigăte pășesc pragul așteptării acesteia și –n nopțile lungi o întreabă pe rînd, și răspunde pe rînd femeia aceasta cu patru basmale negre pe frunte...

- *Am venit, mamă, să-ți văd ochii ...*

- *Sînt, fiule, sînt ochii durerii... Două albi prin care s-au scurs lacrimi de mamă...*

- *Am venit, mamă, să-ți aud cuvintele...*

- *Am numai patru cuvinte, fiule, numai patru cuvinte, în care vorbesc: Mihail e cuvîntul în care îmi strig bărbatul... Ion, Ștefan, și Teodor – cuvinte în care vă strig pe voi, copiii mei...*

- *Am venit, mamă, să-ți sărut mîinile...*

În viziune complinitorie: conținut – formă, modalitățile de interferențiere logico-semantică, cele trei nivele structurale: fonetic, gramatical, imagistic, expulzează în unison cu trăirile interiorizate ale spiritului creator, racordat la struna intensificării situațiilor interactive mai mult sau mai puțin obișnuite. Interactivitatea *retenție-impact*, în acest chip, este susținută de un alter- ego bine conturat imaginar (cititorul cu lumea sa intimă) – cel prin care se certifică/urmează să se certifice efectele finalității acțiunii.

Motivul mioritic în această operă este implicat afectiv, vizavi de specificul interferențierii detaliului artistic cu imperativul reluării:

Cine mi-a văzut!?

Cine-a cunoscut!? mîndru ciobănel, tras printr-un inel.../„Miorița”

și

- Mîinile mele, fiule, mîinile mele care au răscolit atîta pămînt și-au găsit roade mari, pe voi, doar pe voi, nu v-au găsit... Mîinile mele, fiule, mîinile mele, care au răscolit atîta pămînt și-au găsit roade mari, pe voi, doar pe voi nu v-au găsit... Mîinile mele, fiule, mîinile mele, de le-aș desprinde de trup, le-ar lua ușor văzduhul, le-ar înălța sus, ca două strigăte adînci ar străbate cerul. Mîinile mele, fiule, mîinile mele în care v-am legănat...

Dialogul imaginar din contextul ce urmează, reprezintă în fond cele două fațete ale lumii spiritului creator convertit și perversit într-un monolog interior confesiv. Modalitățile interferențierii realului cu imaginarul sunt solicitate și de această dată să marcheze efectele magicului: resemnarea Eului creator la nivelul întregului din care onorabil își trage obîrșia.

Am venit , femeie în urma feciorilor, să-ți aduc, femeie, grea veste despre ei toți, despre ceea ce ei singuri nu știu, despre moartea lor, a feciorilor noștri, femeie...

Bărbate, bărbate, adu-mi feciorii din moarte, adu-i pe brațele tale, bărbate, adu-mi feciorii din moarte ... Dacă-i nevoie să zacă – n pămînt, din neamul nostru să zacă, mă ia pe mine, bărbate, mă pune-n pămînt să zac trei morți la rînd, pentru toți ei, feciorii mei...

Am venit, femeie în urma feciorilor, să-ți aduc, femeie, grea veste despre ei toți...

Prezentul discurs imagistic, prin lirismul propulsiv de excepție, consemnează o construcție inelară marcantă, prin raportul numeric preluat episodic: patru la unu

„Patru flăcări se-nalță din inima acestei femei solitare, care caută prin cimitirele lumii patru ani de naștere și un singur an al morții: *Cel de-al doilea război mondial*”.

Raportul cauză-efect încondeiază unitatea profunzimii conținutului și formei acestei minunate opere. Modalitatea de excepție a întregului identitar, fiind cea ficțional/funcțională, aparține prioritar enunțului introductiv: *Ai, dragostea, care s-a dus și nu mai vine...* , și ultimului – cel al reacției de răspuns: *Femeia aceasta, care se uită cum curge nisipul în clepsidre, această mamă fără de copii...*

„*Opera Mama, este o poezie căci în ea sunt exprimate trăirile dramatice ale eroului liric – mama în legătură cu tragedia provocată de cel de-al doilea război mondial*” [5].

Observațiile și analizele noastre vin să confirme faptul că Ion Vatamanu, autorul acestui text, exprimă durerea mamei printr-un dialog/monolog dramatizat imaginar: *Mîinile mele, fiule ... mîinile mele în care v-am legănat*. Prin care cadrul prozastic cu cel prozaic dimpreună (modalități specifice de interferențiere aici a unităților logico-semantice), la nivel funcțional emfatic, depășesc limitele unei specii cunoscute în arta literară, înălțînd simțirea/durerea la nivelul sublimului identitar. „*Moldovenii cînd se strîng la un colț de masă plîng, la alt colț de masă cîntă*” glăsuiește spusa unui cîntec de-al nostru. Aici, în această operă, se plînge și se cîntă. Se cîntă în toată plenitudinea demnității întregii spiritualități a neamului nostru purtător de sublim, se cîntă solemn în maniera absurdului unic interpretativ.

Simbolul Mamei văduvite de război se pronunță în vederea condamnării răului de pe pământ. Conținutul reprezentativ izvorăște din firea tragic-poetică a basarabeianului – într-un fel de a simți, a vedea și a trăi lucrurile, iar forma sedimentării simbolismului acestui conținut este cea prozastico-prozaică: dialogat-monologată. Sintetizările făcute de Vlad Pâslaru vorbesc, că „*Poezia Mama este o elegie cu motive de baladă, căci la baza ei se află puternice trăiri dramatice, transpuse în formă lirico – epică. „Mama, poate fi considerată și baladă, fapt subliniat și de puternica ei asemănare cu balada populară „Miorița”*”. „În ambele opere, atenționează Vl. Pâslaru, este prezent motivul întreruperii nefirești a vieții, marea durere a mamei; marea trăire este redată prin aceeași tonalitate tragic-dramatică”(5). Într-un fel, totul ar părea să fie așa, credem însă, că este o afirmație puțin cam confuză, vizavi de baladescul care impregnează ambele opere (*Mama*, de Ion Vatamanu și alada populară *Miorița*) confuzia cu pricina, poate fi mai degrabă pe potriva unui îndemn de a ne pune rațiunea mai la îndemână, alături de adevărul care se dorește a conștientizat. Poate că asta și facem aici, când venim să evidențiem faptul că baladescul dintotdeauna a fost marcat de sublim. Iar sorgintea sublimului, baladescului în speță, este cea a supraviețuirii, contestată prin tragic. Este vorba aici de un tragism istoric-basarabeian aparte, divinizatoriu. Tot ce este înclinat spre transcendere este nemuritor. Simbolul mamei, chiar și văduvită de război, rămîne a fi, este simbolul veșniciei, continuității. Este simbolul strangulării răului și generării binelui. Mama, simbol al generării tuturor timpurilor, continuă să cheme jertfele pe nume, nume simbolice, semnificative pentru toată lumea creștină: Mihail, Ion, Ștefan, Teodor; nume care vin să spună mai multul dedesubturilor.

A sta la straja „*datum*”-ului *mioritic* este una dintre cele mai onorabile manifestări ale felului nostru de a fi, de a trăi. Prin sinteză, conținutul, ambelor opere (la nivelul întregului: conținut-formă) caracterizează o modalitate interpretativă aparte, un unicum polifațetic care ne proclamează ființa în speță; aceasta însemnând, la modul propriu și figurat al cuvîntului, că sublimul, în general cît și în particular, este categoria estetică de excepție prin care se încununează opera identității unui neam.

Drept *modalități primordiale de interferență a unităților logico-semantice în textul literar*, ca unitate logico-semantică de ansamblu axiologic global, servesc cele două principii definitorii ale identicii- 1.*principiul axiologiei generale*() și 2.*principiul logico – semantic și funcțional al gramaticii limbii*; în fond, deopotrivă, complinindu-l pe unul singur-Principiul Axiologiei Globale [2].

Din această perspectivă venim aici să fim alături de acei prestigioși cercetători care susțin, că gramatica funcțională (numită și constitutivă) cf. P.Butuc (3), *se bazează pe principiul logico-semantic al metodei analizei funcționale*, alături de care fapt cercetătorul Sorin Stati, afirmă că ea, gramatica, „caută ceea ce este pertinent, relevant, distinctiv pentru realizarea funcției prime a limbajului uman, adică cea comunicativă”.

La nivelul descifrării noțiunii celei de a doua părți a gramaticii, aferent conceptului de gramatică în întregime, venim și noi să certificăm convingerea că **Sintaxa** este știința care se ocupă cu decodarea și sintetizarea axei de valori (după noi, cf. L. Botezatu) ascunsă în mesaj/în text, în corpul relevant al ființei umane. Dacă luăm în considerare că „*valoarea este sens*”, apoi textul, drept concept valoric complex, trebuie să constituie o valoare inepuizabilă de sens, cerându-se continuu a fi exteriorizat/revalorificat. Acesta este motivul prim prin care elucidăm adevărul că tainele revalorificării contextuale/intertextuale (multiplele modalități de interrelaționare etic/estetică și gramaticală), ca atare, se ascund tot în text, în epistilul identitar al constituirilor valorizante. Altfel spus, principiul axiologiei generale/PAG, pe panta transtextualizării se certifică a fi epicentrul propulsiv peren de accedere în universalitate.

Concluzii:

- La nivel de reconceptualizare a rostuirii unităților logico-semantice în textul literar, am insistat asupra interrelației gramatică-sintaxă-semantică, fiind prezentate pentru reconceptualizarea teoriilor definitorii ale experților în domeniu P. Butuc(3) și A. Ciobanu(4) cu trimitere la *doctrinile școlii pragheze și a celei moscovite*. Se sintetizează faptul că principala modalitate de interferență a unităților logico-semantice într-un text este angajată chiar de *principiul logico-semantic și funcțional*, iar angrenarea (Cf. P. Butuc.), diversele forme ale ei, este poziția de vîrf prin care acest principiu își ține rostuirea – identificarea unui fel aparte de „funcționalitate” în această lume mare și complexă.
- Textul –ca drept unitate logico-semantică funcțională complexă, la nivelul analizei semiotice presupune importanța factorului contextual și intertextual în maniera lui Ion Plămădeală (6). La nivel aplicativ am demonstrat că *translingvistica* este dovada interdependenței lingvistico-literature. La acest nivel al intertextualității implicăm capacitatea luărilor de atitudine față de multiplele modalități de interferență logico-semantică se produce în plină evidență cu harul condeierului, cu felul de aplecare individualizată asupra autenticității poporului din care își trage obârșia.
- Originalitatea cercetării se identifică prin încercările de armonizare a funcționalității principiilor valorizante: cele două principii din lumea gramaticii (*principiul structural-gramatical și principiul logico-semantic și funcțional*), prin cele două principii coșeriene (*al creativității și al alterității*), racordate la posibilitățile sensibilizatorii ale *Principiu al Axiologiei Generale/Globale(PAG): posibilitatea de reîntoarcere la esență/la principiul identității, posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui, posibilitatea de înălțare prin spiritualitate(cf. L.Botezatu).*

- „Metodele sintaxei constructive sunt insuficiente pentru analiza complexă a construcțiilor logico-semantică” din simplul motiv că sintetizarea axei de valori/ SINTAXA LIMBII nu-și recunoaște pe deplin constituția, nu recunoaște pînă în prezent în repertoriul ei edificator una dintre formele capitale de constituire/reconstituire a textualizării/transtextualizării, ca drept modalitate principială, de reîntoarcere la principiul identității, al demnității devenirii - Principiul Axiologiei Globale. Bineștiut în lumea științei este faptul că orice principiu pretendent la viață își materializează funcționalitatea prin repertoriul teoriilor și metodelor sale constitutive.
- Toate modalitățile de soluționare a problemei, în acest context, converg spre a conchide, că rosturile de interferență logico-semantică (în textul de ficțiune) țin/trebuie să țină de reconsemnarea aspectului armonizant al celor două componente indispensabile ale întregului: *conținut – formă* la nivel funcțional integru de PAG(2), drept „viziune de excepție”, care „se plimbă” printre experiența trecută, actuală și cea viitoare, privindu-se „mai bine” decît de obicei, explicitînd și înțelegînd lucrurile în esența lor” [7].

Resurse bibliografice:

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин, М.: Искусство, 1979.
2. Botezatu L. *The principle of global axiology and the bipolarized adequacy of the unique „DATUM”* Educational Alternatives, Volume 12, 2014 (ISSN 1313-2571). Pages: 1137-1162, Published: 23 Sep 2014, <http://www.scientific-publications.net/en/article/1000600/5-th International Conference „EDUCATION, RESEARCH & DEVELOPMENT” inside the Annual Symposium SCIENTIFIC EVENTS, on Sunny Beach Resort, Bulgaria.>
3. Butuc, Petru, *Studii de gramatică și istorie a limbii române literare*, p.11-20. Chișinău, 2012.
4. Ciobanu, Anatol, *Sintaxa și Semantica*, Chișinău: Știința, 1987.
5. Pâslaru, Vlad, Cirimpei, V., et. al. *Literatură română, manual/crestomație*, cl. VII, Lumina, Chișinău, 1995, p.151-155.
6. Plămădeală, Ion. *Operă și text în teoria literară modernă*, Chișinău, 2009.
7. Țvircun, Victor, *Istoriologia paradigmei umaniste în educație/ în: „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”, Volumul I. Chișinău, 2008, p.43-44.*

ROLUL JOCULUI ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE

**Ichizli Tatiana studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Botezatu Liuba, doctor conferențiar**

Motto: *Un copil care nu vrea să se joace este un copil a cărui personalitate nu se afirmă, care se mulțumește să fie mic și slab, o ființă fără mândrie, o ființă fără viitor.*

(Jean Chateau)

Abordând jocul didactic, reactualizarea lui din diverse perspective formative este o proiecție care propune să valorifice gândirea copiilor, cultura, afectivitatea și să dezvolte atitudini în propria formare.

Educația are nevoie de afectivitate, deoarece caracterul infantil este plăsmuit prin joc încă din copilărie. Formarea prin joc invită la acțiune și e o condiție pozitivă de formare prin jocul didactic de a-l implica pe copil în propria viață. Prin participarea în joc devin deschise influențele pozitive ale învățătorului. Învățătura lui Benjamin Franklin “ Spune-mi și voi uita, arată-mi și s-ar putea să țin minte, implică-mă și voi înțelege”, conturează idea îmbinării muncii cu învățătura, iar învățătura cu jocurile și exercițiile. Jocul este considerat un mijloc de educație și instruire.

Prin urmare Jan Amos Komensky (Comenius), despre importanța acestui proces el menționează că, copii care vor fi atrași către desen, atenția cărora va fi cucerită prin joc și glumă, vor obține noțiuni despre cele mai importante lucruri din lume.

Ion Roman spunea: „A vorbi și a scrie românește înseamnă, în primul rând, a folosi just vocabularul, a pronunța și a scrie corect cuvintele, a respecta regulile gramaticale. Corectitudinea este condiția principală, nu însă și singura. Un pas mai departe îl constituie frumusețea, plasticitatea exprimării orale și scrise.”

Atât latura instructivă, cât și cea formativă a procesului de învățământ pot fi realizate, mai temeinic și mai plăcut, prin jocul didactic.

În predarea-învățarea cunoștințelor de limba română jocul didactic poate fi folosit ca:

a. Mijloc de îmbogățire și activizare a vocabularului

Prin aplicarea testelor lingvistice la început și la sfârșit de an se poate obține o imagine de ansamblu asupra tuturor lacunelor, greșelilor și a evoluției limbajului copiilor de-a lungul celor patru ani, găsindu-se și cele mai adecvate căi de acțiune pentru corectarea vorbirii lor.

În viziunea lui A. N. Leontev, jocul se naște din necesitatea cunoașterii și anume:

- Necesitatea de mișcare și acțiune a copilului;
- Necesitatea de asimilare a realului și apelare la sursele de informare;
- Necesitatea de valorificare a propriei persoane.

Cu toate că activitatea principală, la baza căreia stă cunoașterea, pedagogul afirmă valoarea acestei forme în procesul structurării personalității copilului, o cale de autoeducație a propriului comportament dirijat de copil în raport cu obligațiile jocului și apariția posibilității de autoapreciere a propriilor îndemnări, comparativ cu ale altor copii. [1 p 25]

Jocurile didactice pot fi folosite cu succes pentru îmbogățirea și activizarea vocabularului, dând copiilor posibilitatea să-și manifeste creativitatea. În acest scop, antrenante și cu rezultate deosebite, sunt:

- **Cuvinte-perechi.** Scopul: găsirea de către elevi a cuvântului-pereche (loc de muncă – profesie). Jocul se poate desfășura individual / în perechi / pe grupe. Copiii primesc fișe pe care au scris 2-3 perechi de cuvinte (redacție – redactor, avion – pilot), în continuare 2-3 cuvinte cerându-se perechea (mașină –, – strungar etc.), apoi se lasă libertate copiilor de a descoperi singuri astfel de perechi.

Un astfel de joc poate fi utilizat cu succes începând din perioada postabecedară (la limba română) și până în clasa a IV-a, dar și la alte obiecte de învățământ:

Cunoașterea mediului / Științe: mediu de viață – viețuitoare; plante / animale – forma de relief; organele de simț – simțurile etc.

Matematică: operație aritmetică – termeni / factori / rezultat; pentru a fixa multiplii – submultiplii unităților de măsură mai mici / mari de 10, 100, 1000 de ori (decilitrul – decalitrul; centimetrul – hectometrul etc.), diferite obiecte / substanțe – unitatea folosită pentru măsurare sau chiar instrumentul de măsură (lungimea stofei – metrul; apa – litrul / cana, paharul, sticla, canistra etc.).

Educație civică: drepturile – îndatoririle copiilor; calități – defecte (trăsături pozitive – negative);

- **Respectă litera inițială.** Scopul – alcătuirea propozițiilor respectând inițiala dată.

Exemplu: Andrei aduce Anei alune.

Zaharia zugrăvește zidul.

- **Cuvinte dintr-un cuvânt.** Scopul – formarea prin anagramare a cât mai multor cuvinte din literele cuvântului dat.

Exemplu: conducătoare – tare, car, rac, cuc, coc, dac, toc, nară, rană, conduce etc.

- **Ordonează cuvintele!** Scopul – alcătuirea propozițiilor.

- **Cuvinte alintate.** Scopul: găsirea diminutivelor.

- **Jocul rimelor.** Scopul: activizarea și nuanțarea vocabularului, creativitate.

- **Cuvinte magice.** Scopul: găsirea de sinonime, antonime, cuvinte polisemantice.

În explicarea unor cuvinte întâlnite se pot folosi jocuri care să solicite sinonimele (*Cum mai pot spune* sau *Numește altfel*), antonimele (*Dacă nu e așa, cum e*); pentru precizarea diferențelor de sens se pot alcătui propoziții cu cuvintele găsite. [5 p. 7]

În acest caz, consideră I. Cerghit, copilul învață sau muncește, fiind stimulat de satisfacțiile pe care le asigură jocul, în final înregistrând anumite rezultate concrete.

b. Mijloc eficient de însușire a cunoștințelor de limbă

Atunci când vine în clasa I, copilul cunoaște gramatica în mod practic: vorbește folosind cuvinte cu ajutorul cărora formează propoziții. Școlarul de clasa I are deja idei despre timpurile verbului: distinge prezentul de trecut și viitor, are noțiunea numărului (unul – mai mulți), folosește, în general bine genul și știe să întrebuițeze adjective și verbe.

Învățătorul poate relua și jocuri didactice din grădiniță:

- *Eu spun una, tu spui multe și Eu spun multe, tu spui una*– pentru familiarizarea cu numărul singular și plural;
- *Jocul silabelor*– pentru obținerea unor nume de ființe, lucruri, acțiuni etc.
- *A / al cui este?*– pentru folosirea corectă a genitivului în cazul substantivelor de genul feminin și masculin;
- *Spune ce este, cum este, ce face?*– pentru predicatul verbal și nominal;
- *Corectează enunțul!*– pentru realizarea acordului în propoziție
- *Transformă cuvântul!* – pentru obținerea substantivelor și adjectivelor din verbe;
- *Ce fel de?* – pentru găsirea adjectivelor potrivite substantivelor date
- *Ce trebuie înlăturat?* – înlăturarea unui cuvânt nepotrivit dintr-un șir de: adjective, substantive, pronume, verbe;
- *Lanțul cuvintelor*(substantivelor, verbelor, adjectivelor) – pornind de la ultima literă a unui cuvânt se formează lanțuri după cerința formulată;
- *Lanțul subiectelor*– se pornește de la o propoziție ce se termină cu un substantiv; acesta va deveni primul cuvânt și subiectul celei de-a doua și așa mai departe;
- *Cele mai potrivite expresii* – pe teme date: vara, toamna, iarna, livada, caișii etc.;
- *Unde sunt greșelile?*– acest joc le solicită atenția, perspicacitatea, dar le și actualizează unele cunoștințe referitoare la:

acordul adjectivului cu substantivul;

acordul subiectului cu predicatul;

scrierea diftongilor;

scrierea cuvintelor cu consoană / vocală dublă;

scrierea substantivelor proprii. [5, p. 7]

În opinia lui D.B. Elconin, jocul este practica dezvoltării și în perioada copilăriei este acceptat pentru diversele sale funcții:

- Stimulează funcțiile intelectuale. În joc, copilul vede lucrurile așa cum le înțelege, le dorește și mereu inventează;
- Jocul modelează procesele afective. În timpul acestor activități copilul se învață să-și stăpânească emoțiile, să trăiască profund o atitudine și să reacționeze pozitiv sau negativ la o situație dată;
- Jocul dezvoltă procesul motivațional. Este un rol important în dezvoltarea intereselor de cunoaștere;
- Funcția de comunicare se cultivă prin intermediul jocului[6].

c. Mijloc eficient de formare a deprinderilor de scriere corectă

Atunci, chiar din clasa I, se pot folosi cu succes următoarele jocuri didactice:

- **Descoperă greșeala!** – scrierea corectă a substantivelor proprii, scrierea cu majusculă la începutul propoziției;
- **Cum s-a format ortograma?**– compunerea sau descompunerea unor ortograme în părțile de vorbire componente (*să îți – să-ți; n-am – nu am* etc.);
- **Jocul rimelor** – în care se pot folosi cuvinte cu cuvinte cu diftongi, triftongi
- **Completează cuvântul!**– pentru grupurile de litere, pentru literele x, î, â, pentru diftongi, triftongi.
- **Ce alegi?**– pentru consolidarea ortogramelor au de ales, în cadrul enunțurilor, cuvântul sau ortograma (*Frații săi / să-i pleacă la mare.*).
- **Florile** – pentru consolidarea părților de vorbire și a părților de propoziție.

Alegerea jocului didactic este la îndemâna fiecăruia dintre noi.

Putem, în funcție de colectivul pe care îl avem, să creăm noi jocuri care să-i atragă și pe care să le folosim și la alte obiecte.

Ținând cont de faptul că un program de 45-50 minute este prea sever pentru școlarii mici, se impun jocurile didactice ca momente de relaxare care pot valorifica toate cunoștințele elevilor, atât în verificare, cât și în predare, îi pot antrena și pe cei mai timizi, pot conduce la formarea unor deprinderi trainice și, implicit, la un progres școlar real.

Și pentru că în conștiința noastră jocul este opus seriozității, adresăm acelor care cred mai puțin în valoarea jocului, invitația de a reflecta asupra următoarelor cuvinte ale cărturarului Johan Huizinga: „Jocul este ceva specific. Noțiunea de joc ca atare este de un ordin superior celei de seriozitate. Pentru că seriozitatea încearcă să excludă jocul, dar jocul poate, foarte bine, să includă în el seriozitatea.” [5, p. 7]

Prin joc, copilul însușește cunoștințe despre diverse profesii și activități. Stimulează creșterea capacității lui de a trăi din plin fiecare moment. Atunci când este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevului în cadrul lecțiilor, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecției.

Elementele de joc: ghicirea, întrecerea, surpriza și mișcarea creează stări emoționale care întrețin interesul și dau un colorit viu activității. Folosirea jocului didactic în cadrul procesului de învățare ne va demonstra că:

- gândirea elevilor este mereu sollicitată;
- creativitatea și independența se formează;
- crește inițiativa elevilor, devenind mai curajoși;
- este mai mare randamentul orei, predând și evaluând cunoștințele în modalități plăcute, active și temeinice; prin varietatea lor se dezvoltă spiritul de observație, de judecată și de analiză [6].

Prin urmare, vârsta copiilor e vârsta jocului. Literatura de specialitate oferă o mulțime de jocuri didactice care se pot utiliza în cadrul lecțiilor, iar măiestria învățătorului va duce la rezultatele frumoase. Jocurile didactice cu reguli, de mișcare, intelectuale implică rezolvări de problemă distractive, cognitive sau sportive. Scopul lor se realizează doar atunci când sunt bine dirijate. Prin funcții cognitive stimulează capacitățile mentale implicate în învățare.

În îmbinarea specifică a activității de învățare cu jocul copilul dobândește mai ușor unele noțiuni. De aceea, elementele de joc sunt incluse atunci când este posibil și necesar în însăși structura lecțiilor, un mijloc de antrenare a capacităților intelectuale și de dezvoltare armonioasă a personalității sale, o activitate complementară celei de învățare.

Cert este faptul că important pentru individ este să dobândească competența fundamentală care îi poate asigura dezvoltarea capacității de adaptare la schimbările din planul sociocultural în care se va dezvolta în timp. Aceasta are un pronunțat caracter pragmatic și trebuie cultivată prin prisma interdisciplinarității, purtând un nume generic care responsabilizează extrem de mult *școala*. *A învăța să înveți* de aici se derivă *competența de comunicare*.

Prin urmare, competența de comunicare își extinde arealul în competența culturală, regăsindu-se ca formulă de interrelaționare cu efect modelator asupra personalității umane. Este evident că, în această postură, individul conștientizează faptul că nu cantitatea informațiilor îi este de ajutor în integrarea socială, ci gradul lor de operaționalizare, deoarece exprimă o competență ce se manifestă în activitate, în facere.

Atât latura instructivă, cât și cea formativă a procesului de învățământ pot fi realizate, mai temeinic și mai plăcut, prin jocul didactic. Rolul jocului constă în faptul că ajută procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor și influențează la dezvoltarea personalității elevului.

Cunoașterea prin experiența directă pe care o asigură jocul presupune implicarea capacităților perceptivă, de comunicare. Prin intermediul diverselor jocuri, copilul acumulează informații utile pentru a se integra în lumea reală.

Competența de comunicare, afirmă Coșeriu în analele sale, *este o cunoaștere care poate fi motivată și explicată.*

Bibliografie:

1. Botezatu, L. *Retroacțiunea și Grațierea în educația lingvistică și literară a elevilor*, Comrat, 2008.
2. Chateau, J. *Copilul și jocul*, E.D.P., București, 1973, p 25;
3. Elkonin, D.B. *Psihologia jocului*, București: E.D.P., 1971;
4. Granici, L. *Educația prin joc. Teorie și practică*, Chișinău: Epigraf, 2010;
5. Jinga, I. *Managementul învățământului*, Ed. ASE, București, 2003;
6. Roman, I. *Vorbiți mai bine, scrieți mai bine românește*, București: Editura Științifică, 1966, p. 7;
7. Șerdean, I. *Didactica Limbii și literaturii române în învățământul primar*, Editura Corint, București, 2006;
8. Taiban, M. *Metodica jocului cu copiii preșcolari*, București: E.D.P., 1980.

SIMPLITATE ȘI RAFINAMENT ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU

**Ichizli Aliona studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mihailova Maria, lector superior**

„Sunt iarbă. Mai simplu nu pot fi” – așa se definea poetul Grigore Vieru, maestru al cuvântului, iubitor de plai, de limbă și de neam. A iubit poporul român până la lacrimi și și-a consacrat întreaga sa viață copiilor, îndrăgostiților, maturilor, lăsându-ne o operă monumentală, de o muzicalitate și-o frumusețe rară. Poet liric, cu o sensibilitate mare dedică poezii sufletului omenesc. Poet al mamei, al dorului și al dragostei, al baștinei, al izvorului, al naturii – poet al lucrurilor sacre, așa e definit Grigore Vieru. Versurile poetului , încântătoare în claritatea și simplitatea lor, de fiecare dată trezesc sentimentul de frumos și de armonie în toți cei care, cel puțin o dată, s-au atins de ele. Vieru parcă ar fi un poet din alte vremuri și din altă lume, departe de cotidianul nostru trepidant, chiar și de secolul nostru tehnologizat. Străină de școlile noi, de imitațiile și experimentele postmoderniste este această lirică. Rădăcinile ei sunt adânci – ele provin din bogatul folclor românesc, din tristele cântece populare – doinele, din neîntrecuta baladă „Miorița”, din poezia ultimului mare romantic european, Mihai Eminescu. Primele teme, motive și

personaje – pământul, meleagurile natale, codrul, femeia, mama, copacul, trandafirul, frunza verde, piatra, norul, lacrima – rămân pentru totdeauna în poezia acestui poet. Grigore Vieru nici nu omagiază, de altfel, direct și declamativ “patria” [2]. El evocă satul natal, casa “de pe margine de Prut”, bucuriile simple ale vieții la țară, pe care sărăcia nu face decât s-o înobileze, ca o formă de asceză. Până și necazurile de altădată îi sunt dragi. În mod special îi place să-și aducă aminte scene din copilărie cu mama lui, pentru care are un cult. Nu există grandilocvență și nici demagogie în aceste evocări. Tot ceea ce povestește sau declară poetul ni se impune ca sincer și adevărat. Ideea de patrie se constituie difuz din amintiri și trăiri nefalsificate, neutilizate în scop propagandistic. Aflăm, ca dintr-o scriere în proză, că poetul locuiește într-un oraș, la bloc, că a luat-o la el și pe mama lui, convingând-o să abandoneze casa din sat, că are un copil “mititel”, care i se suie bunicii în cap etc. Toate acestea ar putea să ne plictisească, așa cum se întâmplă atunci când mergem la cineva în vizită și trebuie să răsfoim, din politețe, un album cu fotografii de familie. Iată însă că nu ne plictisim deloc, că, dimpotrivă, regăsim propriile noastre stări sufletești în mărturisirile poetului și că ne simțim înduioșați până la lacrimi. Explicația constă în faptul că “albumul cu fotografii de familie” este alcătuit de un artist foarte înzestrat, care a știut ce imagini să aleagă și cum să le așeze în pagină [1, p.8]. Textele sale nu sunt nici proză, nici poezie, ci proză care se transformă în poezie, sub ochii noștri: “Tu mă iartă, o, mă iartă,/ Casa mea de humă, tu,/ Despre toate-am scris pe lume,/ Numai despre tine nu.// Să-ți trag radio și lumină/ Ți-am făgăduit cândva/ Și că fi-vom împreună/ Pieptul meu cât va sufla.// Dar prin alte case, iată,/ Eu lumina o presor,/ Alte case mă ascultă/ Când vorbesc la difuzor.// Ți-am luat-o și pe mama/ Și-ați rămas acuma, ia,/ Vai, nici tu în rând cu lumea/ Și nici orășancă ea.// Las’că vin eu cu bătrâna/ Și nepotu-ți o să-l iau/ Care pe neprins de veste/ Speria-va-ți bezna: «Hau!»// Și vei râde cu băiatul/ Ca doi prunci prea mititei/ Și vei plânge cu bătrâna/ De dor ca două femei.// Și vei tace lung cu mine/ Cu văz tulbur și durut,/ Casă văduvă și tristă/ De pe margine de Prut.” (Casa mea). Secretul transformării prozei în poezie rămâne un secret, al lui Grigore Vieru. Ceea ce putem spune cu siguranță este că nu avem de a face cu o artă naivă, cu o “expresivitate involuntară” etc., ci cu tehnici ale simplității de un mare rafinament, constând în activarea duiosiei prin umor, în cultivarea - atent dozată - a melodramei, în personificări discrete (morale, nu fizice), care nu cad în ridicol, ca la alți autori de azi [4]. Foarte frecvente sunt poemele cu final neașteptat. Ideea surprinzătoare cu care se încheie asemenea poeme are rezonanță în conștiința cititorului și nu poate fi uitată ușor:

“În aceeași limbă/ Toată lumea plânge,/ În aceeași limbă/ Râde un pământ./ Ci doar în limba ta/ Durerea poți s-o mângâi./ Iar bucuria/ S-o preschimbi în cânt.// În limba ta/ Ți-e dor de mama,/ Și vinul e mai vin,/ Și prânzul e mai prânz./ Și doar în limba ta/ Poți râde singur,/ Și doar în limba ta/ Te poți opri din plâns.// Iar când nu poți/ Nici plânge și nici râde,/ Când nu poți mângâia/ Și nici cânta,/ Cu-al tău pământ,/ Cu cerul tău în față,/ Tu taci atunce/ Tot în limba ta.” (În limba ta).

Grigore Vieru e tentat să creeze un univers primar, având la bază sufletul popular, prin intermediul căruia va releva conștiința de sine, precum și un anumit sentiment al solidarității umane, axat pe valorile simple ale vieții. Optimismul său dătător de libertate interioară face posibilă armonia originară spre care tinde autorul, nutrind nostalgia limbajului primordial. De acolo, din sfera profundă a trăirii simple, aproape arhaice, din exilul interior, poetul, aflat în căutarea rădăcinilor strămoșești, se pronunță contra limbajului de lemn. Acesta este înlocuit de limbajul simțurilor, al simplității concepute ca un fir al Ariadnei, în măsură să înlesnească redescoperirea drumului pierdut către strămoși, către rădăcini. Simplitatea versului lui Grigore Vieru e condiționată și de vizionarismul său care pune pe seama poeziei o dinamică anumită, colectivă, capabilă să stimuleze atât redescoperirea rădăcinilor, cât și a resorturilor trăirilor autentice, așa precum se întâmplă și în următoarele versuri: „Ca un copil aștept dimineața,/Până la lacrimi mi-e dragă viața!” [3, p.336-350]. Este un mesaj incredibil de optimist, lansat din întunericul nopții despicate cu fulgerul mării iubiri de viață. De acum încolo se vor împărtăși din el atât prietenii, cât și neprietenii poetului. La Grigore Vieru însăși conștiința de sine a eroului liric e structural dialogizată, în orice moment ea e îndreptată înapoi, adresându-se mereu sau către sine, sau către altcineva, sau către mai mulți. Prin intermediul dialogului, al comunicării cu alții, poetul își dezvăluie nu numai lumea interioară, cu propriile gânduri și idei, ci și propriul adevăr în continuă devenire, precizare, și aprofundare. Dialogurile pe care le înscenează Gr. Vieru generează un lirism dramatico-spectacular de maximă concentrație afectiv-ideatică și de un copleșitor efectsugestiv, psihologic, estetic. Versurile lui sunt un altar pe care poetul se dăruiește întru armonie, sunt un sanctuar al sacrificiului. Din acest spirit al dăruirii de sine, Grigore Vieru devine un simbol al credinței în metafora existențială a unui popor român ce nu poate fi dezbinat. Poemele sale continuă un program literar ce se dorește un imn al uniunii de suflet și simțire. Literatura română a vibrat și continuă să vibreze la versurile acestui poet mult prea român.

Bibliografie

1. Cimpoi Mihai, Metafore asemeni pâinii, Poezii, Chișinău: Literatura artistică, 1983.
2. Cimpoi Mihai, Grigore Vieru. Poetul arhetipurilor, Chișinău: Prut Internațional, 2005.
3. Vieru Grigore, Biblioteca școlarului. Aprecieri critice, Chișinău: Litera, 1992.
4. Vieru Grigore, Acum și în veac, Chișinău: Litera, 2000.

DUMITRU MATCOVSCHI – PERSONALITATE DE PRIM RANG ÎN CULTURA NAȚIONALĂ

**Golovco Irina studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mihailova Maria, lector superior**

Prezență complexă și neordinară în viața literară din Moldova, poet, prozator, dramaturg, publicist, Dumitru Matcovschi este un scriitor cu largă audiență la public, cunoscut atât prin cărțile sale, cât și prin angajarea vie în bătăliile pentru spirit, pentru renașterea națională din anii 80-90 [1, p.116].

„Amarele confesiuni” este o carte de suflet a marelui poet, împătimit de cuvânt Dumitru Matcovschi. Volumul își dorește, prin virtuțile conceperii și elaborării, să răspundă unui deziderat național, ceea ce-l onorează cu prisosință pe autor. Realizat la exigențele superioare ale creației, acesta se individualizează prin valoarea aportului și meritele autorului, personalitate de prim rang în cultura noastră. Confratele de condei Nicolae Dabija scrie despre venerabilul poet care menține aici, la noi, în Basarabia, „focul din vatră”: „Dumitru Matcovschi este unul din liderii noștri de renaștere națională, un drapel de suferință și un simbol: pentru vehemența cu care s-a înscris în bătălia pentru limbă, alfabet, Tricolor, Independență, bănuim că a fost condamnat de regimul trecut, fiind grav accidentat. Este unul din cei mai îndrăgiți fii ai neamului, patima și sufletul lui.” Iar criticul literar de la Huși (jud. Vaslui) Theodor Codreanu l-a supranumit pe talentatul scriitor, înflăcăratul patriot Dumitru Matcovschi – un „Don Quijote basarabean”, anume pentru bărbăția, curajul, dârzenia manifestate în fața regimurilor de tot soiul ce s-au perindat, pentru inițiativa de reformare socială a țării, cuminența creștină, cumpătarea, dar și intransigența sa la îndeplinirea datoriei cetățenești [2, p.6].

De-a lungul anilor a editat numeroase culegeri de poezii: „Maci în rouă”, „Casa părintească”, „Descânțete în alb și negru” (care imediat după apariție este interzisă de cenzura sovietică), „Grâul”, „Melodica”, „Armonii”, „Axa”, „Patria”, „Poetul și balada”, „Tu”, „Dragostea mea”, „Soarele cel Mare”, „Floare-Basarabie”, „Imne și blesteme”, „Capul și sabia”, „Crucea”, „Veșnica teamă”, „Aici departe”; proză: „Duda”, „Bătuta”, „Toamna porumbeilor albi”, „Focul din vatră”, „Piesă pentru un teatru provincial”, „Roman teatral”; piese de teatru: „Președintele”, „Pomul vieții”, „Tata”, „Cântec de leagăn pentru bunici”, „Abecedarul”, „Ion Vodă cel Viteaz”, „Sperietoarea”, „Bastarzii”.

Dumitru Matcovschi în calitate sa de redactor-șef al revistei „Nistru”, a publicat, în 1988, asumându-și întreaga răspundere, istoricul articol „Veșmântul ființei noastre” de Valentin Mândăcanu, care a aprins flacăra conștiinței naționale a compatrioților noștri în lupta pentru alfabetul latin. Apoi, în „Basarabia”, au văzut lumina tiparului: „Biblia” (Sfânta Scriptură) (în

alfabet latin), poezia “Doina” de Mihai Eminescu, romanele “Spovedania unui învins” de Panait Istrati și “În preajma revoluției” de Constantin Stere. Însuși Dumitru Matcovschi s-a manifestat ca un publicist reductabil – exemple elocvente, în acest sens, reprezintă articolele “Povara istoriei”, “Antiteze”, “Ei ne-au făcut țara de ocară”, “Lupii în stână”, ”Elogiu și blestem”, “Stâlpnicii”, “Suverani gheboși”, “Nu mai sunt martir”, “Ambiții naționale”. În consens cu publicistica tăioasă, amintim și poeziile scrise în spirit de revoltă: “Îngerii roșii”, “Impostorii”, “Pigmeii”, “Cameleonii”, “Grele păcate”, “Neion” și multe altele.

Dumitru Matcovschi a fost omul total dăruit literaturii, cauzei naționale, prin abordarea problemelor arzătoare din viața satului basarabean. Multe din poeziile sale, fiind puse pe note (de compozitori renumiți ca Ion Aldea-Teodorovici, Eugen Doga, Mihai Dolgan, Mircea Oțel, Constantin Rusnac, Petre Teodorovici, Anatol Chiriac, Ion Enachi, Daria Radu), au devenit șlagăre. Cele mai frumoase și mai îndrăgite cântece de întreaga suflare românească sânt: “Basarabia” (interpreți: Lidia Botezatu, Radu Dolgan, Mihai Dolgan), “Cu numele tău” (Nina Crulicovschi), “Revenire” (Olga Ciolacu), “Lacrimă amară”, “Înveșnicește-mă” (Gheorghe Țopa), “Sărut, femeie, mâna ta” (Ion Aldea-Teodorovici), “Inimă de mama” (Sofia Rotaru), ”Tangoul bunelor speranțe”, “Două toamne” (Ion Suruceanu), “Rugă” (Mihai Volontir), “Va fi ca mine” (Anastasia Lazariuc), “Vino, trenule” (Petre Teodorovici), “Copilărie” (Mihai Toderașcu), ”Chișinăul meu cel mic” (Oxana și Georgeta Ciorici), “Astă vară la Soroca” (Angela Ciumac) – șirul parcă nu are sfârșit. Melodiile difuzate la radio, televiziune, răspândite pe CD-uri devin, cu trecerea timpului, tot mai frumoase, tot mai plăcute, tot mai îndrăgite de publicul larg.

În semn de recunoștință și apreciere a meritelor, lui Dumitru Matcovschi i s-au conferit: titlul onorific de Scriitor al Poporului (1989), Ordinul Republicii (1995), Ordinul „Steaua României” în grad de Comandor (2000), titlul de Cetățean de Onoare al municipiului Chișinău (2010), medaliile „Mihai Eminescu” și „Pentru distincție în muncă”. În 1996, a fost ales membru titular al Academiei de Științe a Moldovei. Este laureat al Festivalului Internațional de poezie „Nichita Stănescu” și al mai multor publicații periodice.[5, p.39]

Prin variate nuanțe ale lirismului, folclorică prin structură și baladescă prin spirit, creația poetică a lui Dumitru Matcovschi se reliefează prin patriotism și dragostea nețărmuită de țară. Poetul cântă trecutul glorios, înaintașii iluștri (Eminescu, Creangă, Mateevici), casa părintească, plugarii, natura, dragostea oferindu-ne lecții de demnitate care au un singur scop – să ne facă oameni demni de edificarea unei societăți pe care o merităm. Ca să-l vadă pe viu și să-l asculte pe reductabilul poet, prozator, dramaturg și publicist al contemporaneității, pe 14 aprilie 2011, la Sediul Central al Bibliotecii Municipale „B.P. Hașdeu” s-a adunat un public select, motivat fiind de o manifestare de zile mari – lansarea noii apariții editoriale a maestrului – “Amarele confesiuni”. Evenimentul cultural s-a derulat în cadrul Cenaclului literar-artistic „Sic Cogito”, condus de criticul

literar Vitalie Răileanu, cercetător științific la Institutul de Filologie al AȘM, care a și prezentat date biografice din viața și activitatea scriitorului. În deschidere a luat cuvântul dr. Lidia Kulikovski, director general al BM „B.P. Hașdeu”, care a spus că scopul manifestării este ca să-l cunoaștem mai mult pe Dumitru Matcovschi ca personalitate și să pătrundem, pe cât ni se va permite, în tainele laboratorului de creație al artistului. Antologia “Amarele confesiuni”, tipărită sub egida Institutului de Filologie al AȘM și a Editurii „Magna Princeps” din Chișinău, include 157 din cele mai frumoase poezii ale autorului-martir. E o selecție din întreaga creație poetică a lui Dumitru Matcovschi de la 1963 până la 2011, dar care nu sunt aranjate în ordine cronologică.[5,p.40]

În toți anii ce s-au perindat după obținerea Independenței scriitorul a fost un incomod pentru mai marii zilei, au fost încercări să fie minimalizat, dar opera lui este citită și prețuită la adevărata ei valoare. Existența controverselor a fost confirmată în luarea de cuvânt a acad. Teodor Furdui, primvicepreședintele al AȘM: „În comunitatea științifică Dumitru Matcovschi este un exemplu de slujire poporului său. Aș spune mai mult: este un mucenic al timpurilor noastre, un luptător pentru aspirațiile de veacuri ale basarabenilor. Îmi aduc aminte că a fost ales ca membru al AȘM prin vot unanim, faptul acesta de acum despre multe vorbește. Dumitru Matcovschi este autorul versurilor “Imnului Academiei” (muzică – Eugen Doga), în care a încăput întreaga expresie a luptei pe care o duce acest popor. Am o stimă deosebită față de întreaga familie Matcovschi, care este un model de comportare, de atitudine față de toate ce se întâmplă în societate. Poetul vede și se bucură de succese, dar, totodată, e mâhnit și îl doare inima de insuccesele atât ale politicienilor, cât și ale celor ce îi susțin. E omul ce s-a jertfit fără preget întru binele celor obidiți trecând prin multe greutăți. E un adevărat poet al Poporului, poeziile și cântecele lui exprimă vrerea acestuia. Cu ocazia lansării “Amarelor confesiuni”, din partea corpului academic transmit maestrului cele mai calde felicitări.”[4].

Dumitru Matcovschi a devenit un exemplu de statornicie neclintită față de valorile naționale. În alocuțiunea sa criticul și istoricul literar Mihail Dolgan, membru titular al AȘM, a spus următoarele despre colegul său de la acest for științific al RM: „Dumitru Matcovschi scrie și de dragoste, și de patrie, și de dor. Nu voi greși să spun că poetul a scris texte excelente, impecabile din punct de vedere estetic, la foarte multe cântece (și muzica a fost scrisă de cei mai înzestrați compozitori). Pe când unii lăncezesc și tac, Dumitru Matcovschi bate în clopot, pune în discuție probleme acute, dure, are crezul său de moralitate și nu poate fi indiferent față de ruina societății, de haosul din jur. Poeziile lui parcă sânt luate de pe inima mea, îi înțeleg îndurerarea și păsul. Are o vervă eminesciană nemaipomenită. Azi, pe când cenzura e mai cenzură decât cândva, luptă neînduplecat cu escrocii, pungașii, șarlatanii de cândva și de acum, căci în lumea asta în permanență se confundă valorile, culorile... Starea de poet luptător îi ia din sănătate când vede că satele basarabene devin pustii, depopulate, când vede cum se devalorizează cuvintele, distincțiile de stat,

cum se vinde totul la stânga și la dreapta. Se simte și o sașietate de a lupta – cauza: promisiunile de până la alegeri nu se văd realizate. În toate aceste nedreptăți strigătoare la cer trebuie cineva să dea cu barda... Poetul e mereu în bătaia furtunii...“Amarele confesiuni” e o carte ce confirmă acest lucru... Dacă ar fi mai mulți poeți responsabili, precum e Dumitru Matcovschi, țara noastră s-ar mișca înainte cu mai mare succes...”.

Ioan Mânăscuță, editorul volumului, a fost elocvent în exprimare: „Dacă am vorbi despre poezia socială și patriotică de la noi, l-am numi, în primul rând, pe Dumitru Matcovschi. Este un poet care suportă o mare durere sufletească și, în același timp, are demnitate și verticalitate morală. Meritul editurii noastre e că a pus la dispoziția iubitorilor de poezie civico-militantă o carte de referință a autorului.”[1, p.116].

Dintre puținii scriitori ajunși la vârsta senectuții a venit să se îmbrățișeze prietenește cu vechiul său confrate de condei Vladimir Beșleagă. Iată cât de sincere au fost cuvintele lui: „Dumitru Matcovschi scrie ce poporul gândește și nu va avea liniște nicicând pentru că spune adevărul. Dumitru Matcovschi, ca și Paul Goma, spune lucruri ce nu plac nimănui. De ce se întâmplă așa? E o întrebare retorică. Acum poporul nostru a căpătat libertate, dar nu se bucură de ea. Își trăiește destinul său... Stalinismul din noi ne trage îndărăt, foarte greu ne desprindem de el. Poetul, prin cărțile sale, va fi ca martor la judecata istoriei (iar cuvântul martor provine de la martir!). Cunoaștem faptul că poetul a trecut printr-un infern inimaginabil, e un miracol că este în viață. Numai un astfel de om are dreptul să spună ce simțim noi, ce ne poate salva în calea noastră spre izbăvirea de greul trecutului.” Drept mulțumire pentru cuvintele frumoase, Dumitru Matcovschi a declamat poezia “Zbor frânt”, dedicată lui Vladimir Beșleagă.

Ineditul creației matcovschiene se vede clar dacă aruncăm în lături orice fel de ambiții deșarte și mofturi de scrib. Lidia Grosu de la Catedra de literatură română și teorie literară a USM cunoaște adânc procesul literar actual și a avut tot dreptul să menționeze: „E o constatare tristă că poezia în ultimii ani nu se citește. Dumitru Matcovschi este un poet cu o sensibilitate de invidiat. Anume astfel de oameni mențin echilibrul în societate. Destinul creatorului este să cânte dorul. Ipostazele acestuia, metaforele sugestive, contemplarea divinului devin o permanență a scrisului, o năzuință a poetului vizavi de evenimentele istorice ce se derulează.” Iar profesorul universitar de la aceeași instituție de învățământ superior Gheorghe Dodiță, recent devenit octogenar, a specificat că „asistăm la un eveniment remarcabil al culturii noastre”. Dumitru Matcovschi este însăși conștiința noastră națională. Dorim să avem mai multe cărți de acest fel, care atrag cititorii prin bogăția de expresii și idei. Aici mai menționăm și faptul că tot mai des creația literară a lui Dumitru Matcovschi devine obiect de cercetare în tezele de an și de diplomă ale studenților.

Poetul Teo Chiriac, adresându-se generației tinere, a reiterat că civilizația, în care trăim, mai mult distruge, pe când cultura – construiește. „Știe toată lumea că Dumitru Matcovschi

întruchipează omul care construiește. Poetul este un model pentru mine și pentru toată lumea. Avem nevoie de persoane cu aptitudini deosebite precum le au Dumitru Matcovschi, Vladimir Beșleagă și alții asemenea. Studiați bine, citiți mult și creați, dacă puteți, depășiți dascălii voștri”, a îmbiat Teo Chiriac, exprimându-și dorința ca poetul (materia de edificare a căruia este sufletul, inima și dorul) să reziste asprimilor vieții încă mult timp [3, p.4].

Despre cum au apărut “Amarele confesiuni”, despre starea literaturii noastre în etapa actuală a vorbit maestrul Dumitru Matcovschi. Multe probleme sânt în grija dumnealui, multe dureri s-au adunat: „Ce este poezia? Nu știu dacă există vreo formulă exactă a acesteia, eu scriu despre ce văd în jur. Mi se frânge inima de durere că astăzi aproape nimeni n-are nevoie de poezie... De fapt, chiar și din Uniunea Scriitorilor a fost alungată poezia... Doar poetul încearcă să aline suferințele îndurerărilor... În schimb, ceilalți scuipe în datini și tradiții (în Postul Mare chiar și preoții mănâncă salam). Monumentele sânt pângărite .Partidele s-au compromis. S-a dat slobozenie minorităților sexuale. Nimeni nu regretă cedările, concesiile în folosul străinilor. Pretinse personalități literare își redactează biografiile post-factum. Lumea e numai nervi, căci totul este la cheremul ticăloșilor. Rezerve am și față de criticii literari – la noi nu există critică literară, ea nu-și îndeplinește funcțiile de bază. Plagierile au devenit la modă. Cântecurile mele sânt ale altora: “Sărut, femeie, mâna ta “– se scrie că e a lui Grigore Vieru, “Bădiță Petre” – că e cântec popular. La TV nimic nu s-a schimbat. «Omul negru» își face mendrele. Există cenzură aprigă, dar încerc să rezist. Îmi convine numele de Don Quijote, care este cel mai definit, cel mai fără de politică. La masa de scris mă simt bine, parcă mai puternic, dar nu am unde publica. Doar adevărul, etica, poziția scriitorului contează. Trebuie să ajungem, până la urmă, la o normalitate – m-am săturat de lustruire, sfaturi, căci toate trec prin inimă...”[3, p.146].

Poetul are principii, convingeri, de aceea glasul lui răsună ca un clopot de la un hotar până la alt hotar. După cum menționează acad. Eugen Simion, „Dumitru Matcovschi este un poet autentic și, prin demnitatea și suferința lui, un simbol al Basarabiei”. Iar dr. Theodor Codreanu în prefața volumului antologic ține să completeze: „Întreaga operă a lui Dumitru Matcovschi e străbătută ca un fior de cuvântul Basarabia, minunata și batjocorita lui Dulcinee pe care o iubește iubind deopotrivă mama, femeia, glia, limba română, omenia, viața, doina, aurul solar din strugurii de pe coline, pe Eminescu, pe Alexe Mateevici, pe Bacovia și pe Ion Vatamanu. Pentru Basarabia lui, poetul găsește și un diminutiv simbolic: mărgioară. Dar ce arome cu sensuri filosofice se ascund în poetica marginii! Fiindcă se poate vorbi astăzi de așa ceva. Și nu în spirit anacronic tradiționalist, ci chiar din perspectivă postmodernistă, pe care postmoderniștii noștri de pe Bâc și de pe Dâmbovița o ignoră. Poetul poate trece de la imn la blestem, de la mângâiere la diatribă de suflu eminescian. Dumitru Matcovschi este un maestru în mânuirea anaferei, a interogației și a invocației retorice. Poate cele mai pure poeme matcovschiene vin din izvorul neseecat al dragostei de viață. Pe aceeași

axă existențială se află poeziile de dragoste și pentru copii. Desigur, bucuria de viață este creștină, asociată de poet cu un insistent simbolism religios. Ea se postează la antipodul dezbinării din suflet și din lume. În literatura română din Basarabia de azi numai Grigore Vieru a zăbovit mai expresiv și mai îndurerat pe tema dezbinării cainice decât Dumitru Matcovschi”.

Este greu, este nespuse de anevoios a scrie și a lupta în aceste timpuri dramatice, văduvite de orice moralitate, supuse completamente sărăciei. Dar ar fi o nerozie, un sacnlegiu tocmai acum să renunți la luptă , să te lași păgubaș. Tocmai de aceea avem tot temeiul să reconfirmăm adeziunea noastră la tot ce ai făcut și faci întru propășirea culturii, izbânda vieții, asigurându-te că inimile noastre bat la unison cu ale tale inimi, căci chiar având cele 60 de toamne-n plete, nu ne dăm defel la perete. Poetul e condamnat la succes, el nu poate fi înfrânt, așa credem, așa crede o lume onestă, așa cred oameni de bine!

Ce timpuri, blestemate, ce suflete nătânge!// Sărmană, Basarabia, Moldova noastră plânge.//

Bibliografia

1. Botezatu, Eliza. Dumitru Matcovschi: între rapsodie și pamflet; Treptele și vocile adevărului Chișinău: Cartea Moldovei, 2008.
2. Botezatu, Eliza. Cântec simplu // „Nistru”, 1979, nr 4
3. Butnaru, Leo. Integru în menirea cea supremă, Chișinău: Hyperion, 1991.
4. Crăciun, Victor. Reînviatul Dumitru Matcovschi. București, 1992.
5. Mazilu, Gheorghe. Un mare luptător al neamului – Chișinău, “Gazetă de seară”, 1989, 20 octombrie, p. 39-40.

GHICITORILE (CIMILITURILE) – PROCEDEE DIDACTICE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII

Dimitroglu Vera studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mititelu Oxana, lector universitar

Știința a luat în dezbatere și a rezolvat o serie de probleme ce țin de specia enigmatică a creației populare. A fost cercetată geneza și istoria ghicitorii periodizarea și clasificarea ei, mecanismul poetic, precum și interdependența folclorică dintre ghicitori și alte specii folclorice. Datorită cercetărilor minuțioase ale oamenilor de știință din diferite țări și epoci s-a ajuns la concluzia unanimă, că ghicitoarea constituie a specie distinctă a genului aforistic, fiind în majoritatea cazurilor, rimată sau ritmată [6, p. 135-137].

Coborându-ne, însă, spre originea ghicitorii, vom observa fenomenele aproape inexplicabile în prezent, fenomene incompatibile cu mentalitatea omului de astăzi. Originea ghicitorii se pierde în negura vremii, e atât de adumbrată de secole, încât a ne închipui modul de apariție a ei este

imposibil. Insuficiența datelor referitoare la originea și dezvoltarea ei nu ne permite să ne imaginăm un tablou amplu al istoriei ghicitorii. Cu toate acestea sunt cunoscute o serie de ipoteze, ce elucidează într-o anumită măsură multe dintre problemele speciei în cauză [7, p. 25].

Unii cercetători deduc ghicitoarea din străveche mitologie antică. Tratarea, însă, e diferită. Astfel, F.I. Buslaev, O. Miller consideră ghicitorile drept niște reminiscențe mitice, iar D.N. Sadovnicovle privește ca o urmare firească a dezvoltării ascendente a miturilor, ca pe o frază superioară a acestora [ibidem].

Din antichitatea grecească e cunoscută ghicitoarea ce o pune Sfînxul la toți trecătorii lângă cula sa, până când vine Oedipus și o dezleagă. Cu toate că au trecut atâtea zeci de secole de atunci, totuși regăsim această ghicitoare în literatura populară română. Ea sună: „Ce viețuitoare umblă dimineața în patru picioare, la prânz în două și seara în trei?” [Răspuns]: „Omul, când e mic umblă de-a bușile, când e mare în două picioare, și când îmbătrânește mai ia și un toiag” [5, p. 11].

Conform cercetătorilor V. Mihalache și S. Vangheli termenii de cimilitură și ghicitoare au fost înregistrați prima dată în scrierile cărturarilor moldoveni din secolul XVII. A fost observată apariția cuvântului „cimilitură” în „Psaltirea în versuri” (1673) a lui Dosoftei, unde citim: „Din rostul miei voiu scoate pilde și cimilituri ce voi deșchide din bătrâni, luând începătură”. Dosoftei observă sensul alegoric al acestor creații: „...iaste ca și cimiliturile, când alta grăiești și alta să înțelege”. În letopisețul lui Nicolae Costin se pomenește: „Cimilitura sau ghicitura lui Solomon celui înțelept”.

Ghicitorile și cimiliturile au apărut în vechime și au fost legate nemijlocit de activitatea omului. Astfel în ghicitori și cimilituri s-au răsfrânt diferite perioade ale istoriei noastre. O considerabilă vechime are ghicitoarea: „Mireasa în pădure, mirele în Țarigrad și nuna în gârlă” (Iasca, amnarul și cremenea). și acest text: „Cimilică-mititică nici de Vodă n-are frică” (Scânțea) – poartă pecetea epocii feudale [4].

Marea bogăție și varietatea ghicitorilor, caracterul lor enigmatic a atras, după cum observăm, atenția oamenilor de știință și de cultură din vremurile cele mai îndepărtate. Colectarea și publicarea ghicitorilor începe, însă, abia pe la mijlocul secolului XIX. Prima colecție îi aparține lui Teodor Stamati, care la 1851, în „Foiletonul Zimbrului”, printre alte creații folclorice, include și 35 de ghicitori. Concomitent Anton Pann colportează cimilituri în două volume intitulate evocativ: „O șezătoare la țară sau Povestea lui Moș Albu”, care aveau să repare în mai multe ediții. La 1866 V. Alecsandri publică câteva texte alături de comentariile la poeziile populare, colectate de el. Patru ghicitori conține și colecția de poezii populare a lui M. Eminescu. La 1872 B.P. Hașdeu folosește ghicitorile pentru explicarea anumitor noțiuni. Tot lui B.P. Hașdeu îi aparține și prima încercare în folcloristica moldovenească de interpretare științifică a ghicitorilor. Marele nostru savant, făcând clasificarea literaturii populare, include ghicitoarea în genul aforistic. Încercând să definească specia ghicitorilor, B.P. Hașdeu spune, că acestea sunt „un mijloc de a ascuți inteligența prin

greutăți și prin analogie”. O serie de ghicitori populare publică prin revistele timpului S. Fl. Marian. El folosește multe texte pentru a întregi cadrul folcloric al diferitor legende și credințe populare, cercetate de el.

Cea mai valoroasă colecție de ghicitori populare până în prezent o constituie cea a lui Artur Gorovei. Ea cuprinde 1960 de ghicitori-tip și 756 de variante, care vizează 791 de subiecte. Gorovei a inclus în colecția sa toate textele publicate până la el, elaborând astfel o ediție antologică fundamentală a enigmei populare. Multe ghicitori sunt însoțite de paralele străine, fapt ce permite studierea comparativă a lor. Spre deosebire de publicațiile anterioare, unde ghicitorile erau puse la întâmplare, Gorovei întreprinde prima încercare în folcloristică de sistematizare a lor. El a aranjat toate textele în ordine alfabetică. Volumul este precedat de o introducere științifică, unde autorul încearcă să rezolve unele probleme teoretice. Îl preocupă în special raportul dintre cei doi termeni folosiți pentru specia în cauză: ghicitoare și cimilitură. Artur Gorovei susține, că ghicitoarea se raportează la cimilitură tot așa cum se raportează particularul la general [6, p. 112].

Pentru termenul de ghicitoare în popor circulă două cuvinte sinonime: „Cimilitură” și „Ghicitoare”. Analizând noțiunile multor cercetători, observăm că explicațiile termenilor *ghicitoare* și *cimilitură* sunt aproape identice. Dar totuși, poate există diferența dintre ghicitoare și cimilitură?

Constantin Mohanu susține părerea că deosebirea dintre ghicitoare și cimilitură e aceeași ca între gen și specie: fiecare cimilitură e o ghicitoare, nu însă orice ghicitoare este o cimilitură, după cum orice om este o ființă, fără ca orice ființă să fie om [5, p. 22].

Raportul de sinonimie dintre cei doi termeni a fost remarcat și de Tudor Pamfile, care a editat în 1908 o frumoasă colecție de ghicitori. Cartea conține 395 de texte. Ea constituie o continuare a monumentalei ediții goroveene. Ca și predecesorul său, T. Pamfile aranjează ghicitorile în ordine alfabetică. Dar spre deosebire de A. Gorovei acesta alcătuiește și plasează la sfârșitul cărții un bogat și interesant glosar. În cuvântul introductiv T. Pamfile relevă o serie de particularități specifice ale ghicitorii, încearcă să facă o delimitare a textelor valoroase și a celor sub orice nivel. Ni se pare însă eronată teza lui, în conformitate cu care textele cu mai multe soluții sunt rele [6].

Particularitatea ghicitorii de a sesiza și a îmbrăca în forme poetice cele mai noi elemente ale mediului înconjurător determină apariția multor texte cu subiecte dintre cele mai recente și despărțirea ghicitorilor cu subiecte ieșite din uz. Cel mai potrivit și cel mai corespunzător speciei cercetate este criteriul tematic de sistematizare. Materialul folcloric a fost divizat mai întâi în câteva categorii formale, în corespundere cu structura poetică a acestora. E vorba de ghicitorile propriu-zise, ghicitorile-întrebări, ghicitorile-probleme, ghicitorile-poeme, ghicitorile-povești și ghicitorile-povestiri. Ghicitorile propriu-zise constituie de fapt fondul de bază al ghicitorii moldovenești. Această categorie este împărțită în 23 de grupe tematice care include texte despre univers și fenomenele atmosferice, despre omul fizic și social, despre casă și obiecte de uz casnic, despre

inventarul agricol, despre faună și floră și cifra neînsemnată a ghicitorilor despre vânătoare, pescuit, păstorit și altele. [8, p. 10]

Loretta Handrabura menționează că ghicitorile se remarcă prin structura lingvistică foarte diferențiată. Faptul acesta pot argumenta câteva tipuri de texte din colecția analizată, ce conțin o întrebare directă sau a căror primă parte este exprimată printr-o propoziție afirmativă / negativă, se prezintă sub diverse forme sintactice și sunt organizate diferit din punct de vedere fonetic și ritmic:

- *ghicitori-anecdote*: „Buturugă cam prelungă, / Cine-o are vrea s-o ungă; O ridică încărcată, / Și o lasă descărcată; / Când e plină, / Toți se-nchină, / Când e seacă, / Toți iar pleacă” (lingura);

- *povești-ghicitori*: „Am o oaie oacheșă. / Șade jos și deapănă, / Și se roagă robului, / Și se-nchină cucului: / - Cucuie, măria-ta, / Am venit la dumneata, / Să-mi dai căruța / Cu streșinuța, / Să mă duc la soră-mea, / C-am auzit c-a făcut / Doi feți / Logofeți, / Cu părul de aur creț: / Unul șade cu mațele-n pahar, / Și unul cu sângele-n zahăr” (lupul, unțișca);

- *ghicitori-calambur*: „Apucai p-o haia, / Mă întâlnii c-o haia, / Scosei o haia / Să dau în haia, / Haia intră în haia / Și eu rămăsei cu haia” (șopîrla);

- *ghicitori simplu joc de cuvinte*: „Unuma, / Dunuma, / Zaia, / Paia, / Chicura, / Cucura, / Hurduc, / Burduc, / Sacolie, / Pic, / Poc” (pușca);

- *ghicitori-păcăleli*: „Ghici, mici: ceapa ce e?” (ceapa);

- *ghicitori-problemă (numerice)*: „Patru bat, opt opintesc / Mii și sute se clătesc” (berbecii când se bat). [3]

N. Constantinescu și I. Fruntelată au cercetat funcțiile specifice ghicitorilor. După cum au menționat cercetătorii ghicitorile au o **funcție didactică** cu nuanțe de divertisment.

În același timp, ghicitorile au o **funcție socială**, derivată din natura lor contextuală: prin actualizarea ghicitorilor în diferite situații de comunicare, membrii unui grup folcloric își confirmă apartenența la un fond cultural comun. Limbajul aforistic și enigmatic îi apropie pe „indivizii folclorici” și le întărește sentimentul de identitate colectivă.

În al treilea rând, prin sintetizarea plastică a gândirii populare, ghicitorile își manifestă **funcția estetică**. Dacă în alte categorii folclorice metafora este mai puțin folosită, în literatura aforistică și enigmatică ea se situează pe primul loc în inventarul stilistic al creatorilor populari.

Pentru literatura aforistică nu se poate neglija o **funcție etnografică**, de reflectare, până la un punct, a cutumei juridice orale, care s-a cristalizat în expresii proverbiale.

Posibila origine rituală a literaturii enigmatice introduce în problematica funcțiilor ghicitorii și mutația suferită de acestea în trecerea de la ritual la neritual: renunțarea la o veche **funcție ritual-inițiativă** în favoarea unei funcții **ludice**, de divertisment [12].

Cimiliturile constituie una din speciile cele mai active la etapa actuală de dezvoltare a creației populare românești. Acesta se dovedește prin încărcătura lor aforistică foarte variată. Principalul

procedeu artistic, utilizat în ghicitori, este metafora. În diverse categorii de ghicitori ea capătă diferite forme. Cea mai simplă metaforă este substituirea unui obiect printr-un alt obiect: „Bucium rotund strînge părul în fund” – (Căciula). [4, p. 68]

Metafora, în ghicitori, este o îmbinare de inteligență și simț estetic, relevând o capacitate asociativă deosebit de dezvoltată. Pentru Tudor Vianu, ea este o alegorie deschisă, pentru că termenul propriu nu este nici exprimat, nici închis, ci trebuie aflat printr-un efort mental [1].

Aristotel a spus că ghicitoarea e o „metaforă bine compusă”. Observația lui rămâne valabilă, cu oarecare precizări asupra modului metaforic propriu cimiliturilor [5, p. 25].

Ghicitorile uzează rime (nu obligatorii), fiind compuse mai des din două versuri. Rareori sînt mai extinse. Rima asigură memorizarea ușoară a versului. De exemplu: „Oastea unui craiu, / Într-un vîrf de paiu.” – (Macul); „Am un cal / cât un mal: / unde sare, / urmă n-are; / unde paște, / se cunoaște” – (Purecele) [2, p. 132].

Adesea în cimilituri e folosită personificarea, în alte cuvinte, când obiectelor li se atribuie calități umane: „Moșul Nicolae doarme dus pe casă în paie” – (Cocostârcul); „Pe un deal rotat / șade moșu umflat” (Bostanul); „Cînd merge de-acasă, acasă cată; / cînd vine din pădure, în pădure cată” – (Toporul pe umăr); „Am un om mititel, / face gardul frumușel” – (Acul). Astfel de personificări nu sunt simple urme de animism, ci denotă, mai curînd, afecțiunea oamenilor muncii pentru obiectele de producție. Fondul vechi al ghicitorilor este evident în imagini legate de timpuri depărtate.

Deși nu se caută anume un efect poetic, comparațiile fiind elementul de surpriză și un mod de încercare a istețimii, imaginile poetice nu lipsesc: ”Am un crin / la rădăcini veșted / și la vîrf înflorit” – (Cerule); „Vin oile de la munte / cu steluțe în frunte” – (Zăpadă); „Sus bat dobele, / jos cad negurile” – (Sita); „Năframă vărgată / peste mare aruncată” – (Curcubeul) [ibidem].

Onomatopeele sunt folosite în cazul descrierii fenomenului ce trebuie de ghicit. Astfel, în ghicitoarea despre vînt și ploaie se reproduc combinații de sunete caracteristice: „Fâș / Fâș / Prin păiș / Paci-paci / prin copaci (Coasă).”

Se întîmplă, însă, că în aceeași ghicitoare întîlnim și întrebarea și răspunsul. Asemenea ghicitori au scopul de a produce haz: „Mănăstire într-un picior, ghici, ciupercă, ce-i?” – (Ciupercă).

Prin frumusețea lor ghicitorile au atras demult atenția marilor noștri scriitori. Așa spre exemplu, la baza nuvelei lui Ion Creangă „Cinci pâini” stă o ghicitoare-problemă – cum drumeții să împartă banii în echitate: [4, p. 3] „...Ține, frate, partea dumată, și fă ce vrei cu dînsa. Ai avut două pâini întregi, doi lei ți se cuvin. Și mie îmi opresc trei lei, fiindc-am avut trei pâini întregi, și tot ca ale tale de mari, după cum știi...” În final n-a avut loc dreptate și aici morala vine să zică: „Corciogarii, porecliți și apărători, nemaivînd chip de traiu numai din minciuni, sau s-ar apuca de

muncă, sau ar trebui, în toată viața lor, să tragă pe dracul de coadă...Iar societatea bună ar rămâne nebântuită.” [11]

Ghicitorile stimulează și exersează capacitățile de analiză, sinteză, comparație, descrierea și evaluarea; stimulează și exersează inteligențele multiple; dezvoltă spiritul de observație, atenția, limbajul, cooperarea, spiritul de echipă, toleranța.

Reprezintă un fel de joc colectiv numit să pună la încercare istețimea și abilitatea minții. Implicit, ghicitorile devin o probă în riturile de inițiere sau de încercare, un examen nu numai al iscusinței, ci și al cunoștințelor. Deși ca intenție directă sunt un joc pur, ghicitorile nu rămân străine de stările afective ale omului, de atitudinea lui față de viață, față de lume [9].

Cercetătoarea rusă V.V. Mitrofanova scrie: „Ghicitoarea nu numai că se ocupă de diferitele obiecte, dar e în stare să găsească în ele poezie. Să introducă această lume cotidiană a mărunțișurilor într-o sistemă de imagini scilpitoare, care educă la om tendința de a se uita mai atent la lumea înconjurătoare și de a vedea frumosul în cele mai simple obiecte” [10].

Fiecare ghicitoare se rezolvă în felul său, iar procesul propriu-zis de ghicire ne învață să gândim. În aceasta se și concentrează specificul funcției didactice a ghicirii [3].

Bibliografia

1. Balazs L., „Folclor. Noțiuni generale de folclor și poetică populară”, Cluj Napoca: Scientia, 2003, 174 p.
2. Gorovei A., „Cimiliturile românilor”, București: Editura Tineretului, 1959, 189 p.
3. Handrabura L., „Cimiliturile românilor de Artur Gorovei” în ”Metaliteratură. Analele Facultății de Filologie”, Vol. 1, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2001, 159 p.
4. Mihalache V. Vangheli S., „Ghicitori”, Chișinău: Lumina, 1966, 140 p.
5. Mohanu C., „Dicționar de ghicitori – Cinel-Cinel”, București-Chișinău: Litera internațional, 2003, 308 p.
6. Moraru S. G., „Ghicitori”, Chișinău: Știința, 1980, 248 p.
7. Moraru S. G., „Speciile folclorice și realitatea istorică”, Chișinău: Știința, 1985, 174 p.
8. Tătărici M., Teza de doctorat - rezumat, „Formele scurte în folclorul contemporan – proverbul, ghicitoarea, strigătura”, București, 2009, 26 p.
9. Țentea M., „Ghicitori pentru cei mici”, Galați: Sfântul Ierarh Nicolae, 2010, 32 p.
10. Митрофанова В.В., „Русские народные загадки”, Ленинград: Наука, 1978, 180 p.
11. <http://www.lecturirecenzate.ro/2010/09/cinci-pani-ion-creanga/> (accesat pe 21.03.2014)
12. <http://ru.scribd.com/doc/44349914/Constantinescu-N-Si-Fruntelata-I-Lb-Si-Lit-Rom-FOLCLOR> (accesat pe 20.03.2014).

BRADUL - ARBORELE COSMIC AL ROMÂNILOR

Boican Marina studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat

Conducător științific: Mititelu Oxana, lector universitar

Arborele este una dintre cele mai bogate și mai răspândite teme simbolice, simpla ei bibliografie poate alcătui o carte. Simbol al vieții în continuă evoluție, în ascensiune spre cer, arborele evocă întreg simbolismul verticalității, ca arborele lui Leonardo da Vinci. Pe de altă parte, pentru caracterul ciclic al evoluției cosmice: moarte și regenerare; de acest caracter ciclic amintesc mai cu seamă arborii foioși, cărora în fiecare an le cad și le cresc din nou frunzele.

Arborele înlesnește comunicarea între cele trei niveluri ale cosmosului: cel subteran, prin rădăcinile ce răscolesc adâncurile în care se implantă; suprafața pământului, prin trunchi și crengile de jos; înaltul, prin ramurile dinspre vârf, atrase de lumina cerului.

Arborele cosmic – fiind în ideea lui primordială și elementară, conceptul mitologic care include în conținutul lui întregul cosmos figurat sub emblema unui „arbore” – reprezintă tot ceea ce înseamnă existența, principiu activ, viața. Înrudit cu acesta, arborele cerească reprezintă forța terestră, simulacru al copacului lumii și apoi al coloanei ce sprijină bolta cerească, arbore de legătură între ceilalți doi (arborele cosmic și arborele vieții).

La începuturi, pentru popoarele trăitoare pe meleagurile noastre, arborele sacru primordial a fost bradul; la protoromâni acesta menținându-se ca simbol dendrolatric principal, fiind reprezentat mai ales ca arbore cosmic. Alături de brad, printre copacii sfinți mitologia românească numără și stejarul, fagul, teiul și salcia. În mitologia nordică există de asemenea un Arbore cosmic, paradoxal tot un conifer, dar nu brad ci frasin.

Bradul arborele cosmic al românilor din toate timpurile Verde crud, ne tămâiază cu cetina sa lină... pătimaș, îndrăgostit cavalește de semeția munților noștri străbuni, ne cunună cu veșnicia. Își sprijină fruntea de cer iar crengile lui leagănă îngerii. Ne luminează cu dărnicie sărbătorile și ne dă, neobosit, lecții de viață.

Bradul la naștere este bradul viu, ales din pădure și dăruit simbolic pruncului, este bradul la care moașa îl închină, punându-l sub semnul ocrotitor al arborului sacru. „Rogu-mă Brad ție/ Să-l primești pe Ion/ Făt să-ți fie/ Făt iubit/ Rupt din tine/ Și cât trăiești/ Să-l ocrotești//.” În vechime, bradului de naștere părinții îi aduceau ofrande la fiecare aniversare a copilului, apoi, când acesta creștea, îl îngrijea singur, între cei doi creându-se o legătură puternică și tainică. În satul românesc mai exista și obiceiul de a sădi un brad la nașterea pruncului, alter-ego al acestuia pe tot parcursul vieții, care în anumite contexte ceremoniale îl putea chiar înlocui. Totodată, se credea că atunci când se naște un copil, răsare un brad pe culmile munților.

Cunoaștem și faptul că când se naște un copil, se sădește un copac. După ce se botează copilul, acesta este pus pe prag (pe granița lumilor), apoi e înfășat și legănat cu mișcări circulare, care amintesc de horă. De altfel, hora, alături de brad, este prezentă în toate riturile românilor.[3]

Bradul la nuntă Bradul, prin simbolurile lui falice (forma coroanei, cetinii și fructului), apare frecvent și la nuntă ca substitut fitomorf al divinității masculine. În vorbirea curentă, feciorul de însurat este voinic ca bradul, înalt ca bradul. Fata de măritat chiar dacă este voinică și înaltă nu va fi niciodată comparată cu bradul! Prezența bradului împodobit la nuntă ca simbol al masculinității formează astăzi un areal compact în sudul României (Oltenia, Muntenia, Dobrogea, sudul Moldovei) [6, p. 365-366].

În timpul nunții, caracterul sacru al bradului apare mai evident în ceremonia *gătitului* sau *făcutului Bradului* la casa mirelui și în *orația Bradului* de la casa miresei. Reluăm aceste secvențe rituale după o excelentă monografie a unei nunți vâlcene făcută de Gh. Fira: „Vineri seara, când la casa ginerelui se aprind lumânările, flăcării vin chiotind și cântând, la facerea bradului. Cu ei sosesc și fetele și mai târziu vin bătrâni, babe, neveste și oameni însurați. Ele se adună și se așează pe pat și pe scaune, fetele de o parte, flăcării de alta. În mijlocul casei mama ginerelui aduce o masă scundă cu trei picioare. Pe masă pune o pâine în care înfinge o lumânare și peste care așterne sare, pentru ca noua gospodărie să fie bogată și luminată ca fața lui Hristos.

Ginerele își cinstește tovarășii de horă cu țuică, apoi începe lucrul. Mai întâi se retează și se leagă crăcile bradului pe tulpină. Apoi flăcării de față taie cu foarfece, din hârtiile colorate nenumărate și felurite flori. Cu acestea se împodobește bradul pregătit. Apoi bradul e înfipt în pâinea de pe masă, lângă lumânarea stinsă, iar flăcării mai de seamă întind o horă în jurul lui, în sunetul fluierului”. [3, p. 11] După stingerea lumânării se prefigurează împerecherea divină prin implantarea bradului viriloid în mijlocul pâinii feminoide. Același înțeles îl au și cele trei sfere feminoide, obținute prin îndoirea ramurilor, intersectate de axul antropoid al bradului.

Un om de încredere al mirelui, brădarul, va duce bradul în zorii zilei de sâmbătă, ferit de privirile curioase ale oamenilor, la casa miresei: „încălecat pe un cal bine potcovit și înșeuat, cu flori la căpăstru, până în ziuă, brădarul, ținând în mână un bici lung cu plesnitori, se furișează spre casa mirelui. E îmbrăcat în straie frumoase. La brâu și-a pus revorvelul. Descalcă. Ginerele îi dă o ploscă plină cu vin pe care brădarul și-o atârnă după gât. În tăcere ia bradul, apucă coama calului și încăleacă iară, dintr-o săritură, zice «Doamne-ajută!» și-și face semnul crucii. Asemenea făc și cei rămași în urmă [5, p. 107-108]

Urmează orația brădarului care descrie drumul plin de peripeții, pentru a împlini poruncile împăratului.[ibidem, p. 108] După încheierea orației brădarul descalcă, închină din plosca dată de mire la plecare și se prinde, cu bradul în mână, împreună cu flăcării prezenți la casa miresei, într-o horă mică. Urmează apoi schimbul solemn al darurilor: brădarul înmânează miresei bradul

împodobit, iar aceasta îi trimite mirelui o batistă cusută cu flori și cămașa pe care o va îmbrăca la cununie. Bradul este legat în vârful unei prăjini de 6 - 8 m împlântată în pământ în colțul de răsărit al casei. După ce este ospătat, brădarul este condus până la marginea satului de nuntașii miresei.[5, p. 106]

Bradul în mitologia morții Așa se face că bradul deținea un rol important în mitologia vieții și continuă și în cea a morții. Bradul de înmormântare este purtătorul unui complex de simboluri, dificil de decriptat, putând reprezenta un substitut al defunctului (în cazul celor morți departe de casă), pereche postumă (pentru cei nenunțiți), călăuză a sufletului pe drumul mării treceri sau axa ce leagă lumea noastră de lumea nevăzută. [7, p. 185]

Obiceiul de a pune brad la înmormântarea a fost atestat pe întreg spațiul locuit de români. [4, p. 298] În vârful bradului care substituia mortul se puneă o căciulă albă (simbol al purității) cu „prim” negru (manșeta de blană, simbol al doliului). Pe două ramuri opuse ale bradului se introduceau mânecile unei cămăși cusute cu flori și apoi ale unei bondițe. Trunchiul bradului era petrecut pe aracul unui ițar alb. Trupul improvizat din brad era încins cu un brâu roșu. Bradul astfel înveșmântat, era așezat în sicriu și pe presupusul piept al mortului se puneă o icoană [ibidem, p. 185-189].

După informațiile etnografice mai vechi, bradul era adus de șapte feciori care plecau dis-de-dimineată în pădure cântând melodii de jale. Bradul era coborât în sat pe umerii feciorilor, întotdeauna cu vârful înainte. Împodobirea lui ca un steag de nuntă, cu inelul mortului și batista înflorată (chișchineul), cu flori, panglici și clopoței etc., nu lasă nici un dubiu asupra funcționalității lui rituale și ceremoniale: soț sau soție postumă a mortului.[1, p. 162]

În ritul de înmormântare, bradul însoțește alaiul de la casa mortului până la locul de îngropăciune. „Pomișorul”- dacă este doar o ramură de brad este împodobit cu panglici, fructe uscate, bomboane, păsărele (pupeze), scară și cârlig, făcute din aluat. Păsărelele se pun pentru a ajuta sufletul să zboare, cârja și scara pentru a-l ajuta în drumul spre veșnicie. Se spune că pomul îl va ajuta pe cel mort în drumul de dincolo, răcorindu-l și odihnindu-l cu umbra sa și hrănindu-l cu bunătățile din ramurile sale.[2]

În mitologiile, în credințele tuturor popoarelor, arborele ocupă un loc deosebit de important, de la naștere până la moarte și chiar și după aceea.

După cum remarcă Mircea Eliade: „arborele este încărcat cu forțe sacre deoarece este vertical, crește, își pierde și-și recapătă frunzele, și deci se regenerează; el moare și renaște de nenumărate ori”.

Arborele este considerat simbolul Axei lumii, drumul ascensional pe care sufletul îl străbate, atunci când trece din lumea materială în cea imaterială.

Bradul considerat un arbore *Axus Mundi* reprezintă elementul vegetal ce guvernează întreaga viață a țaranului. Bradul de naștere, de nuntă sau de înmormântare, bradul dat de pomană sau bradul „arbitru divin”, bradul de „spovadă” sau bradul cosmic, ce face legătură între Pământ și cer, sunt doar câteva dintre ipostazele care îi atestă sacralitatea. Bradul apare și în legende, basme, povești, balade, colinde, proverbe, strigături, fiind un adevărat laitmotiv vegetal al fondului mitologic străvechi al românilor.

Fiind prezent în toate obiceiurile românești, de la nașterea omului și până la moarte, bradul este considerat arbore al spiritualității naționale și poate fi numit, fără exagerare, copacul nostru național.

Bibliografia

1. Brăiloiu Constantin, *De-ale mortului*, București: Fundația Cultural Română, 1884.
2. Bucurescu Adrian, *Dacia Magică*, București: Arhetip, 1999.
3. Fira Gheorghe, *Nunta în județul Vâlcea*, în colecția „Din viața poporului român”, XXXVII, Cultura Națională, București, 1998.
4. Ghinoiu Ion, *Lumea de aici, lumea de dincolo*, București: Fundația Cultural Română, 1999.
5. Ghinoiu Ion, *Cărările sufletului*, București: Etnologică, 2004.
6. Marian Simion, *Nunta la români*, vol. I București, 1980.
7. Vulcănescu Romulus, *Mitologie română*, București: Acad. R.S.R., 1985.

POEZIA POSTBELICĂ: ORIENTĂRI ȘI PERSPECTIVE

**Bozadji Eudochia studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Cuțitaru Natalia, lector superior**

Într-o epocă a democrației, în care libertatea exprimării se manifestă pretutindeni, a discuta despre literatura de dinainte de '89 a rămas încă un subiect contraversat. Există, desigur, numeroase publicații care fac treceri în reviste ale titlurilor de carte cenzurată în perioada comunistă, există aprecieri și atacuri verbale cu referire la acea perioadă, există nostalgii, ironie și dezgust, dar mai puține cercetări științifice, care să vizeze textele vremii aceleia.

Temade față își propune să analizeze creația lui Liviu Damian, având în vizor identificarea unei retorici specifice textului poetic interzis, prin comparație cu poezia generației '60, urmărind dacă, dincolo de un dezgust exprimat fățiș pentru o anumită ideologie, mai există și altceva : un nou limbaj, imagini artistice, intelectualism, filozofie, prozodie specifică etc.

De altfel, “noua poezie”, [1, p. 83] cum numește Manolescu opera marilor lirici afirmați plenar în aceste decenii, se naște ca o reacție la realismul socialist, la poezia aservită politic și își revendică izvoarele culturale în modernismul interbelic.

Deceniile șase-șapte ale secolului al XX-lea înseamnă, pentru literatura română, revenirea la modernism. Se schimbă atitudinea față de actul poetic. Întâlnirea cu Stănescu, sublinia Mihai Cimpoi, a fost *reactivizare* pentru literatura din spațiul moldav. Ea a îngăduit descoperirea poeziei moderne, textele stănesciene fiind savurate ca „o băutură ocultă” [2].

Am considerat tema pusă în discuție actuală și în cadrul larg al cercetărilor istoriei literare, deoarece perioada anilor '60-'70 este o etapă importantă în sincronizarea poeziei basarabene cu cea de peste Prut. Este timpul când șaizeciștii își centrează poezia pe doctrina imaginativă, care alături de poezia lingvistică au făcut modă literară în lirica lui N. Stănescu, M. Sorescu, Gr. Vieru, L. Damian, P. Boțu, D. Matcovschi, V. Teleucă ș.a. [3, p. 68].

Surprinzător este să descoperim, în această literatură care nu și-a uitat originea, motive și formule artistice proprii poeziei românești care explodează în România anilor '60. Influența lui Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Adrian Păunescu, Ioan Alexandru și alții este incontestabilă la Grigore Vieru și colegii lui, evident în doze diferite, ceea ce le conferă o notă comună cu generația simetrică de poeți din România. În pofida seriei de interdicții, un fluid cultural și poetic a comunicat peste opreliști, afirmând încă o dată importanța unei *matrice culturale comune* [4].

Poezia lui N. Stănescu, M. Sorescu, I. Alexandru, A. Păunescu, A. Blandiana ș.a., pe de o parte, și poezia lui Gr. Vieru, D. Matcovschi, L. Damian, P. Boțu, V. Teleucă ș.a., pe de altă parte, reprezintă dimensiuni certe ale unei lirici *evazive* sau *subversive* [5, p.43]. Ceea ce trebuie reconsiderat și reevaluat este tocmai sistemul poetic, caracterizat printr-o bogată varietate de formule, uneori eclectic, aparținând diferitor canoane poetice. Șaizeciștii îmbină armonios elemente din canoanele: pașoptist, junimist și modernist. Ei revin la modernismul poetic interbelic, asimilând creator modelele: T. Arghezi, L. Blaga, I. Barbu, G. Bacovia. Șaizeciștii se rup de convențiile poeziei proletcultiste, de *vocea masei*, ei se afirmă ca individualități care își declară cu demnitate numele în „Numele tău” de Gr. Vieru, „Mitul personal” de An. Codru, „Mândrie și răbdare” de L. Damian.

Modernismul a devenit în stânga Prutului echivalentul decadentismului în sens peiorativ și ca urmare a fost blamat cu încăpățănare de către „făuritorii” lumii noi, sovietice, în favoarea unui *tradiționalism* din care nu trebuiau să lipsească elementele social-patriotice.

Tradiționalismul, dimpotrivă, înseamnă sănătate și vigoare, înseamnă mișcare și acțiune, înseamnă voință și elan. Cu cât o epocă este mai stăpânită de dorul de a crea, cu atât și spiritul ei va fi mai spontan și mai adânc tradiționalist. Nu poți crea rupând legătura cu trecutul și nu poți fi

tradiționalist smulgându-te din mijlocul prezentului. Tradiționalismul nu există decât ca putere încorporată prezentului și lucrând în funcție de necesitățile acestuia.

Atât scrierile lor, cât și aprecierea acestora de către instanța critică au fost supuse frecvent unor „îndrumări” extraliterare, trecute fără excepție prin filtrele cenzurii.

Literații basarabeni care, în perioada înstrăinării, s-au alimentat din apele freatice ale tradiției, din partea „rizomică” a arborelui vieții naționale, al cărui trunchi și coroană erau bătute de “vânturile reci ale pierzaniei” (M.Cimpoi).

De fapt, statutul scriitorului din spațiul est-prutean a fost unul total diferit: artistul de aici, aflat în căutarea identității pierdute, se confruntă cu o schimbare de perspectivă în arta din a doua jumătate a secolului al XX-lea, direcție conform căreia o fixare a *lumii* și a *eului* nu se poate realiza. Se scrie încă din inerție, mulți scriitori sunt fie prea puternic fixați în modelul literaturii la comandă, fie nu pot încă să-și “abandoneze temerile.”[6].

În acest context, a identifica rolul lui Liviu Damian într-o ordine literară înseamnă a surprinde dincolo de transformările universului poetic, evidente de la un volum la altul, acele elemente care îi asigură originalitatea. Patosul etic-existențial este dominant în toate volumele : *Darul fecioarei*, 1963; *Ursitoarele*, 1965; *Sînt verb*, 1968; *De-a baba oarba*, 1972; *Partea noastră de zbor*, 1974; *Mândrie și răbdare*, 1977; *Altoi pe o tulpină vorbitoare*, 1978; *Salcâmul din prag*, 1979; *Inima și tunetul*, 1981; *Coroana de umbră*, 1982; *Scrieri alese, vol. 1-2*, 1985; *Poezii și poeme*, 1986...[7, p. 34-35].

Întâlnirea cu Stănescu, sublinia Mihai Cimpoi, a fost reactivatoare pentru literatura din spațiul moldav. Ea a îngăduit descoperirea poeziei moderne, textele stănesciene fiind savurate ca „o băutură ocultă”, spărgând „ighemoniconul” liric al anilor '60. Este timpul când șaizeciștii își centrează poezia pe doctrina imaginativă, care alături de poezia lingvistică au făcut modă literară în lirica lui N. Stănescu, M. Sorescu, Gr. Vieru, L. Damian, P. Boțu, D. Matcovschi, V. Teleucă ș.a.

Promoția șaizecistă a relansat literatura română din Basarabia, a plasat-o pe coordonatele credibile, a eliberat-o din marasmul realismului socialist, din epoca neagră a proletcultismului, când puteau fi scrise foarte puține opere de valoare. Acești poeți au valorificat și valorizat, deopotrivă, candoarea și luciditatea, patosul trăirii autentice și interogația morală de acut ecou expresiv.

Accentele interpretării se mută de pe revelarea mesajului socialist pe consemnarea noutății formulei artistice profesată de poet. Liviu Damian tinde să pătrundă mai adânc în vibrația ascunsă a *Cuvântului* esențial, angajând comunicarea dincolo de el, în zona conexiunilor virtuale ale textului, a sugestiei ce adeverește trăirea până la ardere lăuntrică.

Prima plachetă de versuri a poetului *Darul fecioarei* (1963) a avut parte doar de niște recenzii de complezență, unicul articol mai mare fiind cel semnat de B. Răbii, dar și acesta menținându-se în liniile unor reflecții lirice fără prea multe tangențe cu textul propriu-zis. În schimb, *Ursitoarele*

(1965) se învrednicește de două recenzii, în care accentul se pune, justificat, pe sunetul inovator pe care îl aducea în poezia de atunci L. Damian. E vorba de o recenzie a lui M. Cimpoi în *Cultura*, ideile căreia au fost preluate puțin mai târziu într-o intervenție din *Drujba narodov*, și de o recenzie a lui I. Ciocanu.

Abia cu apariția volumului *Sânt verb* începe adevărata consacrare critică a lui L. Damian. Observăm că accentele interpretării se mută de pe revelarea mesajului socialist pe consemnarea noutății formulei artistice profesată de poet. *Enigmele verbului*, tableta lui M. Cimpoi, pune accentul pe noua problematică a creației poetului, pe faptul că „destinul, în accepția largă a cuvântului, formează obiectul de căpetenie al meditațiilor autorului”, pentru ca imediat să se facă și unele specificări privind noua modalitate de a fi ca poet a lui L. Damian.

Cu toate impedimentele de ordin ideologic, care nu au slăbit defel literatura română din Basarabia până spre sfârșitul anilor optzeci, Liviu Damian, îndeosebi în perioada anilor 60, reușește să transmită semnale puternice de redeșteptare și de recuperare a valorilor general-umane, precum și a identității naționale în lucrări de o veritabilă ținută artistică („Sânt verb”, „Dar mai întâi...”, „Partea noastră de zbor” ș.a.) [8, p. 93-94]. Fără a fi interesat de înnoiri exprese, de suprafață, de originalitate cu orice preț, poezia sa progresa lent și sigur, iar forța revigoratoare a verbului său rămâne capitală pentru poezia basarabeană. Necesitatea unei „construcții culturale” într-un spațiu al vidului artistic a fost resimțită într-un mod a ascuțit de către Liviu Damian. Verbul său este pus în acord cu această necesitate de ordinul culturii și al esteticului, cultura constituindu-se ca memorie vie a unui popor.

Bibliografie

1. Bantoș A., *Dinamica sacrului în poezia basarabeană contemporană*, București: Fundația Culturală Română, 2003.
2. Botezatu E., *Patosul patriotic și internaționalist al poeziei*, Chișinău: Literatura Artistică, 1979;
3. Bantoș A., *Recuperarea autenticului*, Chișinău, 2006;
4. Cimpoi M., *Enigmele verbului*, În: Cimpoi M. *Alte disocieri*, Chișinău: Lumina, 1970;
5. Dolgan M., *Spiritul cetățenesc activ al liricii contemporane*. – În: *Literatura și contemporaneitatea*, Chișinău: Știința, 1982;
6. Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Pitești, Editura Paralela 45, 2008
7. Roșca T., *Structurile lirice în poezia anilor '60*, Chișinău, 2007;
8. Țurcanu A., *Poezia moldovenească: constituirea unui sistem estetic*. – În: *Căutări artistice ale literaturii moldovenești din anii '70-'80*, Chișinău: Știința, 1987;

REPUBLICA MOLDOVA PROBLEME DE STIL ȘI COMUNICARE

**Staneva Valentina studenta gr. RA-10, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Cuțitaru Natalia, lector superior**

Perspectivile de abordare a comunicării au cuprins un număr mare de științe, dintre care noi am surprins aria de cercetare doar la câteva, relevante pentru analiza propusă. Astfel, termenul de comunicare a permis multiple nuanțări și a căpătat accentele unor definiții date de antropologie, teoria informației, cibernetică, sistemică, semiotică, psihologie, psihosociologie, pedagogie. Deși fiecare dintre aceste discipline investighează comunicarea din perspective diferite, împreună pot asigura o viziune integrală asupra fenomenului în discuție, viziune care depășește din punct de vedere explicativ și operațional, imaginile pe care fiecare în parte le oferă.

Inventariind direcțiile actuale în teoria comunicării și în cercetarea în acest domeniu, D. Mcquail (1999) constată o anumită convergență: „Se pune tot mai puțin accentul pe diferența dintre tipurile de limbaj, de mijloace de comunicare sau de niveluri ori contexte ale comunicării. Există tendința, printre diferitele tipuri de cercetători care se ocupă de comunicare, de a aborda teme comune, utilizând aceleași concepte, metode și vocabular” [1, p. 28].

Însă comunicarea nu poate fi privită doar ca un proces liniar și secvențial de transmitere a informației de la emițător la receptor. Modelul liniar emițător-receptor este unul limitativ, restrictiv, aflat însă la baza modelului intercomunicării. Orice comunicare presupune o interacțiune. Din această perspectivă, comunicarea apare ca un proces circular, în care fiecare mesaj acționează ca un stimul asupra destinatarului și implică o reacție ce devine feed-back pentru primul. Este vorba despre o simbioză între cunoaștere, emoții, acțiune.

Adesea, în practica imediată, cotidiană, cuvintele capătă înțelesuri vagi, lipsite de rigoare, făcând comunicarea improprie, greoaie și de o precară aproximație. Numai că, deși așa s-ar putea deduce, conversația cotidiană nu se desfășoară aleatoriu. Există principii, numite “maxime” de către americanul H.P. Grice, care guvernează dialogul. Contactele conversaționale reprezintă, de fapt, o acțiune colectivă, în care interlocutorii consimt a priori să se conformeze logicii colective a limbajului. Parafrazându-l pe Grice, rezultă că participăm la o conversație conform cu ceea ce se cere, prin finalitatea sau direcția acceptată a schimbului dialogal în care ne-am angajat.

Comunicarea, limba și vorbirea își subsumează caracteristicile indivizilor, fiind în același timp un act colectiv și individual, neputând adică disocia comunicatorii, ca individualități, de context. “Comunicarea este transmitere de informație printr-o constelație de semnale și simboluri. Pentru a împărtăși ceva semenilor, oamenii au libertatea de a recurge la coduri. Dar alegerea codurilor este condiționată de limbajul în care se produce comunicarea. (...) Știința comunicării a profitat prea puțin și prea sporadic de teoria limbajului”[2]. Limba vorbită este un excelent laborator

de cercetare a mecanismelor proceselor de comunicare și un etalon pentru întreaga investigație atât de laborioasă, din ultimele decenii, privitoare la comunicare în general. Limba este, în esență, un produs colectiv, în accepția lui Abraham Moles, un produs al culturii și poate fi nu numai canalul unui mare număr de mesaje culturale, ci reprezintă, în structura și în vocabularul său, un anumit tip de mesaje care circulă de la societate către individ și între indivizii umani se constata cel puțin două deosebiri sub aspectul comunicării. O prima separație este determinată de apartenența lor la o comunitate de limba și cultura. Parafrazându-l pe W. Von HUMBOLDT, realitatea este înțeleasă după imaginea pe care I-o da limbajul. Deci fiecare popor are, după HOIJER “o viziune specifică asupra lumii modelată prin limbaj”; obiectul lingvistic fiind cel care modifică diferențiat gândirea și comportamentul uman. Cealaltă deosebire intervine la nivelul infracultural, deoarece codurile lingvistice pe care le însumează limbajul nu sunt accesibile tuturor membrilor comunității de limba în același fel, de unde rezultă un aspect al inegalității sociale, presupusă și de inegalitatea competențelor de comunicare. Într-o lume a globalizării, este foarte important că exprimarea noastră să fie cât mai eficientă. Limbajul nostru denota grija pe care o avem față de noi înșine. Nu putem folosi mereu cele mai potrivite exprimări. Dar putem evita, aglomerarea de formulări improprii, putem manifesta apreciere față de gândurile și ideile noastre, ajutându-le să ajungă la ceilalți într-o formă concisă, ușor de înțeles și de reținut.

Însă comunicarea nu poate fi privită doar ca un proces liniar și secvențial de transmitere a informației de la emițător la receptor. Modelul liniar emițător-receptor este unul limitativ, restrictiv, aflat însă la baza modelului intercomunicării. Orice comunicare presupune o interacțiune. Din această perspectivă, comunicarea apare ca un proces circular, în care fiecare mesaj acționează ca un stimul asupra destinatarului și implică o reacție ce devine feed-back pentru primul. Este vorba despre o simbioză între cunoaștere, emoții, acțiune.

Comunicarea are un bogat istoric de modelele care au drept scop explicitarea fenomenului comunicațional. Ele sunt alcătuite, după cum Alex Mucchielli (1999) notează, din ansambluri de teorii, principii și practici lansate în decursul timpului, care, oricât de dezvoltate sau limitative ar fi fost, pot fi încadrate în patru mari tipuri (D. McQuail, 1999): schimb/interacțiune, cercetare, adresare/răspândire, umplere de timp/trecere în revistă. Deși extrem de multe și de diferite, se poate concluziona că modelele comunicării nu pot fi catalogate ca fiind unele mai bune sau mai corecte decât celelalte, dar că fiecare poate fi util atât în analiza, cât și în intervenția asupra problemelor de comunicare.

Privită ca proces în continuă desfășurare, comunicarea se poate caracteriza prin interacțiune într-un anumit context, prin transmiterea și schimbul de mesaje între persoane, care se subordonează funcțiilor și se supun unor principii, prin împărtășirea de cunoștințe, de idei, de impresii, de opinii care au ca scop final obținerea unor efecte la nivelul particular, interior fiecărui

individ. Toate aceste caracteristici și componente ale comunicării îi conferă o complexitate reală „pe care nu o poate acoperi o singură formulă” (D. Mcquail, 1999).

Orice construcție lingvistică, oricât de simplă, pune în evidență necesitatea normelor: acestea sunt opera oamenilor, nu aparțin naturii, care nu funcționează potrivit normelor, ci legilor. Normele lingvistice, ca și alte tipuri de norme (juridice, de ex.), au un caracter social, rezultă din acțiunea permanentă a emițătorilor / receptorilor asupra propriei lor exprimări; în afară de aceasta, normele lingvistice mai au și caracter subconștient (de obicei, conștientizăm acțiunea unei norme de acest fel, atunci când transgresăm norma, deci comitem o greșeală în întrebuintarea unor cuvinte). Conceptul de normă implică un paradox: un anumit stil poate fi deviant, ceea ce înseamnă că se abate de la o normă, dar, în același timp, acel stil este reprezentativ pentru o anumită populație, adică reprezintă norma de a scrie și a vorbi pentru acea populație; definirea stilului în funcție de normă trebuie să țină seama de aceasta realitate [3, p.12). Vom înțelege mai bine modul în care acționează acest paradox, dacă ne vom gândi la faptul că fiecare variantă stilistico-funcțională a limbii își are propriile norme ale uzajului, norme ce se suprapun, de la caz la caz, diferit peste cele ale limbii literare standard.

ca fenomen individual (elaborat conștient);

ca limbaj „natural”, activ și social (inconștient).

Vorbind despre prima accepție, Bally nu se gândea în primul rând la limbajul literar, care nu l-a interesat defel. El spunea însă ca se poate imagina stilul ca fenomen individual, în măsura în care acesta este alcătuit ca set de trăsături lingvistice ireductibile, a căror configurație este irepetabilă și care particularizează vorbirea unui anumit individ: stilul individual se produce, se precizează, se diferențiază, se îmbogățește pe fondul lui stilului colectiv. În cazul stilului social, colectiv, avem de a face cu funcționarea limbii la nivel comunitar, prin respectarea unui set de reguli, manifeste la toate nivelele de funcționare a limbii.

Ch. Bally considera că alegerile pe care le facem în masa faptelor de limbă sunt întotdeauna relevante, numai dacă ele au un caracter personal, individual (Bally, 1926); în acest sens, putem admite ca fiecare vorbitor își are stilul său propriu de exprimare, idiostilul (Coteanu, 1973), caracterizat prin nenumărate trăsături care îl leagă de un stil mai larg al grupului socio-profesional din care face parte și prin trăsături care îl fac ireductibil, referitoare de emisia sunetelor, la ritmul și conturul intonațional, la accent, la preferința pentru anumite cuvinte, expresii, ce apar cu o frecvență sporită.

Limbaj - orice sistem sau ansamblu de semne care permite exprimarea sau comunicarea; în sens strict, reprezintă o instituție universală și specifică umanității, care comportă caracteristici proprii.

Limbă - (sens comun) - produs social particular al facultății limbajului, ansamblu de convenții necesare comunicării, schimbului de informații, adoptate în mod mai mult sau mai puțin convențional de către vorbitorii unei societăți, pentru exercitarea acestei funcții prin vorbire.

Orice act de comunicare ce nu transmite o informație prin mesaj eliberat riscă să nu-și atingă scopul, adică să rămână fără răspuns (manifest) din partea receptorului. Informația are nevoie așadar să fie integrată, să fie elaborată și transmisă în cadrul unui mesaj ce răspunde rigorilor gândirii logice. Informația este pentru mesaj ceea ce este vorbirea pentru limbă: informația este conținutul mesajului, tot așa cum vorbirea desemnează esența limbii. În termeni de ordine și dezordine, mesajul este cel care trebuie să facă trecerea de la o stare la alta.

Alegerea faptelor de limba nu se poate realiza, indiferent dacă vorbitorul este conștient sau nu, decât în raport cu resursele limbii pe care o folosește.

Vorbitorul ia în considerație resursele expresive ale unei limbi și operează o selecție a formelor verbale: rezultă de aici că alegerea nu se poate defini decât din perspectiva raportului care există între „constructorul mesajului și totalitatea posibilităților lingvistice din care el își extrage părțile construcției, ca raport între intențiile lui și realitatea lingvistică dată” (Marouzeau). Desigur că alegerea stilistică este limitată de faptul că nici un vorbitor nu cunoaște toate variantele combinatorii dintr-o limba (de pilda, toate sinonimele cuvintelor pe care le folosește); în afara de aceasta, el este influențat de stilul dominant în grupul socio-cultural din care face parte (în cazul unui scriitor, la parametrii sociale se adaugă și alți parametri, retorico-literari). În ciuda acestor limitări, un mare scriitor poate influența prin alegerile sale grupul din care face parte (I. Coteanu): așa a fost cazul, pentru literatura română, cu Eminescu sau Caragiale.

În alegerea și combinarea faptelor de limba, adică în trasarea conturului stilistic al mesajului, ținem seama, din perspectiva stilisticii lingvistice, de forma și destinatarul mesajului, dar și de registrul stilistic, fixat la nivelul uzajului; în fond, stilurile funcționale compun structurarea pe verticală, iar vorbitorul trebuie să posede această structurare, cel puțin în datele ei generale, pentru a putea manevra în bune condiții limba în diverse situații de comunicare. Sarcina analizei stilistice, în aceste cazuri, este aceea de „a interpreta alegerea celui care utilizează limba, alegerea făcută din toate compartimentele limbii, cu scopul de a asigura comunicării maximum de eficacitate” (M. Cressot). După cum se poate observa din aceasta precizare de obiective, atât în privința definirii stilului, cât și în cea a caracteristicilor sale intrinseci, stilistica lingvistică se apropie foarte mult de pragmatica lingvistică, aceasta din urmă nefiind totuși interesată decât de eficiența comunicării, de adecvarea exprimării la ansamblul de condiționări care particularizează orice act de utilizare a limbii. Am putea adăuga și faptul că stilistica lingvistică este mai preocupată de forma exprimării, de intenționalitatea vorbitorului, adică de voința sa de a se exprima într-un fel și nu altminteri, în situația când mai multe posibilități – în egală măsură de eficiente – i-ar sta dispoziție.

Există și alte puncte în care definiția stilului funcțional diferă de cea a stilului artistic. Afirmând caracterul „direct semiotic” al stilului, B. Uspenski admitea două posibilități majore de definire a stilului:

drept ceea ce este comun mai multor fenomene verbale, ceea ce unește un fenomen verbal de alte fenomene verbale; în acest caz, stilul apare ca manifestare a sistemului limbii;

ceea ce este particular, ceea ce conferă specificitate unui text.

Nu este greu să observa că, în linii mari, prima posibilitate materializează stilurile funcționale, în timp ce a doua, stilul beletristic, al literaturii artistice [4, p.123-124]. Primul tip de stil nu presupune intervenția directă a criteriilor de evaluare, pe când cel de-al doilea este, într-un fel, validat chiar de intervenția nemijlocită a acestor criterii; primul tip de stil invită în analiză la un demers sintetic, în timp ce al doilea are ca punct de plecare textul, ceea ce implică în analiză un demers analitic (ibidem, p. 124).

Ar rezulta o definiție a stilului care să țină seama chiar de această particularitate: „stilul este organizare textuală rezultată din selecția mijloacelor lingvistice aduse dintr-o stare semantică potențială și generală (nivelul paradigmatic) în stare de actualizare concretă și individuală (nivelul sintagmatic) și devenită forma a expresiei, solidară ca modalitate de existență și manifestare cu forma conținutului, conținut exprimând o atitudine implicată în mesaj”[5].

În acest context, observăm că comunicarea este un proces de o complexitate greu de ghicit la o privire grăbită ori superficială. Autori prestigioși au încercat să-i identifice elementele și etapele cu minuție. În dicționarele românești, pentru cuvântul *comunicare* aflăm, ca și în dicționarele altor țări, următoarele semnificații: înștiințare, informație, știre, raport; contact, relație, legătură; prezentare într-un cerc restrâns de specialiști a unei contribuții personale într-o problemă științifică.

Bibliografie

1. Abraham A. Moles — *Sociodinamica culturii*, Ed. Științifică, 1974;
2. Cuilenburg J.J. Van — *Știința comunicării*, Ed. Humanitas, Buc., 1999
3. Ferdinand de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Polirom, Iași, 1998.
4. Noomen, G.W. — “Știința comunicării”, Editura Humanitas, București, 1998;
5. Stanton, Nichi — “Comunicarea”, Editura Științifică și Tehnică”, București, 1995;

DUMITRU MATCOVSCHI , POETUL BASARABIEI

**Bolgar Tatiana studenta gr. RA-12, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mutcoglo Galina, lector universitar**

A murit, pe 26 iunie 2013, Dumitru Matcovschi. Este poetul care, în cântecul Basarabiei, i-a definit pe basarabeni în felul acesta: „ Ne încălzește lutul, ne-alină două ape, pătimitor, trecutul într-un oftat încapace... Avem un nuc și-i verde, și-n pragul casei crește, cu nucul nu ne pierdem, de moarte ne păzește. La prunci suntem cu gândul și nu dorim războaie, noi semănăm pământul și așteptăm să ploaie.”După aceste cuvinte urmează refrenul, de o putere răvășitoare, de imn: „Basarabia, Basarabia, frate și soră, mamă și tată, Basarabia. Basarabia, Basarabia, scumpă icoană în inimi purtată, Basarabia. Trecută prin foc și prin sabie, furată, trădată mereu, ești floare de dor, Basarabie, ești patria neamului meu.”

Opera și viața lui Matcovschi se explică pornind de la realitățile sovietice. Lupta lui, ca și a confrăților săi de condei, era legată indisolubil de soarta moldovenilor din Uniunea Sovietică. Limba moldovenească, cum se zicea pe atunci, și apărarea ei de rusificare, valorile noastre culturale care urmau edificate pe un loc aproape gol, moralitatea noastră amenințată de disoluție, de materialism și ateism impus de sus – iată problemele sociale stringente și deci și teme literaturii de atunci. Basarabeni au acționat în perioada sovietică cam tot așa cum au făcut-o corifeii școlii ardeleni în imperiul austro-ungar. Au făcut iluminism. Corifeii basarabeni au promovat naționalismul moldovenesc, căci cel românesc nu era permis. Și au creat în felul acesta, poate contrar voinței lor, națiunea moldovenească autonomă.

Alături de Ion Druță, de Grigore Vieru, și Dumitru Matcovschi este un corifeu, un Părinte al Patriei. Ziua înmormântării sale a fost declarată zi de doliu național. A fost un om de mare curaj. Atunci când ajunge să conducă revista „Nistru” în 1988, Matcovschi publică, pentru prima dată în Moldova Sovietică, „Doina” lui Eminescu, „În voia valurilor” de Constantin Stere, Biblia. Publică eseul lui Valentin Mândăcanu „Veșmântul ființei noastre”, care era o pledoarie înflăcărată pentru revenirea la alfabetul latin. Această luptă a sa și a generației sale avea să culmineze cu declararea, în vara lui 1989, încă pe timpul URSS deci, a limbii moldovenești pe baza grafiei latine drept limbă oficială în Republica Sovietică Socialistă Moldovenească [1, p. 45].

D. Matcovschi a devenit un exemplu de statornicie neclintită față de valorile naționale. În alocuțiunea sa criticul și istoricul literar Mihail Dolgan, membru titular al AȘM, a spus următoarele despre colegul său: „*Dumitru Matcovschi scrie și de dragoste, și de patrie, și de dor. Nu voi greși să spun că poetul a scris texte excelente, impecabile din punct de vedere estetic, la foarte multe cântece (și muzica a fost scrisă de cei mai înzestrați compozitori). Pe când unii lăncezesc și tac, Dumitru Matcovschi bate în clopot, pune în discuție probleme acute, dure, are crezul său de*

moralitate și nu poate fi indiferent față de ruina societății, de haosul din jur. Poeziile lui parcă sunt luate de pe inima mea, îi înțeleg îndurerarea și păsul. Are o vervă eminesciană nemaipomenită. Azi, pe când cenzura e mai cenzură decât cândva, luptă neînduplecat cu escrocii, pungașii, șarlatanii de cândva și de acum, căci în lumea asta în permanență se confundă valorile, culorile... Starea de poet luptător îi ia din sănătate când vede că satele basarabene devin pustii, depopulate, când vede cum se devalorizează cuvintele, distincțiile de stat, cum se vinde totul la stânga și la dreapta. Se simte și o sașietate de a lupta – cauza: promisiunile de până la alegeri nu se văd realizate. În toate aceste nedreptăți strigătoare la cer trebuie cineva să dea cu barda... Poetul e mereu în bătaia furtunii... Dacă ar fi mai mulți poeți responsabili, precum e Dumitru Matcovschi, țara noastră s-ar mișca înainte cu mai mare succes...”

Ioan Mânăscu, editorul volumului, a fost elocvent în exprimare: „*Dacă am vorbi despre poezia socială și patriotică de la noi, l-am numi, în primul rând, pe Dumitru Matcovschi. Este un poet care suportă o mare durere sufletească și, în același timp, are demnitate și verticalitate morală. Meritul editurii noastre e că a pus la dispoziția iubitorilor de poezie civico-militantă o carte de referință a autorului*” [3, p. 67].

Cât de sincere au fost cuvintele lui Beșleagă: „*Dumitru Matcovschi scrie ce poporul gândește și nu va avea liniște nicidecum pentru că spune adevărul. Dumitru Matcovschi, ca și Paul Goma, spune lucruri ce nu plac nimănui... De ce se întâmplă așa? E o întrebare retorică. Acum poporul nostru a căpătat libertate, dar nu se bucură de ea... Își trăiește destinul său... Stalinismul din noi ne trage îndărăt, foarte greu ne desprindem de el... Poetul, prin cărțile sale, va fi ca martor la judecata istoriei. Numai un astfel de om are dreptul să spună ce simțim noi, ce ne poate salva în calea noastră spre izbăvirea de greul trecutului.*” Drept mulțumire pentru cuvintele frumoase, D. Matcovschi a declamat poezia **Zbor frânt**, dedicată lui Vl. Beșleagă [4, p. 23].

Ineditul creației matcovschiene se vede clar dacă aruncăm în lături orice fel de ambiții deșarte și mofturi de scrib. Lidia Grosu de la Catedra de literatură română și teorie literară a USM cunoaște adânc procesul literar actual și a avut tot dreptul să menționeze: „E o constatare tristă că poezia în ultimii ani nu se citește. Dumitru Matcovschi este un poet cu o sensibilitate de invidiat. Anume astfel de oameni mențin echilibrul în societate. Destinul creatorului este să cânte dorul. Ipostazele acestuia, metaforele sugestive, contemplarea divinului devin o permanență a scrisului, o năzuință a poetului vizavi de evenimentele istorice ce se derulează.” Iar profesorul universitar de la aceeași instituție de învățământ superior Gheorghe Dodiță, recent devenit octogenar, a specificat că „asistăm la un eveniment remarcabil al culturii noastre”. Dumitru Matcovschi este însăși conștiința noastră națională. Dorim să avem mai multe cărți de acest fel, care atrag cititorii prin bogăția de expresii și idei. Aici mai menționăm și faptul că tot mai des creația literară a lui D. Matcovschi devine obiect de cercetare în tezele de an și de diplomă ale studenților.

Poetul Teo Chiriac, adresându-se generației tinere, a reiterat că **civilizația**, în care trăim, mai mult distruge, pe când **cultura** – construiește. „Știe toată lumea că Dumitru Matcovschi întruchipează omul care construiește. Poetul este un model pentru mine și pentru toată lumea. Avem nevoie de persoane cu aptitudini deosebite precum le au Dumitru Matcovschi, Vladimir Beșleagă și alții asemenea. Studiați bine, citiți mult și creați, dacă puteți, depășiți dascălii voștri”, a înbiat T. Chiriac, exprimându-și dorința ca poetul (materia de edificare a căruia este sufletul, inima și dorul) să reziste asprimilor vieții încă mult timp.

Poetul are principii, convingeri, de aceea glasul lui răsună ca un clopot de la un hotar pînă la alt hotar. După cum menționează acad. Eugen Simion, „Dumitru Matcovschi este un poet autentic și, prin demnitatea și suferința lui, un simbol al Basarabiei”. Iar dr. Theodor Codreanu în prefața volumului antologic ține să completeze: „Întreaga operă a lui Dumitru Matcovschi e străbătută ca un fior de cuvântul **Basarabia**, minunata și batjocorita lui Dulcinee pe care o iubește iubind deopotrivă mama, femeia, glia, limba română, omenia, viața, doina, aurul solar din strugurii de pe coline, pe Eminescu, pe Alexe Mateevici, pe Bacovia și pe Ion Vatamanu... Pentru Basarabia lui, poetul găsește și un diminutiv simbolic: **mărgioară**. Dar ce arome cu sensuri filosofice se ascund în **poetica marginii**! Fiindcă se poate vorbi astăzi de așa ceva. Și nu în spirit anacronic tradiționalist, ci chiar din perspectivă... postmodernistă, pe care postmoderniștii noștri de pe Bâc și de pe Dâmbovița o ignoră... Poetul poate trece de la imn la blestem, de la mângâiere la diatribă de suflu eminescian... Dumitru Matcovschi este un maestru în mînuirea anaforei, a interogației și a invocației retorice... Poate cele mai pure poeme matcovschiene vin din izvorul nesecat al dragostei de viață... Pe aceeași axă existențială se află poeziile de dragoste și pentru copii... Desigur, bucuria de viață este creștină, asociată de poet cu un insistent simbolism religios. Ea se postează la antipodul dezbinării din suflet și din lume... În literatura română din Basarabia de azi numai Grigore Vieru a zăbovit mai expresiv și mai îndurerat pe tema dezbinării **cainice** decât Dumitru Matcovschi.” [2, p. 11]

Dumitru Matcovschi este o personalitate remarcabilă a literaturii și culturii noastre, care vindecă spiritul conștiinței noastre și se bucură de o dragoste și prețuire constante din partea societății. Întreaga lui operă literară și publicistică redă starea națiunii, lungul proces de aspirație spre libertate și bunăstare. Poetul e un adevărat bărbat al Neamului, care ne oferă o lecție de demnitate și de morală creștină. Elogierea plaiului natal prin metafore încărcate de semnificații profunde, descrierea dramatismului reverberant al situațiilor sociale nestandarde, intrate uneori în periculoase derive, conturează imaginea scriitorului ce e departe de orgoliul gloriei, dedicat deplin cauzei supreme: reintegrarea culturii basarabene în contextul general românesc. Dar, pînă își va vedea visul împlinit, poetul pune accente polemice, luptă pentru limbă (cea mai de valoare comoară a unui popor), pentru „Basarabia-floare”, bătută nemilos de vântoaietele istoriei, și se roagă zi și

noapte Domnului să dispară cât mai grabnic regretul din versurile preotului-poet Alexei Mateevici (atât de venerat de protagonistul nostru!): „Eu cu ierburile poienii / N-am nimic de împărțit, / Jale mi-i că moldovenii / Încă nu s-au înfrățit.” Poetul mai are multe dorințe neîmplinite...

Bibliografia

1. Botezatu, Eliza. Dumitru Matcovschi: între rapsodie și pamflet; Treptele și vocile adevărului Chișinău : Cartea Moldovei, 2008.
2. Botezatu, Eliza. „Și mă căznesc să scriu frumos cuvântul...” Chișinău : Cartea Moldovei, 2001.
3. Ciobanu, Valerian. Nume și Lume. Chișinău: Pontos, 2008:
4. Literatura și Arta Moldovei. Enciclopedie. Chișinău, 1990

DUMITRU MATCOVSCHI – UN TERITORIU LITERAR „DINCOLO DE ESTE, DINCOLO DE-A FOST”

**Murzacoi Vasilisa studenta gr. RA-12, Universitatea de Stat din Comrat
Conducător științific: Mutcoglo Galina, lector universitar**

Poetul basarabean s-a născut la 20 octombrie 1939, în comuna Vadu-Rașcov, județul Soroca, în familia plugarilor Leonte și Eudochia. După studiile primare și secundare, în 1956, devine student al Institutului Pedagogic „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Istorie și Filologie. Ultimul an de studii (1960-1961) îl frecventează la Universitatea de Stat din Chișinău, în urma fuzionării acestor două instituții universitare. În perioada 1966-1970 a fost redactor-șef adjunct la săptămânalul „Cultura”. Debutul său editorial se produce în 1963, prin placheta de versuri Maci în rouă. În 1969, apare volumul de versuri Descântece de alb și negru, care, imediat după apariție, este interzis de cenzura sovietică, fiind considerat subversiv. Cartea, în varianta inițială, nu a mai văzut lumina tiparului. Urmează o rodnică perioadă de activitate literară, demonstrată de opera sa. Accidentul petrecut în data de 17 mai 1989 și suferința care a urmat nu au curmat, însă, o voce lirică de excepție. Acestui moment din biografia sa i s-a atribuit valoare națională, numele său fiind, deseori, însoțit de determinativul „poet martir”.

„Alegând cuvinte din cuvinte”, Dumitru Matcovschi este recunoscut, pe plan internațional, de critica literară drept unul din marii poeți ai Basarabiei, editând, de-a lungul anilor, peste 50 de volume: poezie (Melodica, Grâul, Axa, Patria, poetul și balada, Tu, dragostea mea, Soarele cel mare, Imne și blesteme, Vad, Crucea, Veșnica toamnă, Pasărea nopții pe casă), proză (Duda, Bătuta, Toamna porumbeilor albi, Focul din vatră), dramaturgie (Președintele, Cântec de leagăn pentru bunici, Piesă pentru un teatru provincial, Pomul vieții, Abecedarul, Ioan Vodă cel Cumplit, Sperietoare, Tata, Troița, Bastarzii), inclusiv în limbile rusă și lituanian". În 1993, are loc premiera filmului televizat de lung metraj Troița și premiera spectacolului Destinul, după piesa Ioan Vodă cel

Viteaz, la Teatrul Național „M. Eminescu” din Chișinău. Filmul documentar Aici departe, lansat în 2002, îl dezvăluie pe omul și scriitorul Dumitru Matcovschi aflat dincolo de cortina cuvintelor. Multe din poeziile sale au fost puse pe note de compozitori ca regretații Ion Aldea-Teodorovici și Petre Teodorovici, precum și de Eugen Doga, Mihai Dolgan, Mircea Oțel, Constantin Rusnac, devenind șlagăre chiar de la prima audiție [1, p. 25].

Poet, prozator și dramaturg din generația lui Grigore Vieru, Ioan Vatamanu ș. a., Dumitru Matcovschi se înscrie, prin creația sa, în sfera literaturii din anii '60-'80: viziunea artistică asupra trecutului, valorificarea creației populare orale, cercetarea și reflectarea în imaginarul literar a orizontului social-istoric în care a trăit reprezintă liniile ordonatoare ale unui univers scriitoricesc remarcabil. Piesa Tata este un exemplu elocvent în acest sens, reflectând problemele morale și sociale din timpul celui de-al doilea război mondial. În operele cu aceeași temă, predomină nu atât descrierea unor momente din trecut, cât înțelegerea și interpretarea lor de către contemporani [4, p. 56].

Absurdul condiției umane, redat nu de puține ori în versurile sale, se răsfrânge în și din absurdul istorie locale, preluat ca într-un sistem de oglinzi care transformă realul frust în ficționalul liric: „O dramă astă viață, un scenariu. / Și omul ca un pește în acvariu. / Și Universul un sistem divers. / Și stelele nu-ncap în Univers. / Și gândul nu încap în cuvânt / Nu mai încap gândul nici în gând.” (Absurd) [2, p. 90].

Valorificarea artistică a creației populare orale în opera lui Matcovschi este materializat prin preluarea unor motive populare, dar mai ales prin reedificarea mijloacelor poetice. Multe din poeziile sale au aceeași construcție ritmico-melodică, astfel încât apropierea creației sale poetice de structurile poeziei populare este una din caracteristicile esențiale ale operei sale. Aceasta l-a făcut cunoscut nu numai printre cititori, care au moștenit codul genetic al muzicalității versului popular, dar și printre criticii literari care au apreciat, în manieră encomiastică proprie, virtuțile poeziei sale: „Dumitru Matcovschi intonează o cântare a pătimirii noastre în versuri accentuat folclorice și mesianice peste care se varsă lacrima tremurată a unui colț de țară românească înstrăinat, vitregit, bătut nemilos de vânturile istoriei”. Chiar dacă sunt abordate teme rustice, ori, în general, cele tradiționale, acestea dezvăluie cititorului avizat un univers al realităților contemporane, ascunse în învelișul liric al cuvintelor. În anii renașterii conștiinței naționale, ani de luptă pentru limbă, alfabet și tricolor, Dumitru Matcovschi este exponentul înflăcărat al poeziei patriotice, prin intermediul căreia se reclădeau temelii spirituale ale neamului de dincolo de Prut. Totuși, versurile nu sunt tirade naționaliste, ci metamorfozări lirice ale unor poziții morale și civice pe care poetul și le-a asumat: „Cum să trăiești? și unde, unde, unde? / Pe malul Nistrului războiul e în toi... / La judecata de apoi toți vom răspunde! / Nu minte nimeni judecata de apoi. / Imens lumea, are margini și nu are. / Și fiare-n lume, tare multe fiare sunt. / Cine așteaptă, de la cine îndurare? / Mor oamenii – tineri,

bătrâni, cărunți.” (Rabdă, inimă). Fără pedanterii stilistice, fără disoluții de ordin sintactic sau lexical, fără intelectualizarea excesiv a „produsului liric” numit poezie, versurile lui Dumitru Matcovschi stau, în primul rând, sub semnul limbii române. Și nu e de mirare, de vreme ce poetul însuși făcea următoarele afirmații: „Eu nu-mi pot imagina altă limbă în care aș putea scrie un vers, o poezie. Limba română este cea mai frumoasă limbă și cea mai expresivă , din acest punct de vedere. La universitate am învățat și am avut contact cu alte limbi, dar m-am convins că limba noastră este cea mai frumoasă. Este sfântă . Este limba română ”[3, p. 145].

Distincțiile acordate lui Dumitru Matcovschi sunt tot atâtea dovezi de necontestat că , pe terenul voit arid al manifestării identității naționale în spațiul din stânga Prutului răsar, totuși, voci de excepție care transmit, prin intermediul cuvântului, sămânța rodnică a românității, chiar dacă , uneori, sorții nu s-au arătat binevoitori. Căci „Există, mai există lucruri sfinte. / Respiri cu ele, condamnat, uitat. / Culegi, alegi cuvinte din cuvinte... / Și anii, clipe, trec, se duc, păcat.”

Bibliografia

1. Butnaru, Leo. Integru în menirea cea supremă. Umbra ca martor, Chișinău: Hyperion, 1991.
2. Cimpoi, Mihai. Istoria literaturii române din Basarabia, Chișinău: Litera Internațional, 2003.
3. Cimpoi, Mihai. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia, Chișinău: Arc, 1997.
4. Ciocanu, Ion. Literatura română contemporană din Republica Moldova, Chișinău: Litera, 1998.

Sektiya 2.

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA ÜÜRENMÄK UURUNDA

Moderatorlar:

Bankova İ.D., *doktor, konferençiar*
Konstantinova O.K., *MPG-12 grupasından student*

OYUNUN ROLU SÖZ İLERLEMESİNDÄ UŞAK BAŞÇASINDA

Karaterzi M.D., *MPG-12 grupasından student.*
Bilim öndercisi Stoletnäya A.İ. baş üüretmen.

Problema – üürenmäa dili hem becermäa ono dooru kullanmaa – pek çoktan meraklandırêr anılmış aaraştırcıları, türlü speçialistleri. Ama hep okadar, bizim dilimiz, sözüümüz kalêr zor hem katlı bir proçes. Bu üzerä ilerletmäa onu läazım taa ilk yıllarından.

Aaraştırmak işin aktuallı görüner unikal rolda, angısını oynêr ana dili uşaan kendilik kalitelerin ilerlemesindä maasuz uşak başçasında. Dil hem söz çok aaraştırıldılar psikologiyada, filosofiyada hem pedagogikada nicä bir «düümük», angısında baalı psihika proçeslerin ilerlemesi – fikir, düşünmök, duygular h.b.

Dil – en önemni bir instrument insan konuşmasında, dolayı üürenmektä. Salt onun yardımınnan var nasıl geçirelim ruh kulturanın paalılıklarını bobadan oola, ihtiarlardan evlat boylarına. Bundan kaarä, dil verer kolaylık bizä, büklerä, üüretmäa hem terbiyetmäa uşakları.

En aktiv uşak üürener dili o period, açan bulunêr uşak başçasında. Burada o üürener diil salt lafetmök dilini, ama onun düzülmesini hem ilerlemesini herbir taraftan.

İnsanın istedii konuşmaa dolay insannarlan olêr ilk hem önemni sebep, neçin läazım üürenmäa hem ilerletmäa dili. Dil/söz annaşılı, dooru hem başkasına da meraklı olsun deyni onu läazım ilerletmäa, läazım geçirmäa türlü oynnarı, aaraştırmaa oynnarın metodikasını, kurmaa şartları uşaa oyun çalıřmasına meraklandırmaa deyni.

Genel pedagogikada çoktan artık kurulu tradiçiyalar ana dilini üürenmektä hem terbiyetmektä. Fikirlär, ani ana dili läazım üürenülsin ilk yaştan taa, açıklanêr anılmış pedagogların, yazıcıların, filosofların işlerindä.

Pedagogikada oyunu – nicä en önemni kolaylı uşakların hertaraflı ilerlemesindä, yazdırdılar aaraştırmalarını ölä bilim adamnarı, nicä E.A. Flerina, E.İ. Tiheeva, E.A. Arkin. Biraz taa sora da hep bu problemaya diledilär işlerini R.A. Lehtman-Abramoviç, F.İ. Fradkina, N.M. Aksarina, R.İ. Jukovskiy h.b.

Oyunun pedagogika teorisından belli oldu, oyunun var taa çok istoriyadan maanası, nekadar biologiyadan. Oyunun bölä annaması hem onu ilerletmök kuralları bulunêr psikologların

araştırmalarında Z.S. Vıgotskiy, A.N. Leontyev, D.V. Elkonin h.b. bilim adamları sayarlar, ki uşak oyunları peydalanmışlar yavaş-yavaş, alınma büyük insanların çalışmalarından, yaşamasından.

Derin iz uşakların sözünü ilerletmää deyni iştä braktı Tiheeva Elizaveta İvanovnanın çalışmaları (anılmış yaratıcı uşak başçasında üüretmäk/terbietmäk tarafından). O seçti uşak başçasında söz ilerletmä işin baş daavalarını:

- Uşakların söz aparadın ilerlemesi;
- Sözlünün zenginii;
- Sözün formasınan, strukturasınınan iş.
- E.I.Tiheeva gösterdi yolcaazları da bu daavaları gerçeklemää deyni.Onun yaratmalarında verili laflan işin bütün sisteması.Ama,biliner,ani uşaa oynamaa läüzım üüretsin kim sa büyük insannadan.Salt bundan çekiler uşaan ötäa dooru meraklı oyuna hem onun faydalı terbietmesi.
- Oyun çalışması verer kolaylık terbieciya düzmää hem geçirmää söz ilerletmäk zanaatlarını taa üüsek uurda faydalı hem meraklı.Ama läüzım söyleyim,ani verili temaya görä yok derin araştırmalar, yaratmalar gagauz dilindä.Ayırı oyunları var nasıl bulalım anılmış gagauz yazıcıların kiyatlarında,ama oyunu dooru geçirmää deyni metodika tarafından işlär bulunmêêr.Bu olaylar söleer temanın büyük läüzımnı hem aktuellı için.
- Söz ilerlemesi - zor hem uzun (may bitkisiz) bir proşes, angısı başlanêr taa insanın duumasından. Uşak başçasında bu proşesä verili ayırı, seçmä bir er. Ama nesoy geçer bu speşifika proşesi?
- En uygun üürenmäk hem ilerletmäk forması uşak başçasında büünkü gündä olêr zanaat.
- Zanaata läüzım bakmaa nicä en önemni forma üüretmäk proşesindä uşak başçasında. Zanaat formasında faydalı var nicä olsun diil sade üüretmäk proşesi, ama başka ilerletmäk sınışları uşaklar için.
- 4-5 yaşında uşak haliz meraklanêr kendi dilinnän, savaşêr annamaa onu, lafeder , sorêr onun için. Büyük grupadan uşaklar kolay hem havezlän ayırêrlar dooru lafları çıkartma laflardan, kâr doorudêrlar büyükleri da. Edi yaşından taa küçük uşaklar sıkça sanêrlar, ani lafin var salt bir konkret maanası, onuştan laf oyunlarını onnar hiç annamêêrlar.
- läüzım söylemää, ani yazdırılı proşeslär hem söz ilerlemesinin rezultatları diil nesa diişilmäz. Bu diişilmeklär çekilerlär devletin soşial uurundan, onun geografiya durumundan, istoriya etapından hem çok başka şartlardan. Bölä biliner, ki zamandaş cümnedä uşaklar ayırılêrlar büyük evlat boylarından hem fikirca, hem laflan, götürerlär da kendini başkaca. Bu başkalaşmalar belli olêrlar yarıştırıdıyan zamandaş uşakları akrannarınnan XX-ci asirin çeketmesindän. Ölä baktıyan, sansın, diil çok vakıt geçmiş! Belli olmuş, ani bu asirin 20-ci yıllarda uşakların aktiv sözlüü kuruluymuş 400-600 laftan, şindi sa bu fıfralar kalktı 1200

lafadan, uşakların aktiv sözlüü bümüş, zenginemiş may üç katına. Kam 500 lafadan zenginemiş altı yaşında uşaan sözlüü zamandaş vakıta.

- Üüretmək proşesi, zanaatı, var nicä geçirmää klasta (tradişional), çıkkmaa ekskursiyaya üürenärkän maasuz predmetleri, angısına düşer yapmaa karakteristikta, yada te o erä, neredä geçer zanaat. Bunnarı hepsini läözım almaa esaba belliedärkän üüretmək formanın maanasını.
- Yaparkan karakteristikta üüretmək proşesin dışankı tarafına, üüretmək forması kâr sıkı baalı üüretmək proşesin içindeliinnän. Ama hem dışankı hem içyankı formanın üüretmək proşesindä var türlü soydan strukturası, alarak esaba, angı daava hem metodlar kullanılêr üüretmək işindä.
- Yaraştırarkan tradişional zanaatı ekskursiyaylan var nicä sölemää, ani tradişional zanaatta terbiedicı hem üüredici tanıştıre üürenicileri eni materiallan, annadarak, ama ekskursiya zanaatlarında eni materialı annadarkana üüredici yapêr baalantı praktikaylan da gösterer üürenicilerä eni işleri praktikada. Bu üzerä üürenicilər, var nicä demää, taa kolay annêrlar temayı. Ama hem tradişional zanaatlarında, hem ekskursiyada läözım kullanmaa becerikli läözımnı metodları. Bundan var nicä yapmaa çıkış, ani bilmärkän derin annamakları üüretmək metodları için yok faydası bakmaa nesoy zanaatın strukturası olacek. Bunun için läözım kullanmaa türlü organizaşıya formalarını üüretmək işindä.
- İlk, ne läözım almaa esaba, ani en efektif sık kullanılan organizaşıya forması üüretmək işindä uşaklarlan sayılêr individual, sora individual-grupalarda. Bu formalar kullanılmışlar taa XVIII asirdä.

Uşaan dooru söz kurulması – en önemli daavaların biriydir uşak başçasında. Ama, yapılmış aaraştırmalar göstererler, ani bitki yıllarda uşakların sayısı söz kusurlarınnan hep büüver. Bu üzerä üüredicilerin, terbiedicilerin önnündä uşak başçasında kalktı problema: kurmaa optimal psihologiya hem pedogogika sortları, ki ilerletmää uşakların sözünü läözımnı üüsek uurda. Verili problemayı çözdürmää deyni uşak başçası kendi yıllık planına ekler läözımnı daavaları uşakların sözünü ilerletmää deyni. Koyulu daavalar gerçeklener türlü zanaatların, yortuların, çalışmakların yardımınnan uşaklarlan, üüredicilärlän, terbiedicilärlän hem ana – bobalarlan. Pedogogika proşesindä payalannarın neeti birdir: bulmaa en efektif metodları, tehnologiyaları uşakların sözünü ilerletmää deyni, kaldırmaa onnarın sözünü taa üüsek uura. Terbiedicilerin, dar speşialistlerin hem ana – bobaların salt barabar çalışması verer kolaylık taa efektif, taa kaliteli yapmaa uşakların sözünü, ama maximum alarak esaba herbir uşaan kendiliini, individual kalitelerini.

Problema yapmaa üürenmək işini taa dolu, taa meraklı, ilerletmää üürenicilerin kendibaşinalını hem yaradıcılını her zaman durêr pedegogikanın önündä bir daava gibi.

Üürenici girer üürenmək proşesinä türlü uurda çemreklän, becermäklän. Bakarak üürenicilerin çalışmasına, üürenmək olêr pasiv hem aktiv.

Pasiv öğrenmekte öğreniciler olêr öğrenmek için obyektî: o lââzım annasın hem annasın materialı, angısı verer ona üüredici yada başka bir bilgi sızıntısı. Taa sık bu iş olêr, açan kullanîlêr lekçiya-monolog, literaturayı okumak, ne sa göstermek. Bôlä iştä öğreniciler işlâmeerler barabar, yapmêêrlar problemni hem araştırmalı sınışları.

Aktiv öğrenmekte sa öğrenici taa çok olêr öğrenmek için subyektî, girer üürediciylân dialoga, aktiv pay olêr öğrenmek proşesindâ, yaparkan yaratmalı, araştırmalı, problemni sınışları. Öğrenicilerin işi baalı biri-birinnân, işleerler çiftlerdâ, grupalarda. (22, s. 6)

Zamandaş didaktika ilk plana çıkarêr aktiv öğrenmeyi. Ôlä avtorlar, nicâ Galperin, Piaget, Gagne, ardîlêrlar ona, ani uşaan fikiri ilerleer işlârkan, kullanarak öğrenmek proşesindâ o metodları, angıları ilerledeceydiler düşünmeyi, becermekleri barabar işlemââ, komunikativ kompetenşiyasını h. b. (6, s. 35)

Uşaklar severler oynamaa türlü oynunarı, türlü oyuncakları, her zaman hem hererdâ. Onnar oynêêrlar, açan yalnız da evdâ kalêrlar, gelmiş musaafirlêrlân da, sokakta komuşu uşakları da, uşak başçasında grupadan uşakları da. Beenerlar onnar oynamaa büyük insanları da. Bezbelli, onuştan, ani busoy oynunlar pek siirek olêrlar.

Getirdelim aklımıza, nicâ yanêr uşacıkların gözleri, bakışları diişiler, nicâ onnar bekleerlar, ani şindi ne sa pek meraklı çekedecek, açan biz deeriz: «Te şindi , dostlar, biz sizinnân oynayacez!». Burada diil lââzım olmaa pek haberli, profesyonel psikolog annamaa deyni, nesoy büyük ham paalı er kaplêêr oyun uşaan yaşamasında.

A.M. Makarenko pek meraklanmış oynunan da araştırmış onun lââzımını uşaan/insanın yaşamasında: «Uşaan var büyük istediî, havezi oyuna, da biz lââzım onların bu istediini gerçekleyelim. Lââzım verelim uşaa diil salt vakit oyuna, ama baalayalım oyunu onun yaşamasının. Bütün onun yaşaması – oyun».

Maasuz araştırmaların çıkışlarına görâ hem praktika gözletmelerinâ görâ, oyuna verildi en ilk hem hem önemni er uşak başçasında zamandaş terbiyetmek proşesindâ. Ama esap alındı, ani pek beenerler uşaklar oynamaa laflan da hep ôlä, nicâ sevgili oyuncakları.

E nesoy kullanmaa oyunu uşakların sözünü ilerletmââ deyni?

Uşak başçasında bütün günün içindâ kullanîlêr sabaa ekmeenâdan, zanaatlarıdan, üülen ekmeenâdan, uykudan sora hem evâ gideceyken da. Bundan kaarâ, oynunlar var nasıl kullanınnar türlü zanaatlarda hem gezinmelerdâ.

Terbiyetici, ardılarak uşakların yaşına, rejim momendinin soyuna hem neetinâ, lââzım becersin ayırmaa ya didaktika oyununu, ya rollara görâ oyunu, ya ilerletmek oyununu, ya dramatizatiyayı yada başka oynunarı.

Oynunlar türlü sınışları (açan uşaklar sıkça dürtülerlar) taa işin hem hızlı aklında tutêrlar, neçinki kurulêrlar aktiv printiplerinâ görâ. Bu printipâ görâ insan annêêr hem tutêr aklısında 10%

hepsindän ne işitti, 50% - hepsindän ne gördü, 90% - hepsindän ne kendi yaptı. Örnek: var nasıl annatmaa masalı da barabar onu göstermää.

Oyun materialında sözlüü zenginnetmää deyni, büyük er kaplêêrlar te o oynunlar, angıları yardım ederlar lafin maanasını annamaa hem lafi kullanmaa maanasına görä. Burayı girer oynunlar: sinonimneri hem antonomneri bulmaa, yaraştırmaları hem nişannarı ayırmaa.

Oynunlar, angıların yardımınnan uşakların sözlüünü zenginnetmää, üüredêrlär uşakları dooru yazdırmaa predmeti, sıralayarak onun nişannarını, kalitelerini, dürtülmesini: düzmää bir annatma oyuncak için ya bir resimä görä, yada birkaç süjetli resimnerä görä.

Hepsimiz isteeriz, ki uşaklarımız üürensinnär kendibaşına düşünmää hem dooru lafetmää. Bu üzerä, lääzım sistemayca çalışmaa onnarlar.

Oyun – te o uşak çalışması, angısını terbiyeciler/üürediciler kullanêrlar terbiyetmää deyni uşakları, tanıştırmää hem üüretmää deyni onnarı kullanmaa türlü predmetleri, konuşmaları. Araştırmacıların, bilim adamların çoyu geldiler çıkışa, ani:

- oyun kaplêêr büyük er uşak başçasında da olêr en önemni uşak çalışmalarında. Maasuz oyun projesindä peydalanêr hem kurulêr lääzımını psihika kaliteleri;
- oyun sayılêr soşial peydalanmasına görä, içindeliinä hem strukturasına görä;
- oyun ilerlämeer kendi – kendinä, o çekiler şarflardan, angısında duumuş hem büüyer uşak, başka türlü sölediynän, soşial oluşlarından.

Cümnä uşaan yaşamasında – o uşak kollektivi, angısında o yaşêêr hem ilerleer. Hem en ilk, önemni onun çalışması – oyun.

Çok bilgileri hem becermekleri uşak kableder oyundan. Bu bilgileri, bacermekleri o baalêêr laflan. Oyun hem çalışmak, iş olêr bir büyük stimül uşaan söz ilerlemesinä.

Predmetlêrlän, angılarının uşak oynêêr ya kullanêr oyunda, o sıkça tekrarlı lafeder, onuştan onnar kaavi kalêr aklısında. Herbir predmetin var kendi adı, herbir çalışmanın da var kendi işlii.

Laf, uşaa deyni – o dolayın bir payı. Onuştan geleriz çekişä nekadardan önemni, uyandırmaa deyni uşakların meraklını hem ilerletmää deyni onnarın sözünü, dooru kurmaa onnarın oyununu, vermää kolaylık ayırmaa istedi predmeti, oynuca, angıların süreti yardım eder zenginnetmää uşakların sözlüünü.

Terbiyecinin payalması uşakların serbest oyununda bitmeer dolayın kurmasınnan hem istedi oyunca vermesinnän. O lääzım göstêrsin kendi meraklını oyun projesinä, versin uşaklara eni situaşiyalalan baalı eni lafları, laf birleşmelerini; konuşarak oyun için annadarak kurallar için, lääzım zenginnetsin uşakların sözünü.

Bölä, yardım ederäk kurmaa uşakların serbest oyununu, terbiyeci/üüredici lääzım:

- düzsün oyuna deyni er, angısı uyêr uşakların sayısına hem yaşına;

- bulsun lääzımnı oyunu, materialı, kiyadı hem durmayarak eniletsin, diiştirsin onnarı uşakların istediklerinä, meraklına hem yaşına görä;
- kuşku olsun, sayıp çıksın uşakların gözletmelerinä, baksın, ani oyunda kullanılsın hem gösterilsin salt soñial, dolay yaşamanın uygun, ii tarafı;
- kursun ölä situañiyalar, neredä oyun proñesindä, oynayarak, grupada, aşaa kalan, yufka uşaklarda olsun kolaylık üürenmää, ilerlemää da kalkmaa, büümää taa üüsek uurda bulunan uşaklardan. Onuştan kimär sıra lääzım küçük yaşta uşakların oyununa katmaa büyük grupadan uşakları: onnarın sözü da taa zengin;
- konuşmaların yardımınnan terbietsinnär uşakları oynasınnar kurallara görä, strukturaya görä, busoy kaavilederäk onnarın sözünü.

**GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA KOMUNİKATİV
KOMPETENŦİYANIN OLUŞTURMASINDA YARATMANIN ROLU.
YARATMALAR KARTİNAYA GÖRÄ.**

**Konstantinova O.F. MPG-12 grupasından student.
Bilim öndercisi Rişilän İ.D. baş üüretmen.**

Yaratmalar resimä görä – söz ilerlemesinin temel sınışların soyu. Zamandaş rus metodikasında var türlü bakışlar bu yaratma çeşidinä hem onun geçirmesinä. Profesör A. B. Tekuçev görer yaratmaları resimä görä butakım aspektindä:

Bu en geniş hem çoktan kullanılan yaratmanın soyu. Onnarın variantları geniş:

- ✓ kartınanın süjetini annatmak,
- ✓ peyzaji yazdırmak,
- ✓ yaratmanın epizoduna kartınayı geçirmäk, angısınnan ya çekider, ya biter yaratma,
- ✓ birkaç kartınaya görä yaratma (kartına planına görä yada onnarın kimi nişannara görä uydurmak),
- ✓ yaratma resimä görä gramatika sınışlarınnan.

Yaratmalar resimä görä yazılêr hepsi klaslarda hem olur olsunnar türlü zorluk uurunda. Onnarın önündä koyulêr daavalar:

- 1) üüretmää üürenicileri siiretmää kartınayı,
- 2) annamaa onu hem görmää onun artistik kolaylıklarını,
- 3) geçirmää görünmüşü söz dilinä.

Kartina verer kolaylık ilerletmää logika fikirini, çünkü onun yazdırmasında hem süjetin açıklamasında lääzım becermää ayırmaa baş hem ikincisini, ayırmaa detalleri hem belli etmää parçaların arasında baalantıları, yazdırmaa onu dooru sırada (planın kullanılması). Yaratmaların resimä görä tematikası geniş – may hepsi yaratmaları, ayrılan janralarına görä, olur yazılsın kartinaya görä. Kartinaların kullanılması uroklarda olur baalansın yazdırmalara siiretmeklerä görä, portret karakteristikasına, fikirlemelerä.[1]

“Методика русского языка” kiyadın avtorları E. A. Barinova, L. F. Bojenkova, V.İ. Lebedev açıklêêrlar kendi bakışlarını yaratmaya kartinaya görä:

Yaratmalar resimä görä – en geniş kullanılan yaratma soyu. Kartina, nicä sayêr K. D. Uşinskiy, verer üürenicilerä kolaylık gerçekleştirmää siiretmeyi, dayanarak özel görgüsünä, bu üzerä yaratma resimä görä olur verilsin nicä yaratma özel görgüsünä görä, diil sade siiredilmişä, ama okunmuşa görä dä.

Kullanarak kartinayı söz ilerlemesinin uroklarında, ilktän üüredici lääzım üüretsın üürenicileri “okumaa onu”. “Okumaa” kartinayı – annamaa resimcinin yaratıcılık fikirini, derin açıklamaa resimciliin dilini nicä incä zanaatın “görünän süretlerini”, şafkın hem gölgenin “lafedän” boyalarını, annadıynan bunu, açıklamaa içindeliini hem kartinanın ideya maanasını. Bük ön veriler kartinaların ayırmasına. Çekettirmää lääzım janra kartinalarından, meraklı tematikasına görä, yakın hem annaşılın uşaklara, kompozitiyasına görä diil zor.

Gagauz dilinin metodikasında hem okul kiyatlarında yaratmaya resimä görä açıklama yapılmêêr, makar kulturamızda çok anılmış resimcileri var.

Hazırlanarkan işä kartinaylan-peyzajlan yardım edecek süjet karakterindä kartinanın analizi, angısının siiretmesindä esaba alınêr peyzaj.

Ayırdıynan ders için kartinayı, üüredici kendisi dikkatli siireder onu, bellieder temayı, kartinanın ideya içindeliini, angı kolaylıklarını kullanêr resimci, açıklayarak kendi ideyasını.

Soruşların sisteması, angısını hazırlêêr üüredici, kartinanın içindeliinin açıklamasında sıralamay, analizinin derinniini, temelä dikkatlık oluşturêr, angıları yardım eder resimcinin ideyasını annamaa.

Yaratmada resimä görä okul metodikasında olur nişannamaa birkaç etap:

1. Üüredicinin dersä hazırlanması. Kartinanın ayırması, alarak esaba üürenicilerin yaşlarını, klasın hazırlık uurunu hem neeti, angısını üüredici koyêr.
2. Kartinanın içindeliini üürenmää. Resimcinin yaratıcılınnan, biografiyasınnan, kartinanın kurulmak istoriyasınnan hem resimcinin ideyasının gerçekleştirmäk kolaylıklarınınnan tanışmaa.
3. Sözleşmäk soruşların hazırlaması.

4. Dersin planını kurmak.

Ders-üretmek yaratmaya göre (görünmüşün yazdırmak tipi).

1. Üretilenleri tanıyan hem çalışmak neetlerinin tanıştırmak.
2. Üretilenin giriş sözü resimci için (onun yaratıcılık yolu için hem kimi yaratmaları için) ya lafetmek ,angısının içindeli hem genişli baalı klasın hazırlık uuruna, kartınayı kabletmek, annamak zoruna, bu soruşa literaturanın aaraştırılması.
3. Kartınayı sessiz siiretmek.
4. Bir zamanda lafetmek kartına için hem üretilenlerin cevaplarına analizi.
5. Kolektif ya kendibaşına yaratmanın planını kurmak bakarak klasın hazırlık uuruna.
6. Bir-iki üretilenin aazdan yaratması, angılarına başka üretilenleri dil hem içindeliin tarafına reţenziya yapêrlar (bölâ analiz olur yapsın üretilici dâ).
7. Kimi lafların hem lafbirleşmelerin yazmanın açıklaması.
8. Üretilenlerin kendibaşına yaratmanın resimâ göre yazması.
9. Üretilenlerin yaratmalarına analiz hem yanlışlıklarlan iş (korekţiya).[3]

Ana dilinin uroklarında jivopis yaratmaların kullanmak probleması çoyu bilim adamnarın dikkatini çeker: psikologların, pedagogların, lingvistlerin hem metodistlerin. Onnar nişannêrlar kartınanın rolunu üretilenlerin fikirin hem sözün ilerlemesinde, onnarın estetika zevkinin (вкуч) ilerlemesinde, büyük ön vererler kartınaya baalantılı sözün ilerlemesinde.

Büük faydayı uşakların fikir becermelerin ilerlemesinde nişannêr L.V.Zankov, B.M. Kozlov, M.P. Feofanov. Biliner, ani uşak açıklêr dünneyi erin, alanın hem zamanın baalantısında, bu proţes önemli bir etap türlü baalantıların arasında real yaşamanın edenmesinde – önemli bir etap aşaa fikir ilerlemesinde. Resimni kartınada predmetler açıklanêr uşakların önünde başka taraftan (başka büyüklük, başka maştab, başka ilgi önemli hem ikincili predmetlerin arasında, düzlemdâ erleşmek). Resimcilikle tanışmakta uşaklar üretilerler uydurmaa kartınada resimnenmişlerini, onunnan, neyi onnar görmüşler halizdân, bu yardım eder logika düşünmesini ilerletmâ.

Pedagogların hem metodistlerin çoyu nişannêrlar, ani kartınaların siiretmesi ilerleer uşakların dikkatliini, uyandırêr kritikalı düşünmeyi, genişleder fikiri hem sevgiyi haberleşmeye. T.G. Lubeneţ sayardı, ani üretilici lâazım üretilsin üretilenleri okumaa kartınayı hep ölä, nicâ artistik yaratmasını. Onun bakışına göre, “uşaklar becerâbilerler annamaa kartınanın artistik maanasını, duymaa resimcinim kefini, halını”.

Söleyerek kartınanın kullanmasının faydası için üretilenlerin sözün ilerletmesinde ana dili uroklarında, lâazım annamaa onun rolunu söz çalışmanın ilerlemesinde zamandaş bakıştan.

Ana dilinā üüretmāk – üüretmāk onnarı söz çalıřmaya okumakta, seslemektā, lafetmektā, yazmakta.

Metodist L.A. Hodākova kartınaya görā yaratma yazmasını böler iki paya: orientirovka etabı; plannamak etabı.

Kendi speřifikasına görā orientirovka etabında kartınanın stimül rolu var, çünkü o, duymak etkisinā görā söz çalıřmasının motivařiyasını oluřturēr, olēr orientir üürenicilerā kartınayı adekvat açıklamasında. Plannamak etabında (sözleşmāk etabında), ačan fikir taa açıklanmamıř laflarda, sözleşmāk programası oluřturulēr içindeki sözündā “süretleri-fikirleri”, kartına – “predmetli-süretli kod”, angısı yardım eder kurmaa sözleşmāk programasını, çünkü hazır materialı verir.

Geçerāk sözleşmāk programasından kartınanın dil kodunun açıklamasında oluřturēr üürenicileri söz çalıřmasını sözün predmetinā görā: temaya hem ideyaya. Bu etapta kartına – sözün predmeti, çünkü verir hazır temayı hem sözleşmenin baş fikrinin, angısının açıklamasında lâazım ayırmaa dil kolaylıklarını, uygun laflarını, sintaksis konstruķiyalarını, kartınanın içindeliini düzgün açıklayan. Üürenicilerā hazırlanan soruřlar siiredilān kartınaya görā olēr stimül lafedenin söz aktivliindā, temellederlār hem düzüderlār onun söz çalıřmasını. Butakım düzüler komunikativ birlii hem çözüler üüretim-komunikativ daavaları, çünkü uřakların cevaplarını kontrol eder üüredici, angısı görer hep bu kartınayı da olur düzeltsin yanniřlıkları.

Üürenicinin ilerletmāk yolu oluřturulēr kartınaya görā türlü soy sınıřların yardımınan (soruř-cuvası, temaya görā, temel laflara görā, dialog situařiyaya görā, serbest sözleşmāk) hem söz yaratmanın janrasını ayırmak (yazdırma, anlatma, fikirlemā).

Kartınaya görā çalıřmak yardım eder ilerlemāā diil sade ölä söz çalıřmaları, nicā lafetmāk hem seslemāk (üüredicinin anlatmasını ya kartınanın yazdırmak tekstini seslemāk), ama yardım eder oluřturmaa yazılı sözünü, yapēr onun lojikalı, geniř, leksika-gramatika geniřliini, yardım eder geçmāā içindeki sözündān yazılı sözünā, oluřturarak sözleşmeyi hem sözün baş fikrini.

Komunikativ becermeklerin oluřturması kartınaya görā çalıřmasında.

Bu metodikanın özeli – o ilerleder söz çalıřmayı hem oluřturēr komunikativ becermekleri. Kendi speřifikasına görā kartına optimal kolaylıktır söz çalıřmasını gerçeķleşmesindā hem komunikativ becermeklerin oluřturmasında(T. A. Lodijskaya görā), lâazımın sözleşmeyi kurmakta. Siirederāk kartınayı üürediciylān barabar, üürenicilār annērlar, ani tema – o resimnemāk predmeti, baş fikir – avtorun fikiri, angısını resimci açıklēer resimcilik kolaylıkların yardımınan kendi özel uyumuna görā.

Eer biz isteriz oluřturmaa üürenicilerin becermeklerini kurmaa yaratma-yazdırma, neredā sözün obyektı predmetin niřannarı ya oluřları, onun özellikleri, ozaman taa efektif olacak kullanmaa natürmort ya peyzaj.

Sözün annatmak tipindä obyekt olur olsun kartina, çünkü onun çalışmasında kullanılêr soruşlar: kim? ne? nicä? neredä? nezaman? ki açıklamaa resimni süretleri, predmetleri, zamanı hem olayın eri için.

L.A. Hodäkova kendi metodika aaraştırmalarında açıklêr soruşu, nicä jivopis ilgili türlü söz çalışmanın oluşturmasına hem ne läüzım yapsın üüredici, ki üürenicinin sözü ilerlesin taa aktiv. [3]

Komunikativ becermeklerin oluşturması karatinayı kullanmakta.

Söz çalışmanın çeşitleri:

- ✓ Kartinayı kullanmak neeti
- ✓ Üürenicilerin komunikativ becermekleri, audirovanie
- ✓ Siiretmäk temelini kurmak
- ✓ Üüredicinin sözünü kartina için annamak
- ✓ Sözleşmäk, yaratmanın gözletmäk-maana sözleşmäk temelini kurmak
- ✓ Monolog sözün oluşturması (yazdırma, annatma, fikirlemä)
- ✓ Kartinaya kendi bakışını oluşturmak
- ✓ Okumak
- ✓ Dialog sözünün oluşturması verbal hem diil verbal kolaylıklarını kullanarak,

ekskursiyalar.

- ✓ İskustvovedenie tekstlerinnän tanışmak
- ✓ Hazırlanmış sözün ilerlemesi
- ✓ Yazmak
- ✓ Yaratıcılık diktantları hem takrirleri yazmak
- ✓ Becermekleri yazmaa yaratma-yazdırma, yaratma-annatma, yaratma-fikirlemä kartinaya görä oluşturmaa hem ilerletmää
- ✓ Becermäk yazmaa otziv, reţenziya, statya resimnerin sergisi için.

Nicä göreriz, metodist genişän gösterer kartinanın rolunu üürenicilerin söz çalışmanın ilerlemesindä.

Kartinaya görä yaratmaların formaları. Sınışların sisteması üürenicilerin yazılı sözü üüretmesindä.

Bakalım L.A.Hodäkova yaratma yazmasına metodikasına, angısı adaptaşıya olmuş türlü yaratma janralarına. Yaratmada kartinaya görä var geniş çalışmak kolaylıkları yaratıcılık sözündä. Kartinaya siiretmäk verer kolaylık kurmaa tekst yaratma-yazdırma, yaratma-annatma, yaratma-fikirlemä janrasında, mektup, reţenziya, statya gazetaya resimcelik sergisi için.

Yaratma kartinaya görä olur yazılsın türlü stilindä:

- ✓ lafetmāk artistik elementlerinnän sözündä (kartinaya görä annatma, mektup resim sergisindän duyuları için);
- ✓ publiŧistika lafetmāk elementlerinnän sözündä (otziv, reŧenziya kartina için);
- ✓ popular-bilim (gazetaya statya, ekskursiya öndercinin annatması);
- ✓ publiŧistik artistik elementlerinnän (yaratma-yazdırma fikirlemä elementlerinnän);
- ✓ artistik lafetmāk elementlerinnän (yaratma-yazdırma annatmak elementlerinnän).

Oluŧturmaa becermeyi açıklamaa kendi bakışını lafetmāk predmetinä, kendi bakışını bir olay için, inandırmaa kendi bakış noktasını yardım eder yazmaa otziv, reŧenziya, angıları isteerlär aktiv yaratıcılık davranmasını verili göz ya kulak informaŧiyasına. Kartina uygun material otziv ya reŧenziya için. Ki kolayıtmaa bu çalışmayı olur teklif etmää butakım daavaları:

1. sizä teklif ettilär yazmaa reŧenziya gagauz resimcilerin sergisi için, angısı geçer sizin kasabanızda;
2. muzeydä, restavraŧiyadan sora çıkardılar anılmış resimcinin kartinasını. Yazın onun için reŧenziya.

Çalışmayı reŧenziyada islää çekettirmää otzivdan kendi klas arkadaşının yaratmasına görä, alarak esaba onu, ani o läözım olsun diil sade kısa, nakadar notalamasında hem kantarlamasında. Kartinanın içindeliini açıklamasında läözım çekmää dikkatını resimcinin resimcilik kolaylıkların kullanmasına hem göstermää kendi bakışını, argumentleyeräk onu. **Sınıŧların sisteması yaratma yazmasına üüretmektä (Vklasta).** Yazılı çalışmalar kartinaya görä. Jivopis janrası. Komunikativ becermekleri. V klas:

1. Tekstin fragmentini ilerletmāk kartinanın içindeliinä görä.
2. Yaratıcılık diktandı.
3. Takrir.
4. Yaratma-annatma.
5. Yaratma-annatma verilmiş plana görä.
6. Natürmort.
7. Analitika janrası.
8. Peyzaj.
9. Aylä-gerçekli janrası. Yaratma G. Deçev “Yarmarka” kartinasına/resiminä görä. VII klas N. Tanasoglu. “Yuvanoglular”(Annatmanın parçası).
10. Becermāk yazdırmaa predmeti.

11. Becermäk belli etmää içindelii hem tekstin temanın sınırlarını.
12. Becermäk katlı plan kurmaa.
13. Becermäk kendi yaratmayı uydurmaa baş fikirinä.
14. Becermäk anatma kurmaa.

Kartinayı siiretmäk hem analiz ona.

Önemli etapların biri kartinaya çalışmasında – jivopis yaratmanın reproduktıyanın siiretmisi. Sessiz, yavaş kartinanın siiretmesinin büyük faydası var ürenicinin fikirini ilerletmesindä, çünkü fikirlemäk baalı görmüslerä. Kartinayı siiretmäk proşesindä ürenicilerdä oluşturulêr becermäk siiretmä, süretli düşünmää, bütündän kabul etmää jivopis yaratmasını, resimcinin planına uyararak.

Ürenici, siirederäk kartinayı, alêr esaba onu, ne dalgalandırêr, meraklandırêr onu, ne eni oldu ona deyni. Bu moment belli olêr ürenicinin ilgisi kartinaya, oluşturulêr onun individual artistik süretin annaması, resimcinin moral temeli. Ama ürenicilerä zor kendibaşına kurmaa baalantıları kartinanın parçaların arasında hem kurmaa söz yaratmasını. Bu üzerä lääzımnı olêr analiz kartinaya, angısında önderci üredici olêr.

Kartinaya analizinin neeti – derinnetmää kartinayı siiretmäk duygularını, yardım etmää ürenicilerä annamaa incä zanaatın süretli dilini hem oluşturmaa becermeyi kartinaya analiz yapmaa, bütünneştireräk içindelini hem formayı. Kartinaya analiz geđer komünikativ soruş-cuwap sınışların çalışmasında ya sözleşmektä.

Gimnaziya klaslarında konuşarak peyzaj-kartinaya görä, üredici koyer analitik-sintez soruşları:

- Nesoy renk kartinada temel? Neçin?
- Angı renklerin yardımınnan resimci güneşli günü yazdırêr?
- Ki gerçekteşirmää bizdä şen kefi, angı renkleri kullanêr avtor?
- Nicä resimneer aaçları resimci?
- Angı renktä kaar kartinada? Neçin?
- Nicä düzülü kartina?
- Nicä gösterili derinnik kartinada?
- Angı renkleri kullandı resimci, ki göstermää “altın güzü”?

İşleyeräk natürmortlan, soruşlar yavaş-yavaş zorlanêrlar klastan klasa. V-ci klasta olur sadä soruşlarını koymaa:

- Ne resimni kartinada?
- Nicä erleştirili predmetlär kartinada?

- Angı arka planda (fon) resimni bu predmetlär?
- Angı renk taa çok kullanılmış?

Kartinayı annamak baalı diil sade koyulmuş soruşlara, ama onnarın sıralına da. Sora koyulêr soruşlar, baalı süjeti belli etmesinâ hem açıklamasına. Struktura analizinin sırası verer kolaylık açıklamaa kartinanın temasını hem baş fikirini, resimcilik kolaylıkların erini resimcinin planını açıklamasında.

Sözlük işini geçirmäk hem planın kurması.

Kartinaylan çalışmak proşesindâ zenginneeer üüenicilerin sözlüü, necinki kartinanın içindeliini annamak uydurulêr lâazımnı leksikayalan kendi duygularını hem fikirlerini açıklamaa deyni. Kartinaya görâ sözleşmenin daavası düzmää asoşiativ baalantıları lafların arasında, predmetleri ya oluşları gösterân kartinada, yardım eder lafların çok kerâ tekrarlamasına. Sözlük işini geçirärkân, üüredici oluşturêr onu ölä, ki leksika ilerlesin o sıralıkta, angısında geçer kartinanın yazdırılması, o savaşêr diil sade genişletmää sözlüü, ama aktiv ilerletmää pasiv leksikayı, ki üüenicilär annasınnar lafları hem becersinnâr onnarı kullanmaa.

Sözleşmektâ nişannanêr en dooru hem demekli dil kolaylıkları, en uygun söz kolaylıkların seçmesi yardım eder taa derin artistik süretlerini annamaa.

Sözleşmektâ üüenicilär barabar aarêrlar lafları, lâazımnı dooru hem renkli jivopis yaratmanın yazdırmasına, uydurêrlar dil kolaylıklarını, epitetleri, sinonimleri, emoşional boyalı lafları.

Dooru oluşturulmuş söz-stilistika çalışması yardım eder üüenicilerâ ayırmaa lâazımnı lafları, ozaman klasta kurulêr yaratıcılık atmosferası, üüenicilär sansın yarışêrlar lâazımnı epitetlerin, sinonimlerin, uydurmaların bulmasında.

Planın kurması – lâazımnı element derstâ kartina kullanmasınnar. Bu üüretim tedarı baalı becermeyâ toplanmış materialı sistemâ getirmää yaratma yazmasında hazırlık etabında.

İlk okulda hem gimnazyada lâazım kurmaa kolektiv planını, angısının öndercisi – üüredici, ilkin kurulêr sadâ plan, sora – katlı. Esaba alınêr yazılacak yaratmanın kompozişya janrası: yazdırmak, annatmak, fikirlemäk, neçinki plan belli eder söz yaratmanın tipini hem stilini. Yaratma-yazdırma çalışmak proşesindâ üüenicilär barabar düzerlär katlı plan kartinayı yazdırmakta.

Tanıştırarak üüenicileri eni kompozişya formasınnar – fikirlemäklän, üüredici verer onnara hazır kompozişya shemasını: tezis, argumentlär, çıkış, sora teklif eder geçirmää onnarı plana.

Ayrı resimcilik janraların kullanması yaratma yazmak üüretmesindâ.

Metodist L.A.Hodäkova sistemâ getirer hem yazdırer yaratmaları kartinaya görâ baalı onun janrasına.

Natürmort janranın var geniş kolaylıkları predmetin yazdırmasında çalışmakta. Natürmort – gerçekliin aynanması predmet dünneyin süretlerindä. Resimci natürmortta yaradêr türlü avadannıklarını, imäk masullarını, avcılık trofeylerini, çiçekleri, zarzavatları, meyvaları. Kartina-natürmort annadêr predmetlerin baş nişannarı için, natürmortta resimci gösterer predmetin formasını, aarlını, büyüklüünü, fakturayı, rengi.

Natürmort – resimciliin speşifika janrası. O nişannêr predmetlerin demekliini. Adetça, resimcilär ayırêrlar natürmort için evelki predmetleri, angıları korumuş epohanın kokusunu ya zamandaş predmetlerin enilik romantikasını.

Natürmortların kullanılması söz yaratmaları ana dilindä kurmasında yardım eder ilerlemää dikkatlıını, dolay yaşamaya estetika bakışını, terbiieder predmetlerin dünnesini korumaa. Formaların hem renklerin zenginii dokunêr uşakların duygularına hem dürter onnarda isteyişini geçirmää duyguları laflara.Üürenicilerin düşünmekleri natürmort için yardım ederlär genişletmää söz varlıını, aktiv ederlär pasiv sözlüünü, zenginnederlär sözü resimcilik-demekli kolaylıklarlan.

Animalistika janrası hem hayvanı yazdırmak.

Baalantılı sözün ilerlemäk programasında VII klasta var hayvannarın yazdırması.

Bu neet için kullanılêr kartinalar, angıların terbiitmäk-bilim maanası var. Üürenicilär tanışêrlar bilim tekstlän “Dilfinnär”, angısında yazdırılêr bu meraklı hayvan. [7-11]Statistika söleer, ani üürenicilär bu yaşta büyük havezlään üürenerlär animalist- resimcilerin yaratmalarını, o resimcilerä, angıları hayvannarı yazdırêrlar. Bu konteksttä ollur kullanmaa anılmış resimcinin-animalistin K. Keleşin yaratmalarını.

Peyzaj hem yaratma-naturanın yazdırması.

Peyzaj (fransuz dilindän paysage < pays – bölgä, memleket) – bu naturanın, onun oluşların yazdırılması.Peyzaj resimcili gösterer adama gerçek naturayı ya kasabayı, angısında o yaşêêr, bu üzerä ona o en yakın hem annayışlı, çünkü onda belli olêr naturanın gözelii hem demeklii. Peyzaj resimcili genişleder natura duygusunu, yardım eder annamaa hem sevmää naturayı.

Rus dilinin metodikasında, bilim-metodistlerin arasında kullanılêr çok türlü yaratma - kartinaya görä metodikalar. Hepsi bu metodikalar açıklêêrlar önemli bir fikir, ani yaratma-kartinaya görä en önemli hem en produktiv söz ilerlemesinin sınışların arasında, ayırêrlar bu yaratmaları başka yaratmalardan. En meraklı bizim için L.A.Hodäkova metodistin kartinaya görä yaratmanın metodikası, angısı verer geniş analiz kartinaya görä yaratmaların soylarına hem janralarına hem onnara hazırlamak metodikasını. Herbir yazdırılmış metodikada veriler soruşlar, angıları koyulêr üürenicilerä, hazırlanarkan yaratma yazmasına.

Büünkü gündä bölä söz ilerlemesin sınışın soyu kullanılêr pek siirek ya hiç kullanılmêêr, çünkü gagauz dilinin hem literaturanın kurikulumda bölä soy yaratma verilmeer, makar halkımız

çok anılmış resimcileri var, onların yaratmaları olur uydurulsun kurikulum yaratmalarına hem söz ilerlemäk temalarına.En uygun annama okul yaratması için veriler A.B. Tekuçevun [2]metodika kiyadında. Bizim bakışımıza görä en uygun profesörün A.B. Tekuçevun klasifikaşyası, o derindän verer informaşya yaratma soyları için. Ayırı bölümdä veriler yaratma resimä görä, angısının obyektini çalıştık açıklamaa.Üürenärkän türlü matodika çalışmalarını yaratma resimä görä, yapêrız çıkış, ani en uygun L.A.Hodäkova metodistin metodikası. Bu metodika verer derin analiz yaratmaların kartinaya görä soylarına, janralarına hem yaratmaya hazırlamak metodikasını yazdırêr. Burada esaba alınêr psikologiya hem pedagogika aspektleri baalı kartinaya görä yaratma yazmasına hem unun etapları,angıları verilmeer başka metodistlerdä. Bu metodikanın herbir etabında veriler örneк-soruşlar, angılarını üüredici koyêr belli etapta üürenicilerä, hazırlanarkan yaratma yazmasına. L.A.Hodäkova detallı aaraştırêr kartinanın etkisini üürenicilerin komunikativ kompetenşyanın oluşturmada, bu aspekt açıklanmêr başka metodikalarda, adanmış kartinaya görä yaratma yazmasına.

Bibliografiya

1. Баринова Е.А. и др. Методика русского языка. Учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пел. ин-тов./Под общей редакцией Е.А. Бариновой. М., "Просвещение", 1974.
2. Методика русского языка в средней школе /Под ред. А.В. Текучева. – М.: Просвещение, 1980.
3. Сочинение по картине в 5-м классе: метод. пособие / Л.А. Ходякова, Л.И. Новикова, О.П. Штыркина, Е.В. Кабанова; под ред. проф. Л.А. Ходяковой. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 254 с.
4. Русский язык. Энциклопедия /Под ред. Ю.Н. Караулова. – электронное издание.
5. Толковый словарь русского языка /Под ред. С.Н. Ожегова. – электронное издание.
6. Толковый словарь русского языка /Под ред. Д.Н. Ушакова. – электронное издание.
7. Baboglu İ., Bankova İ., Stoletneaia A. Gagauz dili hem literaturası. Kurikulum X-XII klaslarına deyni. – Ch.: Ştiinţa, 2010. – 32s.
8. Baboglu İ.İ., Bankova İ.D., Stoletneya A.İ. Gagauz dili hem literatura. Kurikulum şkolaların V-IX-cu klaslarına deyni. – Kişinêu,2006. – 44s.
9. Baboglu İ.İ., Bankova İ.D., Stoletneya A.İ. Lişey klaslarına deyni kurikulum. Gagauz literaturası X-XII klaslarında. – Kişinöv, 2006. – 24s.

10. Baboglu N., Baboglu İ. Gagauz literaturası. Hrestomatiya X-cu-XI-ci klaslar için. – Ch.: Ştiinţa, 1997. - 336 s.
11. Bancova I. D, Stoletneaia A. I., Rişilean I. D., Çeban N.P. Gagauz dili hem literaturası: Gid (X-XII klaslara) enilenmiş kurikulumu görä. – Ch.: Cartier, 2010.– 112 p.

**GİMNAZİYA METODİKA İŞİN KİMİ FORMALARI, ANGILARI
KALDRABİLECEKLÄR ‘GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI’ DİŞTİPLİNASININ
ÜÜRENİLMESİNİ TAA ÜÜSEK UURA**

**Koçancı N.P. MPG-12 grupasından student.
Bilim öndercisi Bankova İ.D. doktor, konferençiar**

Büün Gagauziya, nicä da bütün dünnä, bulunêr aaraştırmak yolunda: nesoy düzmää yaşamayı, ani o olsun taa uycun halkımıza deyni, gagauzlara deyni. Üüretim proçesi bulunêr önemni uurda insanın ilerlemesinde, onuştan sade o verer kolaylık düzmää hem ilerletmää yaşamanın durumunu bütün dünnedä.

Üüretim proçesin paalı rolunu belli etti Gagauziyanın Başkanı da, keskin açıkläyıp bunu normativ dokumentlerindä, koyup üüretmääk proçesin davalarını prioritetä.

Zamandaş vakıdı pek aktual durêr problema gagauz dilinin ilerlemesinde. Bakarak situaçıya halizdän, esaba alarak zorlukları, problemları angıları baalı politika, ekonomika, bilim, üüretmääk ortalıklarınnan, var nasıl yapmaa çıkış: var aaraştırmayı bekleyän soruşlar.

Üüretmenin ilerlemesi büünkü gündä baalı aaraştırmak işlemlerinnän hem eni tehnologiyanın, programaların peydalanmasınan. Üüretmääk sistemanın içindeyliini ii tarafa çevirdilär eniliklär.

Zamandaş vakıdında şkolamız/gimnaziymız açıldı enileklärä. O oldu bir ilerletmääk sistemi, angısı düzüler gümnä istediklerinä görä, onun türlü funkçiyalarını gerçeklemää deyni. Üüretmääk kodeksi koyêr şkolanın önündä neetleri, angıları belli edirlär sonuçları. Ama yolları, angıları geterecek o çıkışlara şkola ayırêr kendibaşına. Üüretmääk proçesi temellener devlet hem soçial istediklerin analizinä. Her bir üüredici lääzım olsun hazır gerçeklemää bu istedikleri. Neetlerin gerçekenmesi sıkı baalı şkolanın menedjmentinnän hem administraçıyanın becermesinnän dooru yola koymaa gimnaziyanın ilerlemesini.

Büünkü gündä üüretmääk sistemanın modernizaçıyası çok potençial taşıyêr. Nicä bir ii inovaçıya o olêr dümnä ilerlemesine dä. Bu olay üüretmääk proçesin rolunu taa üüsek uura kaldırêr. Büün ekonomika da, politika da, kultura da, bilim dä, soçial durumu da ilerleer üüretmääk proçesin yardımınnan.

Zamandaş vakıdı olêr aktual gimnaziya metodika çalışmasının eni modelini düzmää, angısı olacek doorudulu üüredicilerin profesional uurunu üüseltmää deyni.

Bu uurda var çok aaraştırmak işleri başka devletlerin bilim adamnarın. Benim öndercimim İ. D. Bankovanın teklifindän sora savaştık yapmaa ilk adımnarı bu uurda. Elbetki araştırmannın yzunnunda peydalandı çok soruş, açıldı eni gorizontlar, ama İvanna Dmitrevnanın yardımınan denedik sıralamaa hem göstermää metodika sistemin lâazımını pay almasını hem faydasını “Gagauz dili hem literaturası” disīplinasının gimnaziya ilerlemesinä deyni.

Esaba alarak aaraştırmak işin öz neetini hem gipotezayı biz sıraladık kendi aaraştırmamızda bu davaları:

- Belli etmää metodika işin efektiv formalarını, angıları ilerledeceklär gimnaziya gagauz dilindä üretim projesini.
- Açıklamaa metodları hem tehnologiyaları, angıları olaceklar uygun “Gagauz dili hem literaturası” disīplinanın üüredicilerä deyni kendi başına üürenmesindä.
- Belli etmää metodika işin önemniini hem paalılıımı “Gagauz dili hem literaturası” disīprinanın üüredicilerin ilerlemesindä hem onnarın biri-birinnän sıkı baalantılarını.
- Modernizaşıya vakıdında düzmää gimnaziya uuruna deyni metodika işindä bir uygun model.

Burada, elbetki, metodika işin öndercileri lâazım alsın esaba inovaşıya metodların kullanmasını.

Metodika işin var bu inovaşıya tarafları:

- Marketinktä: üürenmää üüredicilerin istediklerini.
- İnformaşıya tarafınmdan: düzmää üüretmäk ortalını ölä, ani informaşıya, metodika, komunikativ hem kullanmak tarafları olsunnar birleşik.
- Soşıal-adoptaşıya tarafi: üüredicilerin hazırı kendi profesional karyerasını düzmää
- Bilim- eksperiment tarafi: kızıştırmak hem teklif etmäk üüredicileri pay almaa aaraştırmak işindä.
- Psihologiya-pedagogika tarafi: psihologiya uurundan üürediciyä yardımnar.
- Kullanmak/önderlemäk tarafından: bütün kollektivin kompetenşıyasını üüseltmää.

Üüredicinin uurunun üüseldilmesi var nasıl olsun ozaman, acan gimnaziya düzülü masuz ortalık.

Belli edelim kimi kolaylıkları, angıları olêr yardımcı uygunnatmaa deyni üüretmäk projesini nicä üüredicilerä, ölä dä öndercilerä.

Diagnostika kartaları, anketalar yardım ederlär belli etmää üüredicinin işindä diil sade istediklerini, ama zorlukları da. Bu kartaların hem anketaların analizi izleer her bir üüredicinin profesional lâazımınıklarını. Bu diagnostika rezultatlara görä gimnaziya düzüler ölä metodika

ortalı, açan üredici var nasıl işlesin bilim-pedagogika kaynaklarınan nicä metod kabinettä, ölä dä internet resurslarla kendi uurunu üüseltmää deyni.

Angı formaları var nasıl kullanmaa taa büük efektläñ? Onnarın ayırılması temelleneer çok faktorlara. Sıralayım kimilerini: üüredicilerin sayısına, onnarın kvalifikaçıyasına, üüredicilerin meraklanmasına h.b.

Büünkü gündä praktikada gösterdilär kendi rezultatlarını hem effektivliğini bu formalar:

○ Seminarlar, disputlar, diskusiyalar(tombarlak masa, lafetmäk, forumnar, debatlar h.b.)

○ Rollara görä oynunar, urok-imitaçıya, urok-panorama

○ Psikologların, vraçların, defektologların, logopedların lekçıyaları

○ Lafetmäk/prezentaçıyalar eni metodların kullanması için, zamandaş tehnologiyalarına analiz

○ Açık urokların gerçekenmesine analiz

○ Eni programaların hem kaynakların içindeliynä analiz

○ Türlü temalara görä sergilär (metodika, teoriya, praktika uurlarında)

○ Kendibaşına üürenmenin raportları

○ Dokladlar, referatlar aktual temalara görä

○ Didaktik proektlä, didaktik materialların hazırlanması

○ Pedagogika görgülerin analizi hem onnarın bütünneştirmesi

○ Konkurslar: “En ii üüredici” (kafedrada, gimnaziya)

○ Bilim konferençıyaları

○ Pedsovetlä

○ H.b.

Kimi formaları açıklayalım taa doludan.

2.2.2. *Seminarlar.* Var teoriya uurundan soruşları açıklayan seminarlar hem praktika uurundan seminarlar. Bu forma yardım eder tanıtımaa üüredicileri eniliklärlän bilim hem praktika tarafından. Dokladlara/prezentaçıyalara, angıları okunêr seminarlarda bölä istediklä, ki olsunar anaşılı, zengin türlü örneklärlän hem açıklasınar üüretim proçesin aktual soruşlarını.

Seminarlarda var nasıl siiredilsin bu soruşlar:

•Üüretim proçesin tradiçıyaları hem inovaçıyaları.

•Komunikativ kompetençıyasının üüretmäk proçesindä gerçekenmesi, nicä bir temel “Gagauz dili hem literatūra” dişiplinasında.

•İntegraçıya – en üüsek uur üüretmäk proçesin optimaçıyasında.

•Zamandaş vakıdında gagauz dilinin ilerlemesindä öz uurlar.

•Öz tehnologiyaların kullanması gimnaziya basamaanda “Gagauz dili hem literatura” distiplinasında.

•Gimnaziya basamaanda “Gagauz dili hem literatura” distiplinasında üüretmäk kiyatların analizi.

•Üüretim çevresindä temel kompetençiyaların uyumu

Bu forma läüzim sade 2-3 kerä koyulsun metodika işin planına, ki zeedelämemää hem zorlatmamaa deyni üüredicilerin işini.

Seminarlar-praktikumnar. Metodika işin bu formasını hazırlamaa hem gerçeklemää deyni läüzim büük kuvet hem çalışmak koyulsun. Neçin deyni burada üüredicilär tanışêrlar aaraştırmak işlerin rezultatlarınnan. Burada keskin koyulêr hem çözüler diil sade üüretim proçesin teoriya soruşları, ama üüredicilerin var kolayı görmää hem tanışmaa praktikada masuz gagauz dili hem literatura disşiplinasında üüredicilerin becermeklerinnän uygun düzmää üüretim ortalını.

Predmet ortalın rolu nesoydur?

Muzeyin tedarlıklarını var nasıl kullanmaa bu temaları aaraştırkana.

Tematika: “Gagauz dilindä arhaizmaların kullanması” , “Gagauzların evlerindä kullanılan instrumentleri”, “Gagauzların tradiçiyaları geçän asirin 70-80 yıllarında”, “Nışannıklar nicä gagauz dilin resimni peyzajları” , “Leksikanın zenginnii”, “Koraflı kilimin istoriyası” h.b.

Onnar zenginneder üüredicinin profesional ustacılını, olêrlar en paalı hem feydalı. Kimi temaları örnek gibi verelim:

- ❖ Nicä kızıştırmaa lafetmää ana dilindä?
- ❖ Ana dili hem başka distiplına aarası baalantılar.
- ❖ İnternet resursların “Gagauz dili hem literatura” distiplinasında uygun kullanması.
- ❖ Kantarlamanın gerçekleşmesi gagauz dili hem literatura uroonda.
- ❖ Üürenicilerin yaratıcılık becermeklerinin ilerlemesi proekt metodun yardımınnan.
- ❖ Uroktan dışarı metodların eri üürenicilerin gagauz dilinä meraklanmasını

kızıştırmasında.

❖ H.b.

Seminar-praktikumnarın sonucunda paalıdır, ani her bir üüredici açıklasın kendi fikirini, bakışını, notasını praktikumun rezultatlarına. Bölä formada seminarlar olêrlar faydalı üüredicinin yaratıcılık uuruna, kızıştırêrlar aaraştırmak işlerini.

En uygun forma üüredicinin profesional uurunu üüselmesindä sayılêr üüredicinin kendibaşına üürenmäk. Bu formanın gerçekleşmesi için birkaç laf.

Nicä gösterer praktika üüredicilär diil hepsicii hazır kabletmää inovaçiyaları. Siirek üüredici olêr açık enileklerä, gösterer iniçiativlını kendi işini eniletmesindä. Onuştan üüredicinin

kendibaşına öğrenmesindä lăazım yardım her bir adımda: temanın adlaması, plan kurması, perspektivaların belli etmesi. Kendibaşına öğrenmesindä üredicilər sık koyêrlar te bu soruşları:

- Ne yardım eder/edecek ilerletmää benim işimi?
- Nesoy kolaylıklar götürêrlär ii rezultatlara?
- Nesoy neetlär benim pedagogika işimdä?
- Nesoy rezultatlar lăazım olsun?
- Nesoy ölçmää rezultatları?
- Nicä eni ideyaları gerçeklemää praktikada? H.b.

Bu soruşların cuvapları bulunêrlar metodika işin içindeyliindä. Gimnaziya düzüler masuz ortalık üredicinin kendibaşına öğrenmesinä deyni. Sade uygun ortalıkta var nicä oluşturulsun üsek uurda profesional fikiri, öndercilik kulturası, büyük, çetin hem kaavi istemäk kabletmää enilekleri.

Gimnaziya metodika slujbası olêr önderci üredicinin kendibaşına öğrenmesindä dâ. Bu iş geçiriler sistemayca. Elbetki sistemanın temeli – diagnostika.

Diagnostika belli eder üredicinin zorluklarını hem kaavi uurlarını, onun hazırlınlı kendibaşına öğrenmeyä deyni.

İlk etapta metodika slujbanın rolu böläydir: yardım etmää ürediciya belli etmää uurları, angıları lăazım enilensin/ilerlesin, adlamaa kendibaşına öğrenmesinin temasını, dooru plannamaa kendibaşına işi. Kendibaşına öğrenmök ozaman olacek faydalı, açan üredici esaba alacek bütün gimnaziya uurunda metodika temasını. Kendibaşına öğrenmenin effektivlı büüsün deyni, üredicileri lăazım tanıştıрмаa bölä iş tiplerinnän: prognoz yapmaa, düzmää proekt, yapmaa türlü konstruktıyalar, eni programa kurmaa.

Lăazım almaa esaba bu kişilik kaliteleri/faktorları dâ, nicä: intelekt, işçilik, neetlik, motivaşıya h.b. Metodika çalışması ozaman geterecek ii rezultatlara, açan her bir ürediciyâ deyni kullanacak diferensial uyumu/yaklaşması.

Üretmök proşesin modernizaşıyası hem eni tehnologiyaların gerçekenmesi peydalandırêr negativ kaarşılaşmaları (противоречия) :

✓ Bir taraftan: metodika işin menedjmentindä lăazım olsun modernizaşıya, öbür taraftan – modernizaşıyanın teoriya temeli, strategiyası hem taktikası yoktur

✓ Bir taraftan: üredicinin çalışmasına büyük istemêklär, ama bu istemeklerä görä yok lăazımlı kolaylıklar bilim, metodika, tehnika tarafından.

✓ Metodika işin menedjmentindä gerçeklenen tradişional formaları, ama kaarşı koyulêr üredicilerin negativlı eski formalara, metodlara hem bütündän metodika işin içindiliynä

Çıkış.

Gimnaziya uurunda öndercilerin öz davası diil sade aaramaa hem bütünneştirmää ii pedagogika görgülerini, ama ilerletmää hem büütmää üüredicileri, angıları gösterer kendi dikatlıını aaraştırmaya da havezlän pay alêrlar aaraştırmak işlerindä.

KOMUNİKATİV KOMPETENTİYALARININ İLERLEMESİ GRUPADA ÇALIŞMAK ÜÜRETMESİNDÄ

**Marinova E. MPG-12 grupasından student.
Bilim öndercisi Stoletnäya A.İ. baş üüretmen.**

Büünkü gündä üüretmäk proçesindä, üürenicilerin patriotik terbiyedilmesindä ana dili kaplêêr önemni eri hepsi predmetlerin arasında. Onun yardımınnan ilerleniler diil salt uşak, ama genç evlad boyları da.

Ana dilindä gagauz dilinä sevda, saygı terbiyedilmesi baalı, komunikativ kompetençiyalarının ilerletmesinän gagauz dili hem literatūra uroklarında, neredä kararlanılêr dilimizin soçial funkçiyaları, angısı temel olêr insanın lafetmesindä, yardım eder tanımaa gagauz halkın kulturasını. Üüredici aaraştırma zaametindä kullanêr bölä kolaylıklar, nicä:

- Okumak üüretmesindä kolaylıklar
- Leksika üüretmesindä kolaylıklar
- Lafetmäk üüretmesindä kolaylıklar
- Seslemäk üüretmesindä kolaylıklar
- Grupada çalışmak üüretmesindä kolaylıklar.

Büünkü sözümdä laf gidecek grupada çalışmak üüretmesindä kolaylıklar için.

Lafedärkän büünkü üürenicilärlän, yazık, ki göreriz onnarı taa sık kompyuter karşısında, neredä lafetmäk diil real, ama virtual olêr. Kendi aralarında da onnar az lafederlär rus dilindä, ama gagauz dilindä kasabalarda taa da az lafederlär, onuştan da uroklarda lääzım, mutlaka, **ilerlensin uşakların komunikativ kompetençiyaları.**

Söz stilleri temasını üürenärkän, var nasıl komunukativ kompetençiyalarının ilerlemesi *grupada* çalışmak üüretmesindä dä, neredä var kolayımız kullanmaa grupalarda türlü iş çeşitleri, kaaviletmää deyni bu temayı.

Üürenicilär annasınar deyni, nezaman angı stili lääzım kullanmaa, onnarı düşer üüretmää seçmää, tanımaa herbir stili.

Angı stildä yazılı verilmiş tekst? Var mı nasıl tekstin çeketmesindän annamaa angı stildä o yazılı, ne için olacak onun içindekili? Grupalara görä üürenicilär bu tekstleri lääzım ilerletsinnär hep bu stildä.

Çeketmelär:

Gidrometçentr haberleer....

Bilersin mi, hemen geldim käämil gezidän, ne er bän orada gördüm...

Susuz dünneä yok nasıl yaşamaa...

Daaya gittim, genç salkım hem meşä fidannarı kolverilerlär yamaçtan....

İyünün dördü, gün ortası saat 12, ancak etiştik derä boyuna...

Bu hem yaratmalı iş, hem stil temanın kaaviletmesi. Üürenicilär hazır kurulmuş tekstleri aazdan okuyêrlar klasın önündä, doorudarak yannışlıkları, çıkış yaparak, inandırarak kendi bakışını.

Bitki yıllarda bakalavra ekzamenindä testtä veliler kurikulumdan dışarı tekst, angısına görä üürenicilär lâázım bulsunnar tekstin içindekiliinä görä problemayı. Uroklarda da var nasıl üürenicilerin önündä koymaa daavayı eni tekstin problemasını bellietsinnär. Bu problemaya görä dialog kursunнар hertürlü stildä (lafetmäk, artistik, publiştistik), deyecez, ana-bobaların hem gençlerin arasında davranmaklar için.

Başka bir meraklı iş. Verilmiş cuvaplara görä tamannamaa ilerki dialogu.

-

- İslää, eni şiiir toplumunu hazırladı.

-

- Maşına. Kwartira.

► Eni tehnologiyalarından biri – **debat** tehnologiyası. O geçer salt grupalarda. Herbit grupa kableder ayırı iş, ayırı bakışı inandırmaa.

Deyecez, 1. Dooru mu yaptı Nidanın bobası, ani kayıl olmadı eversin kızını çobana? (N.Babaglu “Dünürçülük”) 1-nci grupa inandırêr, argument getirer teksttän hem yaşamaktan, ani dooru yaptı.

2-nci grupa inandırêr, argument getirer yaratmadan hem yaşamakta, ani diil dooru yaptı.

2. Dooru mu yaptı Nida, ani asıldı? 1-nci grupa inandırêr, ani dooru yaptı. 2-nci grupa – diil dooru.

Herbir grupa sıralıklan inandırêr kendi bakışını. Burada belli olêr üürenicilerin tekst bilmesi, becermekleri kendi bakışını laflan temellemää, bulmaa dooru cuvabı, dooru soruş koymaa.

♥ SMS epohasında üürenicilerdä öldürüler gerçek can duyguları, açan onnar becermeerlär açıklamaa kendi duygularını, bulamêrlar, etiştirämeerlär laf. Bunu var nasıl göstermäâ üürenicilerä teklif ettiynän onnara annasınнар, angı geroy yazaceydı bölä SMS hem kimä? “Tezdä cenktä beni, bekim, öldürecekler, yazık, ani az lafettik. Senin Görgin.”

“Gel saa evä, beklerim. Senin Dokan.”

Uroklarda proekt tehnologiyaların kullanması

☺ Ürenicilär taa islää aklılarında tutêrlar o işi, açan onnar kendileri pay alêrlar bu iştä. Proekt pek yakın araştırmak işinä. Proekt var nasıl olsun hem individual işi hem da grupada iş tä. Bakarak, ani kasabada uşaklar taa yufka lafederlär gagauz dilindä, taa uygun olacek grupada iş. Proektin adını, temasını ayırêr ya ürenici büyük klaslarda, ya üredici uşakların uurlarına görä, meraklına görä. Uşaklarda meraklık uyandırmaa deyni, ayrılmış tema läüzim yakın olsun uşakların yaşamasına. Proekti başlêrlar daavayı, neeti koymaktan, kararlamak yolundan. Başlanılêr açıklamaa klasta, ilerleniler evdä. Proekt var nasıl sürsün uzun vakıt: birkaç gün yada birkaç hafta. Ürenicilär konsultaşıya alêrlar üredicidän da biter klasta prezetaşıyaylan, korumaklan klasın önündä. Deyecez, “*Nicä insanın kefi baalı havanın durumunnan?*” Üredici iki grupaya teklif eder düşünüptä hazırlamaa **birär proekt** verilmiş plana görä.

1-inci grupanın proektin planı:

Prob lema	Temel soruş	Tema	Gipo-teza	Kolaylık №1	Kolaylık №2	Çıkışlar
Nicä insanın kefi baalı havanın durumunnan?	Baalı mı insanın kefi hava oluşlarınan?	Tabiatta yok prost kefi.	Bakarak havaya, osoy da olêr adam kefi bu gün.	Hergünkü sormaklar ürenicilerin kefleri için, erleşirmää tablişaya, angı kefi nesoy havada peydalanêr	Bulmaa artistik yaratmalardan <i>örnekleri</i> tabiat oluşların hem geroyun kefi yazdırmalarını, erleşirerek tablişaya: 1.Avtor. 2.Yaratmanın adı. 3.İtatalar	Belliet-mää, angı tabiat oluşunda, netürlü adamın kefi.

Problema	Temel soruş	Tema	Neet	Daavalar	Gipoteza	Metodlar	Çıkışlar
Hepsindän önemni ayledeki hava. Ölä mi bu?	Baalı mı adamın kefi havaylan?	Tabiatta prost hava yok!	Bulmaa adamın kefinin havaylan baalantılarını.	1.Belliet-mää tabiat oluşlarının tiplerini. 2.Nasıl adamın kefi baalı havaylan?	Eer hava güneşliysä, adamın kefi da pozitiv.	1.Siiretmek lâr havada diişilmekle ri. 2.İnsan arasında sormaklar.	1.Tabiat oluşları. 2.Adam kefleri. 3.Video rolik.

Çıkışlar		
Hava, tabiat oluşları.	Adam kefleri	Video rolük
17.03.2014. Pazertesi. Hava diişikli ilkyaz havası: ba açık, ba bulutlu, lüzgerli, ba kaarlan yaamur yaayêr, ba genâ güneşli.	Üörenicilerin kefleri diişik: ba şen , havezlân çalışêrlar, ba baarışêrlar, ba uslu oturêrlar. Çalışmak ba kolay, yakışıklı, uyêr, ba uraşmêêr bişey iştä. Taa hızlı bitsä bu gün.	
18.03.2014. Salı. Sabaaylendän güneş şilêêr. Pek yakın duyulêr ilkyaz yıl zamanı. Hava açık, nazlı lüzgercik eser.	Uşakların cannarı güler, İlkyaz güneşinâ sevineräk, pek şımarık, şen, lafçı. Hepşinin havezi var dışarda gezinmää, buluşmaa yabancı insannarlan....	

Proektin yardımınnan var nasıl kantarlamaa butakım becermekleri:

- Kaynakların kullanması.
- Temanın hertarafça açıklanması.
- Metodların ayırılması, gerçeklemää deyni koyulmuş neetleri.
- Genelletmää problemayı.
- Becermää otçodun hazırlamasını, düzmesini.
- Kaliteli göstermäk otçodu.
- Otçodun tehnika kırnaklılı.

Çıkışlar

Bakarak çalışmanın sonuçlarına, var nasıl yapmaa bölä çıkışları:

İlktän läözüm nişannamaa, ani komunikativ kompetençiyaların ilerlemesi gagauz dili hem literatüra uroklarında kendibaşına oluşturulmêêr, ama gerçekleştireler masuz özel interaktiv metodların, tehnologiyaların, priömnanın yardımınnan ayırı situaçiyalarda okumakta, leksikaylan işlemektä, lafetmektä, seslemektä, grupada çalışmakta.

Hepsi metodika kolaylıkların var bir neeti – koymaa uroklarda üörenicileri ölä situaçiyalara, ani onnarın havezleri peydalansın konuşmaa, lafetmää, ne ilerledecek onnarın komunikativ kompetençiyalarını.

Ana dilsiz adam, halk yok nasıl yaşasın. Ama okulda üöredicinin borcu üöretmää uşakları lafetmää ana dilindä kendi aralarında, halkın arasında, kullanarak sıradan hem diil sıradan üöretmä metodları hem kolaylıklarını, angıların yardımınnan üörenicilär zenginledeceklär milli ruh kulturasını.

Bibliografiya

1. Bankova İ.D., Stoletneaia A.İ., Rişeleian İ.D., Çeban N.P., Gagauz dili hem literaturası Gid (X-XII klaslara) enilenmiş kurikulumuma görä., Üüretmäk – üürenmäk – kantarlamak proşesinde didaktika strategiyaları.- Cartier 2010.
2. Çeban S., Üürenicilerin çalıřması ilerletmää bilgi kabletmektä.- Gagauz dili hem literaturası №3 (5). Komrat, 2010.
3. Marimoglu T., Üürenicilerin kompetenşiya sistemasını noktalamaa deyni, sinonimneri üürenärkän didaktika materialları.- Gagauz dili hem literaturası №2 (2013). Komrat, 2013.
4. Stoletneaia A.İ., Uzun O., Kılçık E., Sirkeli G., Gagauz dili hem literaturası “ Gagauz halkın istoriyası, kulturası hem adetleri”., I. Enilenmiş kurikulumun strukturası hem funkşiyaları.- Kişinêu – 2011.
5. Stoletneaia A.İ., Uzun O., Kılçık E., Sirkeli G., Gagauz dili hem literaturası “ Gagauz halkın istoriyası, kulturası hem adetleri”., V. Standartlara görä kompetenşiyalar. Kişinêu – 2011.
6. Ştiroy V., Oyun kolaylın kullanmasınnan üürenicilerin söz zebilliiin zenginleştirilmesi.- Gagauz dili hem literaturası №1. Komrat, 2009.
7. Tomaylı M., Gagauz dili hem literaturada uroklarında komunikativ becermeklerin ölçünölmüş sınıř sisteması.- Gagauz dili hem literaturası №2 (2013). Komrat, 2013.
8. Uzun O., Üürenicilerin sözlüünü zenginleştirilmesinde didaktik metodların kullanması.- Gagauz dili hem literaturası №1. Komrat, 2009.
9. Yançoğlo E., Metodika tekliflerin soruşuna: Nicä üürenicilerin komunikativ kompetenşiyasını gagauz dili uroklarında oluşturmaa.- Gagauz dili hem literaturası №4 (6). Komrat, 2010.
10. Г.А. Гайдаржи, Е.К. Колца, Л.А.Покровская, Гагаузско -русско-молдавский словарь.- Москва-1973.

ABREVIATİYA GAGAUZ DİLİNDE LAF KURULMASINDA BİR YOLDUR

**Moskoglo M. GR-12 grupasından student.
Bilim öndercisi Bankova İ.D. doktor, konferenşiar**

Abreviaşiyaların genel ilerlemesi, genişelmesi hem yazıda kullanılması, sözümezdä kısaltma leksika lafları – herbir dilin söz zenginlii hem zebillii – büünkü gündä – genel bir tendenşiya herbir naşional, bizim hem yabancı dilä deyni. Kısaltma lafların kullanılması gün – gündän bütün dünnedä zeedelener büyük hızlılıklan, peydalanêr çok türlü eni – eni abreviaturalar, angıların yardımınnan zenginler, ilerleer herbir dil, herbir dilin leksikası.

Lafetmäk vakıdı korumaa deyni hem kıtsadan büyük materialı yazmaa deyni, biz kullanêrız kısaltma lafları, lafbirleşmelerini.

Kısaltmalar (сокращения) – kaçırılmış paylar laflarda, sözdä, yazıda kaçırılmış bukvalar, yardımcı işliklär, duygular, kısımnar h. b. Kısaltmakta lafların maanaları diişilmeer.

Ekonomikanın, politikanın, ilerlemesinnän, bilim hem tehnika gelişmeşinnän girer dillerä eni obyektlerin adları da, peydalandı çok eni laflar, terminnär. Çok eni laf geldi başka yabancı dillerdän, angıları düzülü lafın herbir payın yardımınnan. Lafların kısaltmasında hem düzülmesindä büyük er kaplêêr abreviaşiyalar.

Abreviaturaların hızlı düzülmesi – en büyük proşes hem universal bir tendenşiya herbir dilä deyni büünkü gündä, büünkü moderniz yaşamakta.

Hızlı abreviatura zenginemesi hem zeedelenmesi çaarêr bizi hem bilim adamnarını aaraştırmaa onnarı, dooru annamaa onnarı, dooru yazmaa hem kullanmaa lââzımın erlerdä: sözdä, yazıda, lafetmektä.

Abreviatura tipleri hem kısaltmaların prinşip kullanmaları meraklandırêr zamandaş lingvistlerini bizim memlekettä hem başka memleketlerdä. Herbir dildä yıl - yıldan peydalaner, zeedelener kısaltmalar, katlı kısaltma laflar, lafbirleşmelär, abreviaturalar, – onnarın kullanılması kaplêêr büünkü gündä, büünkü yaşamakta büyük er bütün dünnedä, herbir dildä.

Hepsini kısaltmaları hem abreviaturaları lââzım dooru yazmaa, dooru kullanmaa hem lââzım bilmää onnarın erini.

Benim kurs işimdä bän savaştım aaraştırmaa hem göstermää abreviaturaların düzülmesini hem kullanılmasını, onnarın tiplerini zamandaş gagauz dilindä, kullanarak örnekleri tiparlı işlerdän, dergilerdän. Bu tema büünkü gündä pek aktual, çünkü çok eni laflar, terminnär, adlar peydalanêr dilimizdä. Onnarın kısaltmaları önemli er kaplêêrlar dilimizdä büünkü yaşamakta.

1. Benim bakışma görä bu tema pek aktual büünkü gündä gagauz dilindä, çünkü ana dilimizin funkşiyası genişeler, önemli eri kaplêêr kendi Vatanımızda, Gagauziyada. Bu sebeptä lââzım kullanmaa dilimizdä çok türlü kısaltmalar, abreviaturalar, angıları verecek kolaylık ilerletmää dilimizi, zenginnetmää onun leksikasını. Ozaman bizim dilimiz kalacak diri diveç.

Bu temayı bän ayırdım aaraştırmaa deyni, neçin ki taa bir da gagauz lingvisti alınmadı derindän aaraştırmaa kısaltma lafları hem abreviaturaları gagauz dilindä.

2. Abreviaturalar – **aktual tema** benim aaraştırma işimdä, çünkü şindiki zamanda, büünkü gündä abreviaşiya - önemli metod lafların düzülmesindä diil sade bizim gagauz dilimizdä, ama başka dillerdä lafların düzülmesindä dä. Sayêrım, ani gagauz dilindä abreviaşiyaların düzülmesini, tiplerini, strukturasını bilmää – bu pek lââzımın bir iş zamandaş gagauz lingvistikasına.

Temel neet kurs için yazmasında – yazdırmaa kısaltmaların soylarını, göstermää abreviaturaların kullanılmasını gagauz dilindä, aaraştırmaa özellikleri lafların düzülmesindä, angılar peydalanêr kısaltmalarda.

Koyulma neeti tamannamaa deyni bu iştä sıralandı hem çözüldü te bu türlü **daavalar**:

- 1) Teoriya tarafından – derindän üürenmää kısaltmaların istoriyasını hem geniş kullanılmasını;
- 2) üürenmää türlü kullanılan metodlar kısaltmaların düzülmesindä hem onnarın klasifikaşiyalarını;
- 3) açıklamaa abreviaşiyaların speşifikasını, nicä bir sposob lafların düzülmesindä zamandaş gagauz dilindä;
- 4) ayurmaa önemli abreviaşiya tiplerini;
- 5) yazdırmaa herbir tipin özelliklerini, nişannarını, çeşitlerini;
- 6) açıklamaa abreviaturaların speşifika kullanılmasını zamandaş gagauz presada;
- 7) bakmaa hem açıklamaa abreviaturaların lâazımını;
- 8) üürenmää abreviaturaların kullanılmasını tiparlı işlerdä.

Aaraştırma predmet– abreviaturalar, angıları kullanılêrlar tiparlarda

(в печатных изданиях): bilim literaturasında, bilim – populär literaturasında, danışmak literaturasında (в справочной литературе) h. b.

Aaraştırmanın obyekti benim bu işimdä – üürenmää hem açıklamaa abreviaturaların strukturasını zamandaş gagauz dilindä. Bu aaraştırmakta bän kullandım te butakım aaraştırma **metodlarını**:

- a) üürenmää hem aaraştırmaa danışmak hem bilim literaturasını, internet sızıntılarını;
- b) klasifikaşiya metodu;
- c) kontekstual analiz metodu;
- d) sayı analiz metodu.

Kurs işi düzülü girişän hem iki bölümdän, angıları pay olêrlar paragraflara: ilk – teoriya payı, ikincisi – praktika payı. Sora gider çıkış, kullanılan literatura sıralanması, kullanılan sözlüklär, kullanılan sızıntılar fakt material hem eklenti.

Ne o abreviaşiya.

«Lingvistika ênşiklopediya sözlüündä» [1 c. 9] veriler bölä kural terminä "abreviatura":

Abreviatura (ital. abreviatura, latin lafindan "abrevio" – kısaltêrim (сокращаю)) – adlık, angılar girerlär lafbirleşmelerinä, yada düzülü kacırılmış komponentlerdän katlı lafta. Bitki abreviatura komponenti var nasıl olsun bütün laf.

Abreviaturalar yada kısaltmalar taa eveldän kullanıarmışlar yazıda herbir halkta, angıların varmış kendi yazısı. Kısaltmaların, abreviaturaların neeti - êkonomi yapmaa erä, nedä yazılêr tekstli informaşiya (beresta, keramika tablickalarda, pergament, papirus h. b.), hem hızlı yazmak kullanılan lafları hem uygun sözleri. İlk abreviaturalar peydalandı antiçniy yazılarda, taa sora çekedildi onnarın kullanılması eski el yazılarında. Rimlennär (rimnär) evel kısaltarmışlar kendi adlarını da:

- ✓ C.— Gaius;
- ✓ Q.— Quintus.

Taa sora - başka lafları da:

- ✓ cos.— consul;
- ✓ v. c.— virclarissimus «светлейший муж».

Tekrar hep bir bukveyı birkaç kerä gösterer çokluk sayıyı:

- ✓ coss.— consules;
- ✓ vv. cc.— viriclarissimi.

Bu türlü abreviaturalar var nasıl karşı gelmää yada bulmaa grek kursiv papiruslarında hem monetaların yazılarında. Abreviaturalar evel taa kullanılmıřlar kilaları hem ölçüyü göstermää deyni.

Bu türlü abreviaturalar kullanılmıř evel Greřiyada, Drevniy Rimdä. XI asirin çeketmesindän XVI asirändän onnar kaybelmeerlä, ama birazdaan sora peydalanêrlar latin eski el yazılarında hem gramotalarda.

1.2 Kısaltmaların klasifikařyası hem onnarın türlü uurdan düzülmeleri.

Var nasıl söylemää, ani kullanılan düzmäk elementlä, adlar hem alma laflar - hepsi bunnar oldular, nicä bir sızıntı eni lafların düzülmesinde türlü çeřitlerdä: abreviaturalar, katlı kısaltma laflar, kısaltma laflar afikslerin yardımınnan düzülmä h. b.

Danıřmak (справочная) hem bilim literaturasında dilbilim (языкознание) hem lingvistika uurunda veriler çok türlü sıralamak sistemi kısaltmaklar için, onnarın düzülmäk metodlarına görä:

1) Grafika kısaltmaları: onnarda kaçırılı bukvalar yada kısımнар gösterili grafikayca (noktayan, çizgiciklä, aykırı çizgiciklä).

2) Baş bukvadadan abreviaturalar, angılarda kısaltma bukva – kısımнар - kısaltmalar hem da angıları düzülü ilk lafların ilk bukvalarından yada ilk seslerindän. Okumakta onnar söyleniler diil bütün, ama kısa formada:

- ✓ СНГ (эс-эн-гэ) — Союз независимых государств;
- ✓ ЦСКА (це-эс-ка) — Центральный спортивный клуб армии;
- ✓ ИТАР — Информационное телеграфное агентство России.

3) Katlı kısaltma laflar - o laflar, angıları düzülü lafbirleřmelerindän, birär payı kısaldılı:

- ✓ колхоз — коллективное хозяйство;
- ✓ авиазавод — авиационный завод.

4) Çıkarmalı laflar (высекаемые слова)—o laflar, angılarında kaçırılı bukvalar hem kısımnar, çeketmesindä lafin hem sonunda onnar kalêrlar, kalan bukvalar hem kısımnar toplanêrlar kısaltma lafa:

✓ mlrd – m[il]l[ia]rd;

✓ mln - m[il]l[io]n.

5) Karışık kısaltmalar – onnar, angılarında var birkaç kurmak metodu:

a) İnițial abreviatura – katlı kısaltma laflar:

✓ НИИПолиграфмаш [нии-полиграфмаш] – Научно-исследовательский институт полиграфического машиностроения;

b) İnițial abreviatura – grafika kısaltmasınnan:

✓ кф. — кинофильм;

c) Kısaltma laf düşâr bukvalarlan - grafika kısaltmasınnan:

✓ стб. — столбец. [4, с. 83—84].

Danışmak kiyadında abreviaturalar hem katlı kısaltma laflar gösterili nicä

başka - başka kısaltmalar, angıları ayırılêrlar biri – birindän. Kiyatta «Курс русского языка» (« Kurs ruskogo yazıka ») [2, с. 111] neredä danışılêr başka kiyatlara da, gösteriler, ani bu iki tip - katlı kısaltma laflar hem abreviaturalar - bir bütün annayış, sade ani düzülü onnar başka – başka kısaltma metodlarlan.

Abreviaturalar zamandaş gagauz dilindä.

Aaraştırarkana temayı "Kısaltma katlı laflar gagauz dilindä," gösterecez abreviaturaların klasifikasiyasını hem tiplerini.

Gagauz dilindä kullanılêr alma, yabancı dillerdän abreviaturalar hem kendi gagauz dilindä abreviaturalar hem grafika kısaltmaları.

Toplama material hem aaraştırmaklar, verer kolaylık yapmaa çıkış, ani gagauz dilindä kısaltma katlı laflar var nicä olsunnar te bu tiplerdä:

1) Bukva hem ses abreviaturaları;

2) Katlı kısaltma laflar, angıları göstererlär kendili adları;

✓ *BMO—Birleşik Milletlär Organizaşiyası;*

✓ *MTS—Maşina hem trakİtor stanşiyası;*

✓ *MR —Moldova Respublikası;*

✓ *Mossovet (istorizma).*

3) Küçükbukvaylanyazılêrkatlıkısaltmalalaflar hem sesabreviaturalar, angılgöstererläradetçaadları:

✓ Moldova-press;

- ✓ speþkor – speþial korespondent;
- ✓ radioprograma;
- ✓ telejurnalist;
- ✓ avtoslesar;
- ✓ agitbrigada –agitatiya brigadası;
- ✓ aeroflot .

4)Katlıkısaltmalafklar, angılarıgöstererlärdevletlerinadlarını:

- ✓ *MR – Moldova Respulikası;*
- ✓ *RF – Rus Federatiyası;*
- ✓ *GFR – Germaniya Federativ Respublikası;*
- ✓ *ABŞ – Amerikanın Birleşik Ştatları.*

5) Katlıkısaltmalafklar, angılarıgöstererlär kurumların - organizaþıyalarınadlarını:

- ✓ *BMT – Birleşik Milletlär Toplumu;*
- ✓ *EET – Evropa Ekonomik Topluluu;*
- ✓ *P.T.T. – Pošta. Telegraf. Telefon;*
- ✓ *MBA – Moldova Bilim Akademiyası;*
- ✓ *RBA – Rus Bilim Akademiyası;*
- ✓ *İTAR-TASS – Rus İnformaþiya Telegraf Agentlii (RİTA);*
- ✓ *GRT –Gagauz Radio Televizionu;*
- ✓ *KDU –Komrat Devlet Universiteti.*

6)Bukvalı kısaltmalar dan erlerinin (orizontun) taraflarını göstermää deyni):

- ✓ *B – batı;*
- ✓ *P – poyraz;*
- ✓ *G – günduusu;*
- ✓ *ÜB – üülen-bat;*
- ✓ *, ÜG – üülen-günduusu;*
- ✓ *Ü – üülen taraftı;*
- ✓ *PB – poyraz-batı;*
- ✓ *PG – poyraz-günduusu.*

7)Ölçü birimlerinin adlarını göstermää deyni):

- ✓ *Ç- Çelsiy;*

- ✓ *dl- dekalitra;*
- ✓ *dm- detimetra;*
- ✓ *g- gram;*
- ✓ *kg- kila/kilogram;*

8)Grafika kısaltmaları:

- ✓ *h. b. – hem başka;*
- ✓ *b. d. – bölä demek;s. – sayfa;*
- ✓ *y. – yaprak;A – amper;*
- ✓ *W – vat/ volt-amper;*
- ✓ *kNm – kilonewton- metra.*

Büünkü günde bizim gagauz dilindä hem da yabancı dillerdä dä, lafin kurulmasında kullanolêr çok türlü tiptän abreviaturalar. Yaşamak durmêêr erindä, dilimiz da ilerler hem zenginner türlü abreviaturaların yardımınnan, çünkü peydalandı internet, kompyuterizaçıya, eni adlar, banklar, ofislär, düzüler türlü eni yapılar, eni reklamnar peydalanêrlar, bildirimnär h. b. İsteerim urgulamaa, ani reklam bildirimnerindä açıklanêr abreviaturaların maanası, söleniler çok kerä bütün laflarlan annaşılısınnar deyni.

FİKİR İLERLETMESİNDÄ SÖZ KOLAYLIKTIR

Zlatovçena V. Kirsov teoretik lişeyi. Kirsovo küü, Komrat dolayı.

MPG-12 grupasından student.

Bilim öndercisi Bankova İ.D. doktor, konferençiar

Herbir halkın dili - diri canıdır. Dildä, nicä aynada, görüner milletin eri başka halkların arasında, onun önemlii geçmiş zamanda, gerçek ömürü, ruhu, adetleri - bütün paalılık sistemasını. Dilin yardımınnan, biz yaklaştırlêrız halk kulturasına, katılêrız milletimizin zamandaş ruh ilerletmesinin proşesinä.

İnsan dili düzer, diiştirer bütün istoriya uzunnuunda, ama söz individual proşesidir, angısı gösterer söyleyän insanın fikirini dil kolaylıkların kullanmasınnan, lafetmäk hem seslemäk işlemnän. Ustalık sözleşmektä yardım eder herkezın yaşamasında hem iş ustalında, hem zaametindä. Bu ustalın temel kuralları: dooru sözün temasını ayırmaa, kavga dartışmaklarını hem yasaklı temaları aylanmaa; läüzımsa söz konusunu diiştirmää; kendi sözün güzelliini hem dooruluunu izlemää; söz maneralarını kullanmaa. Efektiv söz probleması büünkü zamanda pek önemli, çünkü lafin maanası, kuvedi, dooruluu, argumentlii üüseler. Dooru, gözäl düzülü söz – herkezä annaşılı olêr.

Söz projesi sayılêr geçmâk projesi söz düşünmesindân, onun gerçekleşmesinâ bu yada öbür dilin maanasında, hem dışankı aazdan hem yazılı sözün kullanması. Nicâ psihologiya projesi söz psihologiyanın projesi olduunu sayılêr.

Söz enidân düzmeer dilin elementlerini yada kolaylıklarını, ama kullanarak onları düzer lâazımnı haberi konkret istediklerinâ görâ. Lingvistlâr hem psihologlar ayrîrlar sözün subyektliini, variantlını, neetliini. Eer dil - bu nişan birciklerin sisteması, angısı yardım eder konuşmaa hem diişmää inforaşıyaylan, bir kod gibi, ozaman söz bu sistemayı geçikleştirir, kullanarak aazdan yada yazılı formada. O – fikir içindeliin kodlanması.

Adamın ömüründâ söz önemliydir. Anılmış rus psihologu M.İ. Lisina ayrîrêr üç temel funkşıyalarını:

1) Söz - adamın en ii konuşmak kolaylı insan arasında; korunêr zamanda, yazıda hem akılda. Kişilerin aralarında davranmak funkşıyası.

Söz - psihologiya olayı; o individual, taşıyêr subyektiv hem obyektiv gerçekliin görümünü, hem söyleyân kişinin bakışını, yardım eder psihik funkşıyalarını gerçekleştirmää (annamaa, düşünmää, aklında tutmaa, h.b.) Bu kişinin iç funkşıyası.

2) Söz verer kolaylık kabletmää inforaşıya cümnâ paalılık sızıntısından.

Bu funkşıyalar sıkı baalı biri - birinâ. Kullanılêrlar aazdan hem yazılı formada (konuşmakta, yazılı işlerdâ - kiyat, bildirim, faks yada internet haberlemektâ, danışmakta h.b.).

Söz temellener annamak hem söylemâk projeslerâ. Dil hem söz- söylemenin iki tarafı. Onnar sıkı baalı biri – birinâ, hem başkalaêrlar sıra özelliklerinnân.

Dil – soşial istoriya olayı, ilerlener halkın istoriyasına görâ, angısı lafeder bu dildâ. Ama söz- bu bir projes, hareket, dil birimnerin gerçekleşmesi, kişinin işlemin, hem olarak soşial olayı, hep bu vakıt sıkı baalı lafedân kişinin hem sesleyân kişinin individual özelliklerinâ. Herbir insanın sözü başkalanêr neetinnân, tembrlan, templan(hızlı, yavaş), tonnan, açıklınnan hem başka.

Herbir adam kultura tarafından terbiyeli olmaa savaser. Dooru hem gözâl lafetmää, fikirini acıklamaa – bu söz kulturaşı. Söz sferası kullanılêr türlü sferalarda: politika, bilim, hak,incâ zanaatı. Sözü insan danışêr,katılarak konuşmak projesinâ. Yaşamakta, sözü bakarak, biz bileriz, ani eer lafedân kişinin sözü kusurluysa, demek, fikirindâ kusuru var.

Bütün ömür uzununda herkez ilerleder sözünü, dil zenginini kablederâk; yıl-yıldan kaldırêr onu taa üüsek uura. Dooru, demekli söz gösterer kişinin söz kulturaşını, bilgilerini, becermekliini, fikir derinniini.

Peydalanêr soruş: fikir ilerletmesindâ sözün eri nesoy?

Fikir ilerletmesindâ söz bir kolaylıktır. O pay alêr fikir kurulmasında. Söz yardım eder gerçekleştirmää fikiri zaman uzununda hem bu inforaşıyayı uzun zamana korumaa. Kendi sözümdâ biz açıklêrız onu, ne duyêrız, ne isreeiz, ne var fikirimizdâ. Bu sözün içindeli. Söz

yoksa, kalêr istediklâr hem mimika, jestlâr. Fikir siki baalı sözä, onsuz o yok nicä başarılı ilerlesin. Düşünmää hem açıklamaa, gerçekleştirmää fikirini sözdä yakışêr sade insana. Hepsi fikir annamakları açıklanêrlar lafların yardımınnan. Annamaklar gösterilerlâr laflarlan, kabledip material kabuu. Lafi bilmää, maanasını annamaa, kullanmaa, demek, düşünmää. Laflar birleşer cümledä türlü konstruktıyalarda, yardım ederlâr kurmaa baalantıları annamakların aralarında, göstermää fikiri.

Birleştirmää dil ilerletmesini hem fikir ilerletmesini olacek yanniş. Fikirlemäk taa geniş, o dayanmêr sade sözä, fikirlemäk işi baalanêr iş hem gözletmäk proteslerä, başka iş soylara da, isteyêrêk aktiv sözlüün genişlenmesini hem onun zenginlenmesini. Nekadar taa derin fikir, nekadar çok düşünmekli ayırıldı ona laflar, okadar taa açık hem annaşılı olêr bu fikir. Açıklarkan aazdan düşünmeklerini aalemä, insan ilkin düzer sözünü kendisinä, kullanarak logikasını, koyêr onnarı sıraya. Bölä fikir peydalanıp – kaybelmeer birdän, o kaavileşer sözdä: aazdan yada yazıda. Onuştan ona var nicä dönmää da incelemää, ilerletmääonu, aaraştırmaa. Yaşamakta, sözä bakarak, biz bileriz, ani eer lafedän kişinin sözü kusurluysa, demek, fikirindä kusuru var.

Fikir ilerlemesi zenginleder, gerçeklendirhem ilerleder sözü. Bölä, üürenmää dili, aktiv sözlüünü hem gramatika formalarlan zenginnetmää sözünü, verer kolaylık fikir ilerletmektä. Anılmış rus psikologu N.İ. Jinkin yazardı: Söz – intelekt sızıntısı. Hem nekadar taa erken iirenici üürenecek dili, okadar taa doludan annayacak, üürenecek bilgileri. Bilgilâr, faktlar, bir laflan deyelim, infirmaşıya – fikirlemäk materialı. Bundan çıkêr, ani söz ilerleder fikiri.

Demek, bu taraftan da söz ilerletmesi yardımcı fikir ilerletmesindä. L.S.Vıgotskiy yazardı, ani uşak okula kadar üürener dooru lafetmää ana dilindä. Annamasız kullanêr lafları. Sade okulda o üürener kullanmaa onnarı annayışlı. Onun becermekleri taa olgun olêr okulda, açan fikiri ilerleer. A. Şleyher söyleyârdi: «Dil – bu fikir sestä, hem tam tersinä, fikir bu sessiz söz».

Ses hem söz verili adama kendi fikirini hem duygularını açıklamak için. Bu naturanın kanonu. Herbirimizin daavamız, borcumuz- kullanarak, üürenmää korumaa onu. Dil – söz kolaylı hem onun yardımınnan üürenici katılêr dünnää nem cümnä olaylarına. Üürenicilerin sözünü ilerletmää – demek, üüretmää onnarı fikir işlemnerä, bölä nicä sintez, idukşıya, deukşıya, bütünneştirmäk.

Anılmış rus psikologu N.İ. Jinkin yazardı: Söz – intelekt sızıntısı. Hem nekadar taa erken üürenici üürenecek dili, okadar taa doludan annayacak, üürenecek bilgileri. Bilgilâr, faktlar, bir laflan deyelim, infirmaşıya – fikirlemäk materialı. Bundan çıkêr, ani söz ilerleder fikiri.

Demek, bu taraftan da söz ilerletmesi yardımcı olêr fikir ilerletmesindä. L.S.Vıgotskiy yazardı, ani uşak okula kadar üürener dooru lafetmää ana dilindä. Annamasız kullanêr lafları. Sade okulda o üürener kullanmaa onnarı annayışlı. Onun becermekleri taa olgun olêr okulda, açan fikiri ilerleer. A. Şleyher söyleyârdi: «Dil – bu fikir sestä, hem tam tersinä, fikir bu sessiz söz».

Ses hem söz verili adama kendi fikirini hem duygularını açıklamak için. Bu naturanın kanonu. Herbirimizin daavamiz, borcumuz- kullanarak, öğrenmää korumaa onu. Dil – söz kolaylı hem onun yardımınnan insan katılêr dünnää nem cümnä oylarına.

Bibliografiya

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-ое издание, изд-во Лабиринт. Ред.: Г.Н. Шелогуров, М. 1999.- 352 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь/под редакцией В.Н. Ярцева. – М.: Современная энциклопедия, 1990.
3. Методика преподавания русского языка / Баранов М.Т., Ладыжемская Т.А., Львов М.Р., Ивченко П.Ф. – М.: Просвещение 1990.
4. Русский язык и культура речи: Учебник/под редакцией В.И.Максимова. - М. 2000.
5. Ушинский К.Д. Мышление и речь. – Собрание сочинений. – Т.10 с.44-60.

Секция 3.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Модераторы:

Тодорич Т.А. преподаватель, мастер

Сукман А.Г. преподаватель, мастер

Чавдарь Ю. студентка гр. АН-12

О ВАЖНОСТИ И КРИТЕРИЯХ СИНОНИМИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Милева Ирина студентка 4-го курса, Комратский государственный университет

Руководитель: Дечева Е.Д. преподаватель, Комратский государственный университет

В наше время синонимы делают английский язык неповторимым и интересным для тех, кто его изучает. Русский и английский языки отличаются друг от друга, поэтому необходимо быть предельно внимательными во время перевода информации с русского на английский. Для более красочного и правильного перевода, необходимо знать контекст и анализировать слова стоящие рядом. Взять, например, такие слова с одинаковым смыслом как “quit” и “leave”. Глагол “to quit” употребляется только при наличии определенных обстоятельств, из-за которых человек должен уйти с определенного места. А глагол “to leave” используется, когда человек, без повода, просто уходит. То есть изучение синонимов, нужно для того, чтобы грамотно общаться на английском языке. Речь человека, грамотно использующего синонимы, гораздо образнее и богаче. Она звучит естественно и не режет ухо лексическими несоответствиями.

Синонимы – это слова близкие друг другу по смыслу. Основной вопрос синонимии – это проблема критериев, с помощью которых определяется синонимичность лексических единиц. В качестве наиболее распространенных и наиболее широко используемых критериев следует назвать:

1) тождественность, или близость значений, истоки которой лежат в идентичной характеристике слов, в обозначении ими одних и тех же сущностей или явлений (напр., victim 'жертва', prey 'жертва'; pleasure 'удовольствие', delight 'удовольствие, радость, восторг', joy 'радость', enjoyment 'удовольствие, радость, наслаждение', delectation 'удовольствие' и т.д.);

2) взаимозаменяемость в контексте (напр., I'm grateful (thankful) to you (for help) 'Я благодарен Вам за помощь', I'm grateful (thankful) for all you have done for me 'Я благодарен Вам за все, что Вы для меня сделали'; It's a hard (difficult) problem (book, language) 'Это трудная проблема (книга, язык)').

Оба эти критерия, однако, весьма неполноценны, поскольку синонимами могут характеризоваться слова, между которыми нет никакой смысловой близости, хотя они и обозначают один и тот же объект (напр., mother 'мать', wife 'жена', daughter 'дочь', doctor 'врач' и т.д. могут относиться к одному и тому же лицу, представляющему в разных своих аспектах). Схожая характеристика, таким образом, является необходимым, но не достаточным условием синонимии, ибо две единицы могут обладать одинаковой характеристикой, но различаться по смыслу. Что же касается критерия взаимозаменяемости, то слов, которые были бы взаимозаменяемы во всех контекстах при условии, что предложения, получающиеся в результате подстановки одной единицы на место другой, обладают одним и тем же значением, в языке очень мало. Допускающие подобную замену, так называемые подлинные синонимы встречаются очень редко и, по словам лингвиста С. Ульманна [3], являются роскошью, которую язык с трудом может себе позволить.

В современных исследованиях «синонимии», иногда применяется критерий «взаимоизменяемости», согласно которому синонимы определяются как слова, которые, по крайней мере, взаимозаменяемы без существенных изменений в основном контексте.

Глаголы, входящие в один синонимический ряд, могут обладать разными сочетаемостными ограничениями. Они могут быть лексическими, семантическими или референционными.

Лексическое сочетаемостное ограничение проявляется в том, что синоним может употребляться только с определенным кругом слов. Глагольные синонимы практически не обладают таким видом сочетаемостного ограничения, но все же можно привести пример, более менее подходящий данному виду сочетаемостного ограничения: из двух синонимов *creep* и *crawl*, последнее, например, предпочтительнее использовать с названием существ, лишенных конечностей (змей, червяков и т.п.): *The snakes crawled around the tree.*

В отличие от этого, семантическое сочетаемостное ограничение задается указанием определенного семантического признака, которым должно обладать слово, вступающее в синтаксическую связь с данным словом. [1, с.72]

В ряду *escape, flee, fly, abscond, decamp* «бежать» первые три синонима обладают более широкой сочетаемостью, чем последние два: субъектами соответствующих действий могут быть и люди, и животные: *His best tow dogs escaped from the camp, the dog fled into the forest.* Между тем, субъектами действий *abscond* и *decamp* могут быть только люди.

Более сложно выглядят референционные сочетаемостные ограничения. Примером таких ограничений могут служить глаголы “to reach” и “to achieve”: они не сочетаются с названиями состояний, субъекты которых не совпадают с субъектами обозначаемых или действий. Похожее различие представлено в паре синонимов *condescend* - *deign* («снисходить»): первый из них сочетается и с названием действия или свойства, субъект которого совпадает с субъектом *condescend* (*he condescend smile*), и с названием свойства или состояния субъект которого не совпадает с субъектом *condescend* (*to condescend to smb’s folly*). Между тем, *deign* сочетается только с названиями собственных действий или свойств субъекта: *He didn’t deign to smile, he didn’t deign to their folly* [2, с.83].

Также, следует внимательно относиться к так называемым ложным синонимам. Это лексические единицы, которыми называют не один, а разные классы предметов. Например, это слова *жилье, здание, дом, хижина, барак* и т.д. В английском языке это *housing, building, edifice, house, hut* и др. Ложные синонимы обозначают предметы, которые обладают общими признаками, но выражают подчиненные понятия, то есть родовое и видовое понятие.

Английский язык богат синонимами. Возможно из-за заимствования слов из других языков, например, таких как: латинский, французский, греческий. Очень часто в английском языке можно встретить такие пары синонимов, в которых одно слово – английское, а другое – заимствованное: *buy, purchase* - «покупать», *world, universe* - «мир», «вселенная», *end, finish, conclude* – «кончать», «заканчивать».

В заключение, можно добавить, что знать синонимы английского языка очень полезно. Таким образом, можно существенно разнообразить родную речь и будет гораздо проще подбирать слова, общаясь на самые разные темы.

Список литературы:

1. Щерба, Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. - Л., 2001.
2. Hornby, A.S. [Хорнби А.С.] *Oxford dictionary of current English*. – Moscow – Oxford, 1997.
3. Ullmann, Stephen *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford: Basil Blackwell, 1962.

DIE FACHSPRACHENFORSCHUNG

**Bratunova Anna, Studentin des IV. Studienjahres, Comrater Staatliche Universität
Wissenschaftsleiterin: PhD Sofia Sulac, Comrater Staatliche Universität**

Fachsprachen sind fest im täglichen Sprachgebrauch jedes Menschen verankert, werden jedoch nur selten als solche realisiert. Der oft unbewusste Gebrauch fachsprachlicher Begriffe und Wendungen hat mehrere Gründe. Zum einen ist er auf ein gestiegenes Bildungsniveau der

Gesellschaft zurückzuführen, das angefangen beim fachlichen Schulwissen über Fortbildungs- und Spezialisierungslehrgänge im Beruf bis hin zum freizeitlichen Hobby Know-how reicht. Zum anderen haben die Massenmedien, allen voran das Internet, einen hohen Anteil an der Verbreitung von Fachwissen und den entsprechenden Fachtermini. Im Folgenden werden einige definitorische Probleme von Fachsprachen anhand der entsprechenden Sekundärliteratur erläutert.

Definitionsansätze zum Terminus Fachsprache

Ausgehend von verschiedenen Kriterien zur Bestimmung des Terminus Fachsprache finden sich unterschiedliche Definitionen in der Sekundärliteratur. Möhn und Pelka ziehen für ihre Definition „außersprachliche (soziologische), sprachsystembezogene und sprachverwendungsorientierte“ Kennzeichen heran, da ihrer Meinung nach nur so ein „umfassender Begriff von Fachsprache als Sprachvariante erreicht werden [kann], der den regional, situativ und funktional bedingten unterschiedlichen Erscheinungsformen angemessen ist“ [5:26]. Sie kombinieren also die Ebene der Sprecher von Fachsprachen mit der Ebene der für Fachsprachen typischen sprachlichen Mittel und der Ebene der Abgrenzung von Fachsprachen zu anderen Subsprachen. Nach mehr oder weniger ausführlichen Erläuterungen zu den drei Bereichen stellen sie folgende Definition auf, die alle relevanten Aspekte der Fachsprachenforschung (soziologische, vergleichende, linguistische) berücksichtigt: „Wir verstehen unter Fachsprache heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben. [...] Fachsprachen sind durch eine charakteristische Auswahl, Verwendung und Frequenz sprachlicher Mittel, besonders auf den Systemebenen ‘Morphologie’, ‘Lexik’, ‘Syntax’ und ‘Text’, bestimmt“ [5: 26-27].

Für Lothar Hoffmann ist der wichtigste Punkt der Fachsprachenforschung das „Verhältnis der Fachsprachen zur (All-)Gemeinsprache“, das er in seiner Einführung auch entsprechend detailliert ausführt. Dabei versucht er erst das Konzept der Gemeinsprache abzugrenzen, um dann zwei verschiedene Lösungsschemata für das Problem vorzustellen. Beim ersten fungiert die Gemeinsprache als Gesamtsprache, die aus den einzelnen Subsprachen, respektive Fachsprachen zusammengesetzt ist und beim zweiten ist die Gemeinsprache Teil der Gesamtsprache parallel zu den Fachsprachen. Nach einigen weiteren Überlegungen zur Abgrenzungsfrage kommt Hoffmann zu dem Schluss, dass das Konzept der Gemeinsprache nicht oder nur schwer bestimmbar und demzufolge das erste dem zweiten Schema vorzuziehen ist. Eine Gemeinsprache als solche existiert dann nicht, sondern ist in „eine bestimmte Anzahl von Kommunikationsbereichen mit ihren jeweiligen Subsprachen“ [4:52] eingeteilt. Damit entfällt für Hoffmann auch die Frage der

Abgrenzung der sprachlichen Mittel von Fach- und Gemeinsprache da die jeweiligen Subsprachen in ihrem “gesamten Bestand an Mitteln auf allen sprachlichen Ebenen” [4:52] erfasst werden. Seine Definition setzt sich wie folgt zusammen: “Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten” [4:53].

Ähnlich wie Möhn und Pelkas Ansatz enthält Hoffmanns Definition ebenfalls die wichtigen Aspekte der Fachsprachenforschung und ist zudem äußerst präzise formuliert. Das Verhältnis von Fach- und Gemeinsprache ist ein wahrhaft umstrittenes Thema in der Fachsprachenforschung und – wie sich noch zeigen wird – auch für die spanische Internetfachsprache von Bedeutung. Es ist allerdings fraglich, ob sich eine allgemeingültige Definition derart stark an dieser eher unklaren und von Fall zu Fall unterschiedlichen Frage orientieren sollte.

Ein weiterer Ansatz kommt von Wilhelm Schmidt, der anhand einiger Vorüberlegungen zu Funktionen und Merkmalen von Fachsprachen die folgende Definition aufstellt: „Fachsprache erscheint als das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten; sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinsprachlicher lexikalischer und grammatischer Mittel; sie existiert nicht als selbstständige Erscheinungsform der Sprache, sondern wird in Fachtexten aktualisiert, die außer der fachsprachlichen Schicht immer gemeinsprachliche Elemente enthalten“ [8:17].

Schmidts Definition basiert folglich auf den Aufgaben und Eigenschaften der Fachsprachen, die er wie die anderen Autoren auf der kommunikativen und sprachlichen Ebene ansiedelt. Beim Vergleich der Fachsprachen zu anderen Sprachvarianten geht er noch einen Schritt weiter und weist auf einen “wesentlichen Unterschied” [8:16] hin, der seiner Meinung nach darin besteht, dass die Fachsprache im Gegensatz zu den anderen “Erscheinungsformen der Sprache [...] nicht ein in dem gleichen Grade selbstständiges und in sich geschlossenes Phänomen” [8:16] darstellt.

Das ist eine sehr wichtige Beobachtung, die viel über das Wesen von Fachsprachen aussagt und dazu beiträgt, ein wenig Licht in die Frage der Abgrenzung der Fachsprache von der Gemeinsprache zu bringen.

Schließlich soll noch Walther von Hahns Definitionsansatz vorgestellt werden, der von einem heuristischen Fachsprachenbegriff ausgeht und anders als Hoffmann die Gegenüberstellung von Fach- und Gemeinsprache meidet, da diese seiner Meinung nach in eine “fruchtlose Diskussion” [2:65] mündet. Er erarbeitet sich schrittweise eine Definition, indem er erst festlegt, was ‘Fachlichkeit’ ist: “Fachlich sind solche, besonders instrumentelle, Handlungen, die in zweckmäßiger, d.h. nichtsozialer Absicht ausgeführt werden” [2:65] und danach ‘Fächer’ bestimmt: “Fächer sind Arbeitskontexte, in denen Gruppen von fachlichen zweckrationalen Handlungen vollzogen werden” [2:65]. Sein Fachsprachenbegriff bildet dann die Kombination dieser beiden

Termini: “Fachsprachen sind demnach sprachliche Handlungen dieses Typs sowie sprachliche Äußerungen, die konstitutiv oder z.B. kommentierend mit solchen Handlungen in Verbindung stehen.” [2:65]. Hahns Definition unterscheidet sich von den vorherigen dahingehend, dass er rein außersprachliche Kriterien zugrundelegt, also Handlungsbereich und -gegenstand von Fachsprachen und so einen eher eingeschränkten Fachsprachenbegriff erhält.

Wie besonders beim letzten Ansatz deutlich wird, können all diese Definitionen nicht für sich selbst stehen, sondern bedürfen erklärender Ausführungen und Erläuterungen. Dennoch erscheinen die Begriffsbestimmungen von Möhn und Pelka und von Schmidt als geeignet, um das Wesen von Fachsprachen in seiner Gesamtheit zum Ausdruck zu bringen und sollen deshalb auch für die vorliegende Arbeit als Grundlage zur Bestimmung der spanischen Internetfachsprache dienen.

Aufgaben von Fachsprachen

Fachsprachen dienen an erster Stelle natürlich der zwischenmenschlichen Kommunikation an der – wie die vorangegangenen Definitionen zeigen – eine bestimmte Gruppe von Menschen beteiligt ist, die als ‘Fachleute’ bezeichnet werden. Auch kommt in den Definitionen zum Ausdruck, dass diese wechselseitige Verständigung zwischen den Fachleuten in einem bestimmten Rahmen abläuft, der ‘Fach’, ‘Fachgebiet’, oder ‘Bereich’ genannt wird. Typischerweise sind diese Fachgebiete in der Berufs- und Arbeitswelt angesiedelt und in Branchen, wie Industrie, Wissenschaften oder Verwaltung einteilbar. Walther von Hahn formuliert diese Hauptaufgabe der Fachsprachen folgendermaßen: “Fachsprachen dienen in erster Linie der Kommunikation innerhalb von im weitesten Sinne technisch und wissenschaftlich orientierten Handlungs- und Arbeitssystemen”.

In solch einer praktisch orientierten Umgebung in der eine reibungslose Interaktion von enormer Wichtigkeit ist, werden an das Medium Sprache hohe Anforderungen gestellt. Dahingehend kann man die Aufgaben von Fachsprachen wie folgt erweitern: Fachsprachen dienen für “die Bereitstellung eines Zeichenvorrats zur Verständigung über bestimmte Gegenstands- und Sachbereiche, die möglichst präzise und ökonomisch erfolgen soll”. Als weitere gewünschte Eigenschaften von Fachsprachen werden “Exaktheit und [...] leichte Handhabung (Schreibung, Aussprache)” [1:35] aufgezählt. Diese Reduktion von Sprache auf ein theoretisches “Zeichensystem mit instrumentalem Charakter” [2:12-13] ist in der Praxis nicht unproblematisch, wenn nicht gar unmöglich realisierbar, denn nach Saussure ist bekanntlich jedem Zeichen eine Bedeutung zugeordnet. Diese ist aber meist nicht eindeutig bestimmbar, da neben dem ‘eentlichen’ Denotat oft ein oder mehrere Konnotate existieren und vor allem wird der Inhalt eines Wortes aufgrund differierender Konzepte immer individuell verschieden interpretiert. Hinzu kommt das Problem der

Mehrdeutigkeit durch Homonymie und Synonymie, das auch für die spanische Internetfachsprache nicht unbedeutend ist.

Um dieses Problem zu umgehen, werden Fachsprachen als ein “besonderer Stiltyp, [und zwar als] funktionaler Sprachstil” [1:13] betrachtet. Es wird also davon ausgegangen, dass Sprache je nach Situation und Intention verschiedene Funktionen hat, die von einem bestimmten Stil – dem Gebrauch der entsprechenden sprachlichen Mittel – gekennzeichnet sind. Möhn und Pelka unterscheiden sieben solcher “sprachlichen Grundfunktionen” [4:6] deskriptiv, instruktiv, direktiv, metalingual, kontakktiv, expressiv und isolativ. Um herauszufinden welche der Funktionen typisch für Fachsprachen sind, untersuchen die Autoren mehrere Beispieltex-te, wobei als Unterscheidungsmerkmal sprachliche Besonderheiten dienen, genauer gesagt, der Wortschatz der Texte. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Fachsprachen mehrere Funktionen umfassen, und zwar die deskriptive, die instruktive und die direktive. Zum deskriptiven Aufgabenbereich von Fachsprachen gehören Beschreibungen von Gegenständen oder Sachverhalten, wie sie sich beispielsweise in Lexika oder Fachbüchern finden. Die instruktive Funktion beinhaltet Anweisungen, Ratschläge oder Empfehlungen in Form von Ratgebern, Dokumentationen und Gebrauchsanweisungen und die direktive Funktion dient der Handlungsaufforderung oder -unterlassung in Vorschriften und Anordnungen.

Fachsprache und Terminologiearbeit

Obwohl eine Sprache bekanntlich aus den Hauptkategorien Phonologie, Morphologie, Lexikologie und Syntax besteht, galt der Wortschatz in der Fachsprachenforschung lange als wichtigster Bestandteil von Fachsprachen und war bis vor kurzem vornehmlichstes Untersuchungskriterium.

Demzufolge gibt es einen eigenständigen Zweig in der angewandten Sprachwissenschaft, der sich ausschließlich mit dem fachsprachlichen Vokabular beschäftigt – die Terminologiearbeit. Aufgaben der Terminologiearbeit sind die Schaffung und Pflege von Terminologien und vor allem die hier schon ausführlich erläuterte Terminologienormung. Im Gegensatz zur Fachsprachenforschung, die sich hauptsächlich mit den theoretisch-sprachlichen Aspekten von Fachsprachen beschäftigt, hat die Terminologiearbeit einen starken Bezug zur Technik und der Anwendung von Terminologien in der Praxis. Eugen Wüster, ein Vorreiter auf dem Gebiet der Terminologiearbeit, hat in einem seiner vielen Bücher folgende Grundannahmen formuliert: “Jede Terminologiearbeit geht von Begriffen aus. Sie zielt auf scharfe Abgrenzung zwischen den Begriffen. [...] Nur die Benennung der Begriffe, der Wortschatz, ist den Terminologen wichtig. Flexionslehre und Syntax sind es nicht. [...] Der Vorrang der Begriffe hat zwangsläufig dazu geführt, dass die terminologische Sprachbetrachtung synchronisch ist” [9:1-2].

Betrachtet man den sprachlichen Aufbau von Fachsprachen, ist die Betonung des lexikalischen Aspektes gut nachvollziehbar, denn eigentlich sind es die Termini, die als Grundelemente jeder Fachsprache fungieren und den fachsprachlichen Charakter nachhaltig prägen. Aus diesem Grund beschränkt sich die hier vorliegende Untersuchung der spanischen Internetfachsprache auf die Analyse von Internetbegriffen und deren Bedeutung. Terminologiearbeit und Fachsprachenforschung wirken also eng zusammen und auch wenn sich die Erforschung der Fachsprachen in den letzten zwei Jahrzehnten mehr den Ebenen der Syntax und des Textes zugewandt hat, wird die Untersuchung des Fachwortschatzes ein bedeutender Betrachtungsgegenstand bleiben.

Bibliographie:

1. Fluck, Hans Rüdiger: *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*, 5. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen, Basel: Francke, 1996.
2. Hahn, Walter: *Fachkommunikation: Entwicklung, Linguistische Konzepte, Betriebliche Beispiele*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1983.
3. Hahn, Walter: "Fachsprachen", in: ALTHAUS, Hans Peter; HENNE, Helmut; WIEGAND, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, 2. vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., Tübingen: Niemeyer, 1980, S. 390-395.
4. Hoffmann, Lothar: *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, 3. durchg. Aufl., Berlin: Akademie Verlag, 1987.
5. Möhn, Dieter; Pelka, Roland: *Fachsprachen. Eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer, 1984.
6. Saussure, Ferdinand: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, 2. Aufl., Berlin: Walter de Gruyter, 1967.
7. Schmidt, Wilhelm: *Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen*, in: Sprachpflege 18, 1969, S. 10-21.

CLASSROOM ACTIVITIES

Alexandra Carelina, III year student, Comrat State University
Advisor: Sucman Anna, University lecturer, Comrat State University

Teaching is an art, good teachers –are artists. Each teacher is unique. A good teacher uses all his creature, most effective methods and techniques, creativity to motivate and keep interested the student in learning a foreign language and ensure the retention of the material in student's memory. The best ways to motivate students are activities. There are many activities for teaching English in the classroom, all of them are interesting.

They can be used by the teachers sometimes with large classes, sometimes with very small groups, sometimes with every type of resource we could wish for, sometimes with only a board to support their teaching. The activities make the students to learn English in an enjoyable way. The activities are useful, engaging and fun, when the teacher knows his students, knows their level, interests; they are useful, when the teacher knows how to use the activities and when use them. The lesson can not consist only of funny activities, the students cannot only play, have fun during the lesson. The activity should be used in an appropriate way.

Why use the activities in the class? The answer is here- activities are used to motivate, to encourage to raise the interest level of the students, to achieve results. Activities used in the classroom should be original and creative, and also they should be practical. With help of activities, for example, phonetics, grammar should be practiced. While using an activity we should know the ages of the children it is suitable for and the time it takes. Very often, the English level of the children is more important than their age to the success of the activity. In addition, the timing of the activity depends on the size of the class or how quick the children are to respond. The teacher is the best judge of whether an activity is suitable for your class and how long it is likely to take.

There are activities for young learners, which have steps that involve the children in quiet tasks, such as cutting and pasting, drawing, coloring and so on, that do not explicitly practice new structures or vocabulary. While children are engaged in these, the teacher can chat to them more informally. It is not necessary to use complex language; simple, encouraging comments are effective and might include things like, ‘Cut the shapes carefully. You can use all the colours you want. How are you getting on? Have you nearly finished? What colour are you going to use next?’ and so on.

As well as encouraging children and praising their efforts, teachers need to have confidence in their own English speaking skills, whatever their level. If children see their teachers speaking English with enjoyment and enthusiasm, not worrying about making mistakes or knowing every word, then they have a very positive model for using English themselves. We think, that good organized activities during the lessons can motivate children to use English in class. Learners like and enjoy whole class work, group work, pair work, individual work, when the task is not too difficult, is not boring and does not take half of the lesson. Whole class activities involve all the learners and are important for developing a positive classroom approach to learning English,

good relationships between learners and the opportunity for students to learn from both the teacher and from each other. Many of the whole class activities involve students becoming physically involved in the learning experience, by holding up cards, for example, or by working in teams. There are teachers, who argue that they cannot monitor what all the children are doing, that the children will speak their first language, or that the class will get out of control. Therefore, these

teachers often use activities that should to be done in groups or pairs. And we agree that the group work and pair work are better than whole class work. When doing whole class activities the children may not be directly involved in participating and can become bored and distracted. This is especially true in large classes. On the other hand, if children are working in pairs and groups, they will all have the opportunity to use English and to be engaged in the activity. Second, pair and group work can also help children to develop other skills such as listening to others, co-operating and reaching a consensus.

There are listening activities, speaking activities, reading activities, writing activities.

Listening activities are more effective if they are built round a task. We have to organize task in a better way that means that students have to understand the information and to be focused on it. A well-constructed task must be fun and challenging to stir interest, demanding simple presentation and administration. Through the task the students are encouraged to listen selectively, picking up only necessary information. Students get used that successful listening means not understanding each word, but understanding only most important information. There are pre-listening activities, while-listening activities, and after-listening activities.

Before listening the topic of the listening should be introduced. It concentrates and motivates students, sometimes even helps them to predict. While listening some guiding questions could be used, when students answer to the questions asked they concentrate on the general idea of the material. After listening students can describe in written or oral form what they have understood, their opinion on the topic, for example.

Speaking activities are all designed to provoke spoken communication in the class. One of the major obstacles learners have to overcome in learning is to speak is the anxiety generated over the risks of blurting things out that are wrong or stupid. Language learners think that "It's better to keep your mouth closed". The teacher's job is to provide warm climate that encourages students to speak. Warm climate can be created with help of the communicative activities. There are many interesting speaking activities; they are: Going to New York, Nothing better than my country, Optimists and Pessimists, Secret Topic, Desert Island and others.

Reading involves pre-reading, while-reading and post- reading activities. Very often students do not like to read when they are not motivated. Before reading the teacher should encourage skimming, scanning, predicting. Here can be used matching exercises(matching titles to the contents, matching titles to book covers or pictures , jigsaw reading, etc.). While reading the students should have a purpose. Here students can make a list of words they do not know, write the names of main characters and others. After reading the students have to discuss, argue, examine.

Learning to write means developing a new set of cognitive and social relations. The teacher uses controlled, guided and free writing activities. Dictation, reproduction, composition, conclusion

can be used in teaching writing skills. Here are the examples of some writing activities: writing about pictures, sentence linking activity, jigsaw writing, seen dictation, etc.

We think, that all the activities mentioned should be used in the classroom and now there are lots of activities, but the main purpose of the teacher is to educate human beings. The teacher should know that pupils in the classroom aren't just boys and girls, everyone is a unique individual and if an activity isn't succeed try to change something, try another one, be active.

References:

1. Аракин В. *Практический курс Английского языка: второй курс* Владос, 2002. С. 516.
2. Gradinari G., Velea N. Make your lessons active. Methodological guide for teachers and students. 2004. p.150
3. <http://www.teachingenglish.org.uk> [Electronic resource]
4. <http://voices.yahoo.com/top-10-english-as-second-language-teaching-methods>. [Electronic resource]
5. <http://busyteacher.org/>. [Electronic resource]

THE PRESENT DAY IMPORTANCE OF THE ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES

Iulia Cheavdari, II year Student, Comrat State University
Advisor: Deceva Elena, University lecturer, Comrat State University

We live in the twenty first century. Our life has been changing since the ancient times. From the beginning of their existence human want to be clever, want to be experts in their professional carrier, to be useful for their country and they try their best to succeed.

Great attention is paid to youth today. A big accent is put on the development of young generations. Being within University walls students try to be comprehensively developed in order to achieve their goals in a short time. They try to learn new informational time; they develop their ideas to be better in life. All these opportunities provide us possibilities to learn the English or German languages. The English and German languages are branches of the Indo-European family group. [1] From the beginning of the history of these two languages they were together and they are very close to one another till nowadays. From the ancient days they had been keeping their prestige and became two the most important languages in the world.

According to scientific researches, the English and German languages are the most popular and the most interesting languages for the young generation. [2]

Rating of foreign languages:

1. English. International language, the language of business communication.
2. German. Language technology.
3. Italian. Very melodic language.
4. Spanish. Language, which is needed for trade relations with the Spaniards.
5. French. Language of fashion.

As we can see, the English language is on the first place. According to its popularity it is the international language. Over one billion people use it. Half of them are native speakers, and it is a fact that about 600 million people have chosen it as a second language. The German language due to its technology is on the second place. These facts say us that these two languages are actual, useful and very important today.

To know a language means to hold a key in your hands for every door in the world. This is a big chance to find your life way in the world, to realize yourself. Thus, the knowledge of the English or German languages proves it. From the first classes at school we were taught about the huge importance of a foreign language. English and German languages provide you a possibility to develop ideas in a new way and then to realize them. If you study languages, you will know history, literature and grammar of this language. It is very important because a young person will be able to study abroad in the English or German speaking countries. That is very prestigious because after you graduate from University you will be sure you find a job. People will be involved in the process, which they are interested in the most. People will turn their hobby into a business and never will “work”. Language gives people a unique chance to study in another country for free. This improves us as future professionals in our sphere.

In present time it is very important to know a foreign language. Thanks to languages we can easily travel and make new connections and communicate with people from other countries. Due to the languages we get new information about life abroad, about a country’s history, customs, and traditions. For some people studying foreign languages becomes a hobby. People like to learn foreign languages. They find it very interesting and useful for their life **“He, who does not know a foreign language does not know anything about his own”, said Johann Wolfgang von Goethe and, yes, I do agree with his idea. Knowing your native language and knowing a foreign language a person begins to analyze and better understand the history of the language. The person begins to value the importance of languages.**

It is considered that someone who knows English is competent not only in one sphere, but also is competent in many other fields. For example, in technology, in study processes, in politics, etc.

There are many international programs, which are directed to young generations, of course for those who know English or German languages. The Programs help the young people to open their minds, to understand how wonderful life is due to languages. Students, or any other people who are interested, can take part in these programs. I know concrete examples from my University experience. Many students, especially from the department of foreign languages have visited Germany and USA. They had a great possibility to study in Germany for two months along with other students from different countries. Students had a possibility to improve their language knowledge working with the native speakers. Students returned back home full of positive emotions and great enthusiasm. All these facts make us be sure that this is all real. We just need to study languages hard and believe in our power.

Knowing English or German you can travel all over the world. You can see the world's beauties, people from different countries, to witness interesting events, and can simply enjoy your life. New life is opened for us, if we know foreign languages. Catch the moment and you will never regret about missed time. A person who knows English or German languages is the luckiest person. Language makes our life better and easier. Language skills have great privilege to find a prestige job and a big success in the modern world.

The question of the English and German languages as foreign languages is topical today. Language knowledge opens big opportunities for each person in the world.

Bibliography:

1. Берков В.П. Введение в германистику: Учебник для университетов, М.: Высшее издательская шк., 2008, 199р.
2. <http://begin-english.ru/article/populjarnye-jazyki>

USING SONGS IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH LANGUAGE

Curdoglo Polina, III year student, Comrat State University

Advisor: Sucman Anna, University lecturer, Comrat State University

Songs are part of daily life for most people and play an important role in the development of young children learning a second language. Using songs in teaching English is unquestionably very natural, very scientific. No one can deny that as humans, we have a special ear for music. Try teaching alphabets to a child and you will realize that the child picks them up faster and memorizes them better if you sing them out for him.

A testament to this is the frequency with which songs are used in English Language Teaching classrooms all over the world. Throughout the centuries, experts in different fields – philosophers,

scientists, teachers, and therapists have recognized the place of music for therapeutic and developmental functions. Over the last two decades, researches have made great advances in the theory of foreign language acquisition. Many of them find the didactic conjoining of language and music surprisingly convincing as there are numerous historical and developmental proofs of music's relationship with language learning. Language and music are the two ways that human beings use to communicate and express themselves through sound.

Using songs in teaching English can be very effective, provided you are quite selective with the songs. Choose songs that are good to listen to - not a loud, earsplitting background score overlapping the singer's voice, rather soft renderings with each word, each syllable being clearly articulated.

Equal emphasis should also be laid on the theme of a song. However, choose songs that your students can associate with. Go for plain, simple language; avoid songs that have slang and cultural references or else you'll have a tough time in the classroom. Whilst using songs in teaching English to young learners, stick to songs that involve them both physically and mentally.

Most children enjoy singing songs, and they can often be a welcome change from the routine of learning a foreign language. For the teacher, using songs in the classroom can also be a nice break from following a set curriculum. Songs can be taught to any number of students and even those teachers with the most limited resources can use them effectively. Songs can play an important role in a second language development of young children.

Analysis and research of contemporary scientific, educational, and methodological literature suggests that many investigations are devoted to certain aspects of songs use in the English language teaching of young and adult learners.

The positive effects of music on first and second language acquisition have been studied by N. Bazhenova, Zh. Vereninova, O. Yephimova, Y.S. Jolly, and other scientists. In their investigations they reveal the potential of the song in the formation of aesthetic and moral component of personality.

Songs are one of the most enchanting and culturally rich resources that can easily be used in language classrooms. Songs offer a change from routine classroom activities. They are precious resources to develop students' abilities in listening, speaking, reading, and writing. They can also be used to teach a variety of language items such as *sentence patterns, vocabulary, pronunciation, rhythm, adjectives, and adverbs*. As stated by R. Lo and H.C. Fai Li, learning English through songs also provides a non-threatening atmosphere for students, who usually are tense when speaking English in a formal classroom setting .

One of the advantages of using songs in teaching English of primary school students is their *flexibility*. Songs can be used for a number of purposes and there are many reasons why songs can

be considered a valuable pedagogical tool. Songs can help young learners improve their listening skills and pronunciation, therefore potentially helping them to improve their speaking skills. Songs can also be useful tools in the learning of vocabulary, sentence structures, and sentence patterns, not to mention their reflectivity of mother tongue culture .

As we have mentioned earlier, songs can help young students improve their listening skills. Young learners can become bored by repeatedly listening to a narration or dialogue as they attempt to understand the meaning of new words or phrases in context. In contrast, listening to a song over and over again can seem less monotonous because of the rhythm and melody . Some songs, such as Hello, contain common expressions and can be used as good listening activities. For example, a teacher can sing the first three lines of the song below, and students can respond with the following three lines: Hello, Hello, Hello, how are you? I'm fine, I'm fine, I hope that you are, too.

Songs can also help improve *listening skills* because they provide students with practice listening to different forms of intonation and rhythm. English has a stress-timed rhythm, for which songs can help establish a feeling. T. Murphey believes that music has the power to engrave itself into our brains, stating that “songs work on our short- and long-term memory” and is therefore an adequate tool for using in the language classroom.

Songs may be helpful in improving pronunciation. Moreover, songs can allow young learners to practice a new sound without producing the same level of boredom. Songs also have a natural rhythm with a recurring beat that is similar to the stress patterns of spoken English. These patterns make some songs useful for practicing rhythm and stress. The song Girls and Boys Come out and Play could be used effectively to teach English *rhythm and stress*:

*Girls and boys come out to play,
The sun above is bright today.
Leave your work and leave your sleep,
Come and join us in the street.
Come with a shout and come with a call,
Come with a smile and bring your ball.
Down the steps and up the path,
All the fun will make you laugh.*

Songs can provide a teacher the opportunity for *vocabulary practice*. They are usually based around a topic that can provide the context for *vocabulary learning*. The song Head, Shoulders, Knees and Toes, for example, can be used to review body parts, or the song I Can Sing a Rainbow may be useful for reviewing colour names. Most children's songs are characterized by monosyllabic words, many of which are frequently repeated. This repetition offers greater exposure to these words and can help improve vocabulary acquisition.

Some of the vocabulary and language used in traditional and popular English songs, however, can cause difficulties for language learners due to their use of low frequency and archaic words. The song and the lyrics need to be selected carefully by a teacher to complement the target vocabulary.

Many children's songs have a simple sentence structure or sentence pattern that can become set in the mind of the learner. Songs could be used to reinforce questions taught in the classroom. The length of a phrase in a typical children's song is short and often uses simple conversational language. T. Murphey states that the pauses after each phrase are typically longer in comparison to the phrase itself, which can allow learners to process the language and shadow in real time. Though, a teacher needs to take care when selecting a song because some songs have irregular sentence structures that are not typically used in English conversation.

According to Y.S. Jolly, using songs can also give learners the opportunity to acquire a *better understanding of the culture of the target language*. Songs reflect culture. C. Shen states, *"language and music are interwoven in songs to communicate cultural reality in a very unique way"*. Although this is probably more applicable to songs for older learners, young learners can be given the opportunity to learn about seasonal or historical events in the target language through songs

Probably the most obvious advantage of using songs in teaching English of primary school students is that they are enjoyable. Most children enjoy singing and usually respond well to using songs in the classroom, but there are more significant benefits of using songs other than just being fun. First, songs can bring variety to the everyday classroom routine. This variety stimulates interest and attention, which can help improve student' motivation, thereby helping learners to reach higher levels of achievement. Secondly, songs, in particular choral singing, can help create a relaxed and informal atmosphere that makes the classroom a non-threatening environment. By reducing anxiety, songs can help increase student interest and motivate them to learn the target language. Students often think of songs as entertainment rather than study and therefore find learning English through songs fun and enjoyable.

Despite there are many reasons why songs can be considered a valuable teaching tool, there are some issues to consider. As mentioned above, a teacher needs to take care in selecting a suitable song for his or her class. Sometimes, the language, vocabulary, and sentence structure of some songs can be quite different from that used in spoken For example, the nursery rhyme called Jack Be Nimble is not likely to help the learner in the use of the verb be: Jack be nimble, Jack be quick, Jack jump over the candlestick.

In addition, there are other difficulties placed on a teacher. To maintain variety in the classroom, a teacher needs a good repertoire of songs. Although young learners are happy to sing

the same song on several occasions, interest in the same song can soon fade if the song is used too often. Some non-native English-speaking teachers may also worry about teaching the stress and timing of songs correctly, and are therefore probably more likely to only use certain songs that they feel comfortable with or avoid using songs completely. Finally, T. Murphey points out that no matter how enjoyable or memorable, singing songs in itself will not teach anyone to use the language, and will not give students the ability to communicate in another language. The words in songs unfortunately do not transfer into use .

There are thousands of children's songs. So selecting, learning, and using a suitable song for a particular class or purpose can be a real challenge for language teachers. With a little initiative and imagination, a children's song can easily be adapted. Any teacher can create original songs. By slightly altering the vocabulary, grammar, or sentence structure whilst maintaining the original rhythm, a traditional song can be adapted to suit a particular theme or part of the curriculum. By adapting the song in this way, a teacher has the advantage of being able to select a particular language feature and incorporate it into the song. This feature could be an item of vocabulary, syntax, phonology, or a simple conversational expression. This allows a teacher to incorporate more songs into a curriculum and save time searching for and learning new songs.

•Some surefire classroom activities using songs in teaching English are as follows:

1. Ask your students to pick their favorite song in English and do a presentation on it. You can do this over a series of weeks on a schedule or you can make it one entire lesson. The students should bring the song in, play it and then tell the group why they like it, as well as the song's meaning. The other students can weigh in whether they like the song or agree with the interpretations.

2. Group discussions, cooking up story lines and dialogues and even video shoots are other interesting pursuits you can plan for your high grade students. Engage your lower level students in preparing comic strips and pictorial representation of songs.

3. Choose a song that addresses some aspect of grammar you want to practice. Type up the lyrics with the verbs omitted. The students need to listen and fill in the gaps with the correct verb conjugation.

4. Choose music to play in the background while your students work in writing activities. Music can help them remember vocabulary and provide inspiration.

5. Refer your students to the website, Lyrics Training, for homework. This site uses English music videos that will help improve their vocabulary and grammar skills.

6. Fill-in-blanks is the most popular classroom activity. However, this is not as simple as handing out worksheets full of gaps to your students. You can omit the rhyming words or adjectives, etc. but whatever you do needs to be properly planned.

7. Spotting the mistakes is another game you can involve your students in. Change a few words (not more than 8 to 10) in the lyrics and ask your students to correct them as they listen to the song. Here again, you will have to choose the words sensibly. A nice idea will be providing the antonyms. You can use synonyms in case you are using songs in teaching English to adult learners.

8. Changing the order of verses is a real interesting activity for young learners.

Therefore, we can state that songs appear an effective means of the English language teaching namely of primary school students, because song materials develop emotional-sensory perception of the world that is typical for young learners.

Numerous children songs can be used as a valuable teaching and learning tool. Using songs can help learners improve their listening skills, pronunciation, and memorization. They can also be useful for teaching vocabulary and sentence structures. In addition, they can help improve young students' motivation towards learning English, thereby helping learners to reach higher levels of achievement.

Bibliography:

1. Griffee D. T. Songs in action Hertfordshire: Phoenix, 1995.p.7.
2. Harmer J., Rossner R., More than Words Longman, 1991.p.-115
3. Murphey T. Music and Songs Oxford University Press, 1992.p.-130.
4. My English Songbook / Macmillan publishers; University of York/Macmillan Press,1981.p. 67-80.

DIE ROLLE DER KREATIVEN ÜBERSETZUNG

**Ianac Tatiana Studentin des IV. Studienjahres Lehrstuhl für Fremdsprachen
Comrater Staatliche Universität
Wissenschaftsleiterin: PhD Sofia Sulac, Comrater Staatliche Universität**

Unter *Übersetzung* versteht man in der Sprachwissenschaft:

- die Übertragung eines (meist schriftlich) fixierten Textes von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache; sie wird auch als „Übersetzen“ bezeichnet;
- das Ergebnis dieses Vorgangs.

Aktualität des Themas:

Dieses Thema ist sehr aktuell für die Dolmetscher. Mit dem Erlernen einer fremden Sprache öffnet sich der Zugang zu einer anderen Kultur, zu einer anderen Weise zu denken. Fremdsprachenkenntnisse sind eine Bereicherung. Sie helfen, nationale Grenzen zu überwinden und können Türen zu Karrieren als Übersetzer oder Dolmetscher öffnen.

Zielsetzung der Arbeit.

Das grobe Thema meiner Arbeit lautete anfangs: „Kreativität bei der Übersetzung“. Im Laufe dieses Forschungsprozesses wurde uns jedoch bewusst, dass diese Untersuchungen schließlich zeigen sollten, dass dieser Ausdruck ein Pleonasmus ist, da unser Ziel war, darzustellen, dass die Tätigkeit des Übersetzens ein kreativer Akt ist.

Der maßgebliche Unterschied zwischen *Übersetzen* und *Dolmetschen* liegt darin,

- beim Übersetzen der Ausgangstext in Schriftform oder auf einem Klangträger *fixiert* ist.
- beim Dolmetschen der Ausgangstext *nicht fixiert*, in der Regel mündlich, vorliegt.

Kreativität ist ein schillernder Begriff. Wahrscheinlich hat ihn fast jeder Mensch schon das eine oder andere Mal ganz automatisch benutzt. *Kreativität* ist eine Eigenschaft, die jeder Mensch für sich nutzen kann und oft auch unbewusst für sich nutzt.

Um kreativ zu sein ist es jedoch notwendig, Kenntnisse bzw. eine gewisse Wissensbasis in dem Bereich, in dem kreativ gewirkt wird, zu besitzen. Kreative Lösungen oder kreative Produkte können nie zufällig entstehen.

Die wichtigsten Ziele sind:

- Verschiedene Literaturquelle erfinden und untersuchen;
 - Arten der Übersetzung erforschen;
 - Kreative Handlung klassifizieren;
 - Möglichst alle Aspekte des AT in den ZT zu übertragen.

Methode. Hier haben wir den AS-Text mit dem ZS-Text verglichen, um semantische Abweichungen zu finden. Diese haben wir danach analysiert um äquivalenter Lösungen herauszuarbeiten. Zu unserer Hilfe hat man *Literatur, die lexikalische und semantische Probleme* behandelt, und sowohl einsprachige deutsche Wörterbücher als alte Aufsätze, verwendet.

Aufbau der vorgelegten Lizenzarbeit:

Die vorliegende Lizenzarbeit besteht aus 3 Kapiteln, Einführung/Einleitung, Schlussfolgerungen, Literaturverzeichnis, die über 46 Literaturquellen enthält, Anlagen und Abkürzungsliste.

Die Struktur der Lizenzarbeit: Dieser Arbeit besteht aus 3 Kapiteln:

- I. Die Rolle der kreativen Übersetzung
- II. Kreativität beim Übersetzen
- III. Übersetzungsanalyse

Im Kapitel I hat uns nun einen Einblick erhalten, was Kreativität bzw. Übersetzen eigentlich ist. Das folgende, abschließende Kapitel soll nun zeigen, dass der Ausdruck „kreatives Übersetzen“ eigentlich ein Pleonasmus ist, d.h. dass Übersetzen eine kreative Tätigkeit ist.

In der Diskussion unterscheidet man vor allem zwei Arten der Übersetzung: die produktionsorientierte und die rezeptionsorientierte Übersetzung. Es gibt auch solche Arten von Übersetzungen wie:

- maschinelle;
- Bühnenübersetzung;
- Comic Übersetzung.

Es werden die Charakteristika eines kreativen Prozesses, wie in Kapitel 2 ausgeführt, mit jenen des Übersetzungsprozesses gesetzt. Das Ergebnis dessen soll zeigen, dass eindeutige Parallelen zwischen diesen beiden Prozessen bestehen, die darauf hinweisen, dass Übersetzen an sich eine kreative Handlung ist.

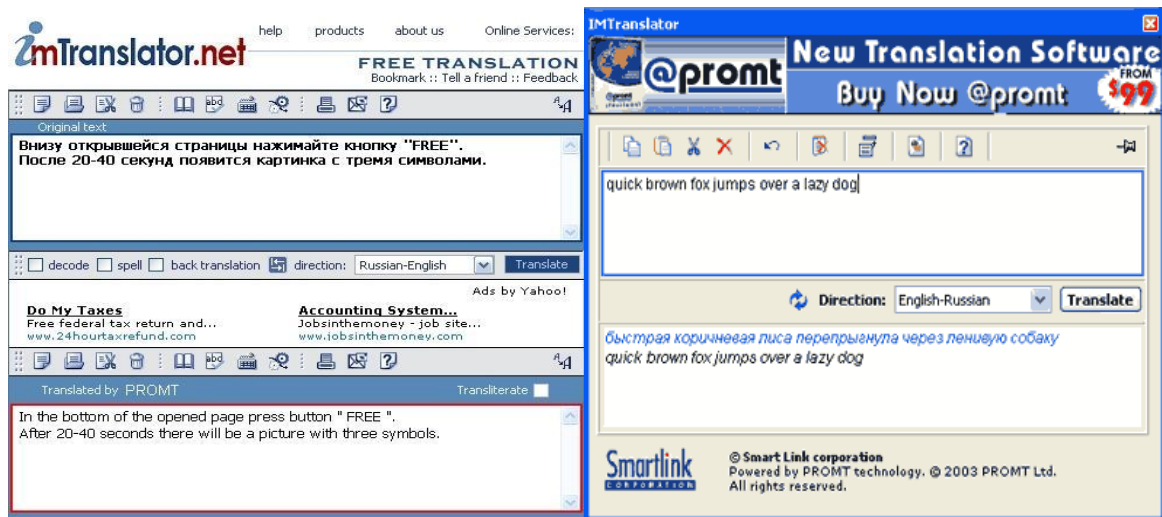
Im Kapitel II wurden die Charakteristika des kreativen Prozesses, des kreativen Produktes, sowie des kreativen Person dargestellt. Ein kreativer Vorgang wird in Gang gesetzt, wenn man sich einem „außergewöhnlichen“ Problem gegenüber sieht.

Im Praktischen Teil will man einen Beitrag zur Überprüfung der Qualität der Übersetzung des Werkes leisten. Zu welchem Grad ist es dem Übersetzer gelungen, das Werk richtig zu übersetzen, zu analysieren Selbstverständlich kann diese Arbeit nicht sämtliche Kategorien der Übersetzungsäquivalenz betrachten, dann würde den Rahmen der Arbeit gesprengt werden, deshalb stehen Änderungen, Hinzufügungen, Auslassungen und freie Übersetzungen im Blickfeld des Aufsatzes.

Im dritten Kapitel machen wir Analyse den Text und einige Übungen erfüllen. Und folgende Beispiele wie:

- Den Text ist sehr kompliziert zu analysieren;
- Dialog richtig zu verstehen und übersetzen;
- Um die Sätze richtig zu übersetzen, benutzen wir verschiedene Übersetzungsquellen. (Wörterbücher, Online Übersetzung)

Translatorische Kreativität ist ein Leistungsmerkmal translatorischen Handelns, das im Translationsprozess und/oder Produkt an Ausdrucksformen von Originalität, Flexibilität und Denkflüssigkeit erkennbar wird.



Einige Beispiele :

Haus, Wohnung. Ziehe die deutsche Übersetzung zum englischen Wort.

Kitchen	Bad
Bathroom	Diele
Bedroom	Dachboden
Attic	Fußboden
Roof	Dach
Living room	Abstellkammer
Cellar	Schlafzimmer
box room	Wohnzimmer
Hall	Küche
Floor	Keller

Schreibe die englische Entsprechung in die Lücke.

Beispiel auf- und zuklappen

1. Gehalt -
2. Gleitzeit -
3. Überstunden machen - to work
4. Vollzeit - a job
5. Teilzeit - a job
6. eine Lohnerhöhung bekommen - to get a
7. Kündigung (vom Arbeitgeber) -
8. Arbeitslosenunterstützung -
9. Praktikum (während der Schulzeit) -
10. Rente –

Zum Schluss bleibt die Erkenntnis bestehen, dass eine „wahre“ Übersetzung im Grunde nicht möglich ist. Es lassen sich nie alle Aspekte und die gesamte Wirkung eines Textes einfangen und in einen anderssprachlichen Text bannen. Die Translation ist prinzipiell schwierig, aber potenziell möglich.

Um ein kreatives Produkt hervorzubringen, ist auch Motivation nötig. Die Motivation der Übersetzerin kann vielfältig sein: Verdienen des Lebensunterhalts, Freude an der Arbeit oder beispielsweise der Wunsch nach Prestige.

Bibliographie:

- Magloire Kengne Fokoua: *Methodische Probleme der Übersetzung. Unter besonderer Berücksichtigung der Übersetzungsprozeduren.* Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2009, ISBN 978-3-8300-4132-0.
- Schmitt, Peter A.: *Translation und Technik.* Stauffenburg, Tübingen 1999. ISBN 3-86057-245-8.
- Tellingner, Dušan: *Kulturkompetenz des Übersetzers der literarischen und Fachübersetzung.* In: Deutsch mit allen Sinnen. Zborník príspevkov zo VI. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska. Košice, Technická univerzita 2003, s. 272 - 275, ISBN 80-88922-72-0.
- Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода.– М.,1996.
- <http://translator.net/>
- <http://www.promt.ru/>

THE IMPORTANCE OF HOME READING

Iovciu Svetlana, IV year Student, Comrat State University
Advisor: Palic Oxana, University lecturer, Comrat State University

What is reading? Reading is about understanding written texts. Reading is one of the main skills that a pupil must acquire in the process of mastering a foreign language in school. It is a complex activity that involves both perception and thought. Reading consists of two related processes: word recognition and comprehension. Word recognition refers to the process of perceiving how written symbols correspond to one's spoken language. Comprehension is the process of making sense of words, sentences and connected text. Home reading is the process with the help of which the pupils understand more, because their parents can help them. Home reading develops pupils' intelligence. It helps to develop their memory, will, imagination. Pupils become

accustomed to working with books, which in its turn facilitates unaided practice in further reading. Teaching reading is very important, because it helps to develop others skills: speaking and writing.

The most significant factor in determining a child's success in reading is the parents' attitudes about reading. Therefore, it is up to the parents to provide an environment for the children in which they are surrounded by books and reading. If a child sees the importance of reading in their home through their parents' actions, it will most likely transfer to their own life. Reading at home aids children in developing important skills and habits that will lead them to success in school and in life. The first of these types of skills is language skills. When reading out loud to a child, they will be able to develop knowledge about language, context, sentence structure, grammar, syntax, and other components of language. Also, reading to a child promotes the value of education and knowledge in a child. The children will learn how important it is to succeed well in school and will have a stronger desire to do so.

Reading at home encourages a special bond between the parent and child. Through reading with a child, a parent is able to impart their thoughts and feelings, lessons, and beliefs to their child. The child and the parent are able to develop an emotional bond through reading and sharing their thoughts on stories. This emotional bond gives children precious memories to reflect on and foster positive thoughts on the stories read to them.

Finally, reading at home allows children to practice what they have been learning in school. Throughout the school day, children may not receive ample time to practice what they are being taught in class. At home, parents can help provide one-on-one instruction with their child.

In this time children can be free to ask as many questions as they want without infringing on anybody else's time. Reading with a parent allows them to explore what is being taught in class in a more in-depth manner in order to provide the maximum potential of knowledge.

It is these four reasons that prove that reading at home is vitally important to children. Without reading at home, it is difficult for children to develop a love for reading.

Speaking of home reading, it is possible to identify some species with a help of which the home reading may be implemented.

1. Language Development through Reading

To illustrate the language development we can use a poem. Parents should read the poems to their children, because with a help of this children developed his language, they begin to read independently.

2. Forming Bonds through reading

Parent and child's bonding is essential to each and every child, and reading with the child is a simple way to establish a strong and nurturing parent and child bond. Yes, reading stories provides a simple and surefire way to bond and really connect with the child.

Today, it is very difficult to imagine a conscientious parent, who doesn't want to snuggle with their little ones and really bond with them. And in these uncertain times in our world, the children need more than ever to know that each parent loves his and is ready to find for him all free time.

Reading with your child is a great way to form an emotional bond with your child. Reading allows you to not only share a good story together, but it also allows you to share various ideas or thoughts with your child. For example, reading a story can prompt the parent to share a similar experience they had with their child. This not only makes the reading more meaningful, but it also adds more emotional attachment to the particular event.

When we speak about reading, it is also very important to note the point that discussions with children can occur from reading books. Reading a story with a child a parent may be presented with the perfect opportunity to bring up subjects with their children. They can teach their child a valuable lesson through a discussion about the book or just talk with their child about the story itself. Either example gives the parent a chance to have a deeper and more meaningful conversation with their growing child which in turn will strengthen the bond between the two.

3. Success from Reading

Parents are often the first teachers that a child is introduced to. Even before a child enters formal schooling, their parents are the ones that begin to teach them first. Knowing this explains why it is important that parents model success from reading. If a child is able to be successful at home with reading, it is likely that that success will continue and motivate them in school. When parents help their children to read, they help open the door to a new world. When parents read to the children, they develop a love of stories and poems, and then the children want to read on their own, they practice reading, and finally they read for their own information or pleasure. They become readers, and their world is forever expanded and enriched. Reading books aloud to children stimulates their imagination and expands their understanding of the world. It helps them develop language and listening skills and prepares them to understand the written word. When the rhythm and melody of language become a part of a child's life, learning to read will be as natural as learning to walk and talk.

4. Practicing what was learned in school

Homework is a great way to get the parents involved in reading with their child and aiding them in their homework.

It is important to note that successful parent involvement improves not only student behavior and attendance but also positively affects student achievement.

Successful parent involvement can be defined as the active, ongoing participation of a parent or primary caregiver in the education of his or her child. Parents can demonstrate involvement at

home-by reading with their children, helping with homework, and discussing school events-or at school, by attending functions or volunteering in classrooms.

Reading at home is vitally important to children. Without reading at home, it is difficult for children to develop a love for reading. It is a simple way for a parent to contribute and ensure success for their child in the classroom and beyond.

Bibliography:

1. Moats, L. C. (2000). Speech to print. In Why study language?(p. 1-21). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Company. (2007). Retrieved Mar. 4, 2009.
2. Rosen, M. (2009). Retrieved Mar. 4, 2009.
3. Wilson, C. (2002). Retrieved Mar. 4, 2009.
4. http://www.essortment.com/all/childreadingim_rhqw.htm

DIE SATZGLIEDSTELLUNG IM HEUTIGEN DEUTSCHEN

**Kvasnitscaia Karolina, Studentin des IV. Studienjahres,
Comrater Staatliche Universität**

Wissenschaftsleiterin: PhD Sulac Sofia, Comrater Staatliche Universität

Die vorliegende Arbeit trägt den Titel "Die Satzgliedstellung im heutigen Deutsch". Wie aus dem Titel geht, befasst sich die vorhergehende Arbeit mit der Satzgliedstellung innerhalb des deutschen Satzes. Menschen, die die deutsche Sprache studieren, verstehen wie kompliziert und problematisch diese Frage ist. Natürlich es ist schwer über die Satzgliedstellung sprechen ohne der Satzdefinition. Die Satzdefinition ist ein zentrales Problem in der Syntax und in der Linguistik. 1931 verfasste Ries in seinem Werk "Was ist ein Satz?" 140 Satzdefinitionen. Schon 4 Jahre später (1935) hat Seidel 223 Satzdefinitionen vorgeschlagt. Jetzt verstehen Sie wie kompliziert, problematisch und strittig diese Frage ist.

Die Satzgliedstellung in der deutschen Sprache unterliegt nicht nur syntaktischen und morphologischen, sondern auch kommunikativen und stilistischen Kriterien. In welcher Reihenfolge die Satzglieder einen Satz bilden, hängt von mehreren Faktoren ab. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, diesen Regeln und Faktoren nachzugehen und zu schildern. Im Rahmen unserer Forschung untersuchen und interpretieren wir zahlreiche Fachliteratur, z. B. Moskalskaja, Admoni, Patocka, Abramov. Hier befassen wir uns mit Reihenfolge der Satzglieder und wovon hängt ihre Reihe ab. Die Bedeutung eines Satzes ergibt sich aus seinen einzelnen Teilen und ihrer Anordnung (Wortstellung). Damit sind nicht die Stellung einzelner Wörter, sondern die Satzgliedstellung und die Stellung des Prädikats gemeint. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit sind das

Verb, die Prädikatstelle, deren Stellung im Zusammenwirken mit anderen Faktoren wie dem Modus des finiten Verbs, dem Vorkommen bzw. der Besetzung von bestimmten syntaktischen Positionen und der Intonation (bei geschriebener Sprache der Interpunktion) die Satzart bestimmt und den Satz in Stellungsfelder teilt. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung und Beschreibung der Stellungsmöglichkeiten von Satzgliedern im gegenwärtigen Deutschen.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, wichtige Aspekte der *Satzgliedstellung* und Aspekte der Satzanalyse im Sprachunterricht darzustellen. Unseres Ziel war ein detaillierten Überblick über theoretische Konzepte der Satzanalyse zu erläutern und zu präsentieren. Das Hauptziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, wie man die Fähigkeit der Schüler, Grammatik zu verstehen, üben, trainieren und verbessern kann. Die Fertigkeit der Grammatik ist von großer Bedeutung während des Lernprozesses, weil sie der Sprachproduktion vorangeht. In dieser Lizenzarbeit möchten wir alle Möglichkeiten der Grammatik im Sprachunterricht untersuchen, wie man geeignete Medien finden bzw. aufbereiten und wie man sie im Unterricht einsetzen.

Die Satzgliedanalyse gehört zu den grundlegenden Kompetenzen angehender Germanisten und ist darum ein verbindlicher Teil der universitären Lehre. Dieses Thema ist sehr aktuell für die Deutschlehrer, die sich für die Praxis des Sprachunterrichts und für Methodik/Didaktik interessieren. Ohne Grammatik verliert die Sprache ihre Hauptfunktion – Kommunikation. Mit Hilfe der Grammatik verbinden wir Wörter in die Wortverbindungen, Wortverbindungen - in die Sätze, und die Sätze – in Texte. Wir haben keine Zweifel über die Aktualität und Wichtigkeit dieser Arbeit.

Als Satzglieder im Deutschen dienen:

- Prädikat - ist ein zentrales Glied im Satz, von dem die anderen Glieder abhängig sind, enthält mindestens ein Verb;

- Subjekt - ist eine Substantivgruppe, die in der Regel obligatorisch ist, vom Prädikat syntaktisch abhängig ist;

- Objekt - ist eine Substantiv- oder Präpositionalgruppe, die obligatorisch oder fakultativ steht und vom Prädikat abhängig ist;

- Adverbialbestimmung - ist eine Substantiv-, Präpositional- oder Adverbialgruppe;

Wir glauben, dass die deutsche Satzgliedstellung von verschiedenen Faktoren hängt und beeinflusst wird. Das sind folgende Faktoren:

1. Strukturtyp - die Stellung des finiten Verbs und der anderen Prädikatsteile im Satz;
2. Rahmenkonstruktion - ob das finite Verb alleine oder in Verbindung mit anderen Prädikatsteilen steht;
3. Valenzbildung;
4. Rhythmus - "Gesetz der wachsenden Glieder";

5. Mitteilungswert - der Thema-Rhema-Gliederung.

Die Satzgliedstellung gehört zu den wichtigsten Aspekten des Sprachstudiums. Die Stellungsmöglichkeiten der Satzglieder spielen sehr wichtige Rolle bei der Kommunikation, die die entscheidende Funktion der Sprache ist.

Bibliographie:

- DUDEN. Die Grammatik, 8. Aufl., 2009, S. 771ff. Rz 1175-1178
- Jürgen Lenerz: *Zur Abfolge nominaler Satzglieder im Deutschen*. Tübingen: Narr, 1977. ISBN 978-3-87808-805-9
- Helmut Glück (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Sprache*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Metzler, Weimar 2000, ISBN 3-476-01519-X.
- Karin Pittner & Judith Berman: *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr. 4. Aufl., 2010. S. 39f.
- Werner Abraham: *Wortstellung im Deutschen*. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. de Gruyter, Berlin u. a. 1992, ISBN 3-11-013706-2, S. 484–522 (*Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 1991*).

Weblinks:

- Wiktionary: Satzglied – Bedeutungserklärungen, Wortherkunft, Synonyme, Übersetzungen
- <http://home.pfaffenhofen.de/schyren-gym/gramm/sg/satzgliedergraphik.htm>

SCHWIERIGKEITEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

**Slav Antonina, Studentin des zweiten Studienjahres, Comrater Staatliche Universität
Wissenschaftsleiterin: Alaceva Maria, Comrater Staatliche Universität**

Ich möchte meine Rede mit einem Zitat von Mark Twain beginnen. „Aufgrund meiner philologischen Studien bin ich überzeugt, dass ein begabter Mensch Englisch (außer Schreibung und Aussprache) in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen kann. --Mark Twain [1].

Es ist wahr, dass die deutsche Sprache nicht zu den einfach zu erlernenden Sprachen zählt. In seinem Aufsatz „Die schreckliche deutsche Sprache“ schreibt Mark Twain, dass „nur die Toten haben die Zeit, diese Sprache zu lernen“.

Das klingt sehr komicsh und gleichzeitig ernstlich . Der Mythos von der Schwierigkeit der deutschen Sprache ist so alt wie die Sprache selbst.

Man kann nicht sagen, dass Deutsch die schwierigste Sprache ist. Deutsch ist mindestens

genau so schwer, wie jede andere Sprache. Jede Sprache hat ihre eigenen Schwierigkeiten. Vor allem ist die deutsche Grammatik kompliziert, und schwierig zu meistern. Die morphologische Struktur der deutschen Sprache ist logisch genug. Die deutsche Sprache ist wunderbar, weil es eine reiche Wortschatz hat und weil die Grammatik sehr interessant ist.

Deutsch ist auf keinen Fall die schwierigste Sprache der Welt. Etwa 6500 Sprachen gibt es weltweit, jede hat ihre eigenen Herausforderungen – in Bezug auf Grammatik, Aussprache und Schrift. Bei manchen muss die Aussprache besonders mühsam erlernt werden, bei den anderen hat es die Grammatik in sich. Außerdem spielt beim Erlernen einer neuen Sprache immer eine große Rolle, ob diese mit der eigenen Muttersprache verwandt ist oder man in eine völlig fremde Gedankenwelt eintauchen muss. Einige Elemente der deutschen Sprache sind einfacher zu lernen und andere sind schwieriger. Allerdings hängt es weitaus von Ihren eigenen Empfindungen ab, wenn Sie etwas schwer oder einfach finden.

Das Problem ist, dass das grammatikalische Geschlecht nicht dem entspricht, was Sie zu meinen versucht sind. So ist das Mädchen neutral, während die Gurke weiblich ist.

Wenn Sie ein Wort auf Deutsch lernen, müssen Sie sein Geschlecht mit dazu lernen. Im Gegensatz zu Englisch und Französisch sagt man im Deutschen was man liest. Das macht die Aussprache und die Rechtschreibung einfach. Außerdem spricht man im Deutschen alle Silben aus, was Ihnen ermöglicht, Fernsehsendungen, Lieder und Gespräche auf Deutsch leicht zu verstehen.

Wenn Sie Englisch, Niederländisch, Schwedisch, Dänisch, Norwegisch oder eine andere der germanischen Sprachen beherrschen werden Ihnen viele Ausdrücke vertraut vorkommen. Wussten Sie, dass 97 der 100 meistbenutzten Wörter im Englischen germanische Wurzeln haben? Deutsch ist bekannt für seine Wortzusammensetzungen. Das heißt, dass man zwei oder mehrere Wörter aneinander reihen kann und dabei ein neues Wort erstellt. Das längste im Guinness Buch eingetragene deutsche Wort hat 80 Buchstaben, das ist "Donaudampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft (80 Buchstaben)!"

(Общество служащих младшего звена органа по надзору за строительством при главном управлении электрического обслуживания дунайского пароходства!)

Etwa 100 Millionen Menschen auf der Erde bezeichnen Deutsch als ihre Muttersprache. Keine andere Sprache nennen so viele Menschen in Europa ihre Muttersprache, wie die deutsche. Hinzu kommen fast zwei Millionen ausländische Studierende, die an deutschen Universitäten Sprachkurse in Deutsch besuchen. Zehnmal so viele Deutschlernende gibt es sogar weltweit.

In sieben Ländern der EU ist Deutsch die Amtssprache: Deutschland, Österreich, einem Teil der Schweiz, Liechtenstein, Belgien, Luxemburg und Italien. Für eine neue Generation von Denkern, Künstlern, Journalisten und Reisenden ist Deutsch ein klarer Vorteil. Wenn du im 21.

Jahrhundert wirklich mitspielen willst, kannst du mit dieser Sprache viel erreichen, denn schließlich kommunizieren über 229 Millionen Menschen auf Deutsch! [2]

Deutsch ist nicht nur die zweithäufigste Fremdsprache in der EU, es rangiert auch unter den 10 meist gesprochenen Sprachen der Welt.

Deutsch spielt eine große Rolle in Wissenschaft, Literatur, Philosophie, Theologie, Geschichte, Musik, Film und Kunst. Deutsch ist die Sprache von Goethe, Kafka, Kant, Hegel, Nietzsche, Mozart, Beethoven, Luther, Marx, Freud und Einstein.

In der Gruppe oder alleine, in einer Schule oder unterwegs, mit oder ohne Lehrbuch – Es gibt viele Wege, um Deutsch zu lernen. Wenn man diese Sprache lernen will, kann man es einfach machen, mit der Hilfe von eigenen Tipps.

Es gibt vier Fähigkeiten von der Sprache, die wir entwickeln können: Die sind der schriftliche Ausdruck, das Lesenverstehen, das Sprechen und das Hörverstehen.

Es ist wichtig, Tipps von jedem Bereich zu kennen aber man sollte mit dem Hörverstehen beginnen, weil meiner Meinung nach ist es die schnellste Sprachfähigkeit zu lernen.

Es gibt viele Techniken, um unser Hörverstehen zu verbessern. Zum Beispiel Musik und Hörbücher zu hören sowie Fernsehprogramme zu sehen. Wenn wir die Lieder hören, können wir die Lyrics lesen und das ist eine Form, um die Sprache besser zu verstehen.

Um das Lesenverstehen zu verbessern, gibt es viele Sachen, die wir machen können. Zuerst einen interessanten Artikel lesen. Es gibt Internet-Seiten wo wir verschiedene Artikel über unterschiedliche Themen finden können.

Und natürlich Bücher: nehmen eines, das Sie schon gelesen haben. Sie müssen nicht alles verstehen, lesen einfach und halten sich nicht auf mit Wörter nachschlagen, nur, wenn ein Wort absolut wichtig erscheint oder ständig vorkommt.

Und Filme. Manche kommen mit Untertiteln wenn Sie mitlesen können, was gesagt wurde, verstehen Sie es besser.

Wenn wir lesen, ist es nicht von Vorteil, dass wir stoppen, auch wenn es neue Wort gibt. Wir müssen alles durchlesen und die neue Wörter unterstreichen und erst am Ende die Bedeutungen im Wörterbuch (Deutsch-Deutsch) suchen. Danach schreiben wir die neuen Wörter in ein Heft. Es ist ganz wichtig, dass wir Substantiven mit Artikeln schreiben.

Das lässt manchen zögern, mit dem Deutschlernen zu beginnen, für andere ist es ein zusätzlicher Anreiz: Wer Deutsch lernt, kann sich sagen, dass er/sie die Herausforderung annimmt, und wer die Sprache gelernt hat, kann sich rühmen, die deutsche Sprache gemeistert zu haben.

Warum ich Deutsch liebe:

weil diese Sprache einfach schön ist.

weil sie einen wunderbaren Klang hat und sie für mich wie Musik ist.

weil sie eine logische Anordnung besitzt.
weil sie die Sprache von bedeutenden Dichtern und Denkern ist.
weil sie sehr eindeutig und ausdrucksstark ist.
weil man in einem Wort so viel ausdrücken kann (80 Buchstabe!)
weil sie eine wunderbare Sprache ist.
weil „ich liebe dich“ ehrlich klingt und auch aufrichtig.
weil man viele Adjektive machen kann.
Weil ich an der Uni studiere Deutsch gern
weil sie die deutsche Seele und ihre Mentalität so gut ausdrücken kann.
weil sie tief sinnig und hintergründig ist.

Bibliographie:

1. M. G. Arssenjewa, I. A. Zyganowa: *Grammatik der deutschen Sprache*. Verlag «Sojuz», Sankt Petersburg 2002, S. 178ff.
2. H. Glück (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar 2005, S. 338.
3. <http://www.goethe.de/ins/cn/lp/dll/ks/de6971981.htm>
4. http://www.goethe.de/ins/ca/lp/lrn/wlg/deindex.htm?wt_sc=warumdeutsch

STYLISTIC PECULIARITIES OF ERNEST HEMINGWAY'S SHORT STORIES

Ciolac Natalia, Fourth-year student, Comrat State University
Advisor: Nacioglo N.V., University lecturer, Comrat State University

*The most important element in a human being is his thought.
The next is the manner in which he communicates his thought.*

Thomas A. Knott

The problem of style and stylistics is and will be actual as style is an inherent property of speech associated with major psychological laws of human communication. Stylistics as science is enough young and not everything is investigated and explained in it. However, it is this branch of linguistics that is aimed to help recognize the sources of expressiveness of literary discourse, to describe and specify the whole range of stylistic devices found in the language.

This article deals with the results of the research on stylistic peculiarities of Ernest Hemingway's short stories, namely the use of expressive means and stylistic devices used by the author in his works. The research was based on the following short stories: 'Old Man at the Bridge',

‘Cat in the Rain’, ‘Hills Like Elephants’, ‘A Day’s Wait’, ‘A Clean, Well-lighted Place’, and ‘In Another Country’.

The actuality of our research is caused by great interest to style and stylistics in the modern science and its insufficient development. The aim of this research is the use of expressive means and stylistic devices in Ernest Hemingway’s short stories.

The research is mainly based on works by I. R. Galperin, V.A. Kukharenko, Y. M. Skrebnev, I. V. Arnold, Y. O. Gafiatulina, V. V. Vinogradov.

Theoretical value of the work lies in the fact that the chosen issues for consideration are at the crossroads of several disciplines. In other words, the research and information about the figures of speech presented in this work can be used when studying morphology, semasiology, phraseology, and stylistics of the English language.

Figures of speech, or tropes, rhetorical figures, or stylistic means of a language are particular patterns and arrangements of thought that help to make literary works effective, persuasive, and forceful. American and British stylists do not divide figures of speech, or, as they call them, rhetorical figures, into any classes or groups.

Ilya Romanovich Galperin, Valeria Andreyevna Kukharenko, and other scholars classified all stylistic means of the English language into *stylistic devices* and *expressive means*. They defined *stylistic devices* as generative models, intentionally intensifying some property of a language unit in an unpredictable and original way. Overuse makes stylistic devices lose their originality, become trite, and, sometimes, be fixed in dictionaries.

Expressive means are defined as language forms used for emotional or logical intensification. They are fixed in the grammars and dictionaries.

The classification suggested by Professor I. R. Galperin is simply organized and very detailed [5,c.123-249]. He classified expressive means and stylistic devices into the:

- a) *phonetic* (onomatopoeia, alliteration, rhyme and rhythm);
- b) *lexical* (metaphor, metonymy, irony, polysemy, zeugma, pun, interjections and exclamatory words, epithet, oxymoron, antonomasia, simile, periphrasis, euphemism, hyperbole, clichés, proverbs and sayings, epigrams, quotations, allusions);
- c) *syntactical expressive means and stylistic devices* (inversion, detached constructions, parallel constructions, chiasmus, repetition, enumeration, suspense, climax, antithesis, asyndeton, polysyndeton, gap-sentence link, ellipsis, aposiopesis (break-in-the-narrative), question in the narrative, represented speech, rhetorical questions, litotes).

V. A. Kukharenko [7, c.13-61] classified all stylistic means into the following groups:

- a) *phono-graphical expressive means* (onomatopoeia, alliteration, assonance, and graphon);

b) *graphical expressive means* (italics, capitalization, spacing of lines, and spacing of graphemes, such as hyphenation and multiplication);

c) *lexical expressive means* (metaphor, metonymy, pun, zeugma, irony, epithet, hyperbole, understatement, and oxymoron);

d) *syntactic stylistic devices* (sentence length, sentence structure, punctuation, rhetorical questions, repetition, parallel constructions, chiasmus, inversion, suspense, detachment, ellipsis, apokoinu construction, polysyndeton, asyndeton, and attachment);

e) *lexico-syntactic stylistic devices* (antithesis, climax, anticlimax, simile, litotes, and periphrasis).

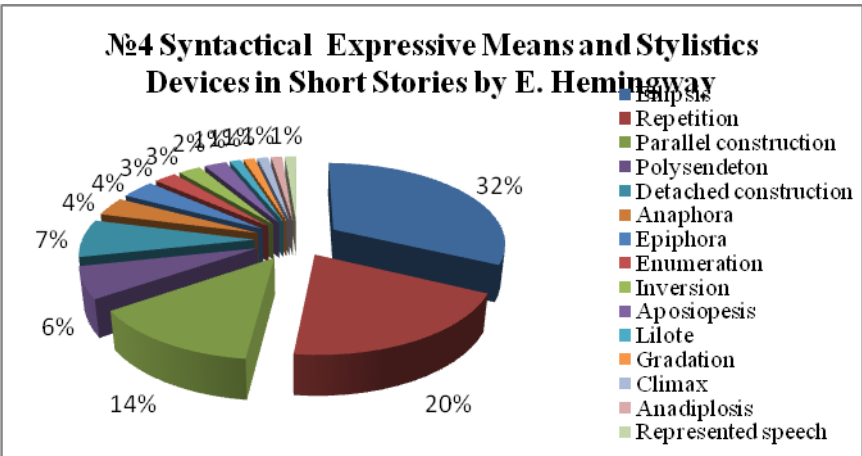
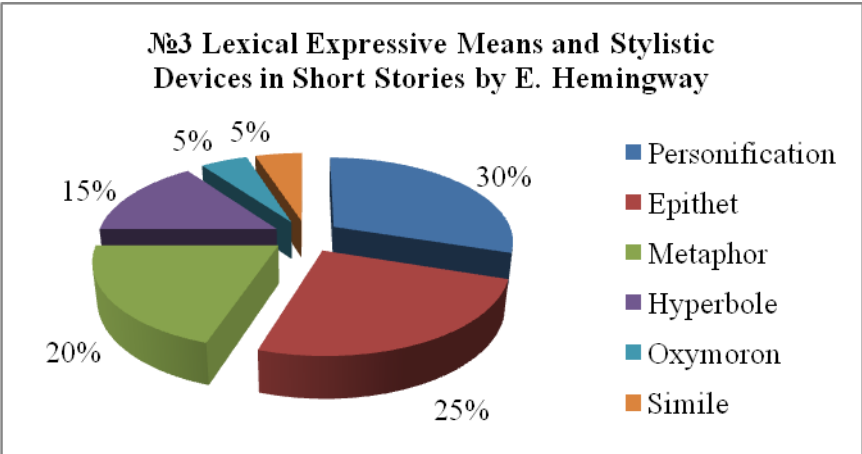
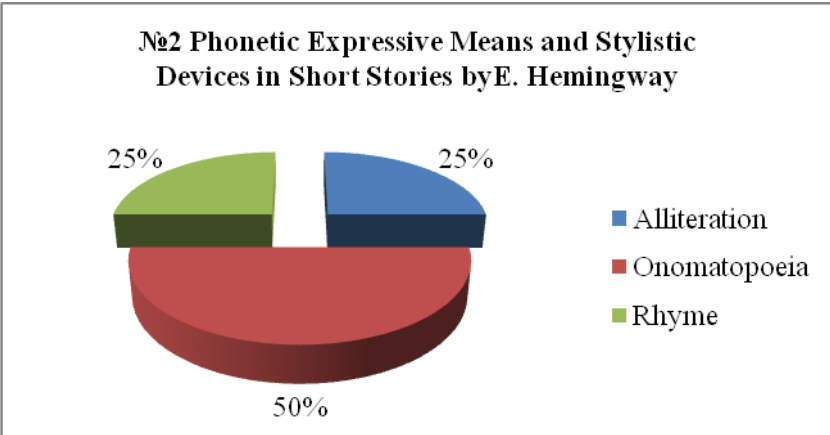
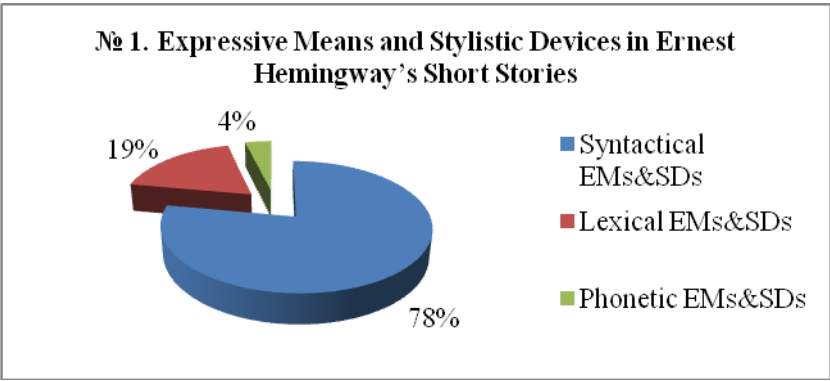
I. V. Arnold [3, c.78-156] also dwells upon the violations of syntactic structure. Y. M. Skrebnev has a somewhat different view on the figures of speech nature. He does not consider litotes to be an independent trope, but a type of meiosis. Periphrasis, epithet, question-in-the-narrative, break-in-the-narrative, represented speech, rhetorical questions, asyndeton, and suspense are not included into Yu. M. Skrebnev's classification. As for the rest of speech figures, he divided them into *stylistic units* (having paradigmatic nature) and *stylistic sequences* (having syntagmatic nature). Each of the above mentioned can be phonetic, morphological, lexical, syntactical, or semasiological.

Though various scholars give various classifications of tropes, all of them agree on most of expressive means and stylistic devices used in fiction and poetry.

Thus, having analyzed E. Hemingway's short stories, using the classification by I.R. Galperin, we may conclude that of all the figures of speech the syntactical ones are the most commonly found in the Hemingway's short stories. We have analyzed 105 samples. Thus, 80 % of 105 samples are the examples of the syntactical expressive means and stylistic devices; 19% - lexical expressive means and stylistic devices, and only 1% of phonetic ones.

The most frequently used syntactical stylistic means are the ellipsis, repetition, anaphora, epiphora, parallel construction, detached construction, polysyndeton, enumeration, inversion and aposiopesis. Among the lexical expressive means and stylistic devices, epithet, metaphor, hyperbole, oxymoron and simile are often found in this American writer's works. As for the most frequently used phonetic expressive means, onomatopoeia, alliteration and rhyme may be found in the short stories by E. Hemingway, though few in number.

Thus, the language of the novelist is easy to understand, and it would be wrong to say that the author had an abundant use of phonetic and lexical expressive means and stylistic devices.



Bibliography:

1. Skrebnev Y.M. Fundamentals of English Stylistics. - M., 2001
2. Znamenskaya M.A. Stylistics of the English Language. - M., 2003
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. - М.: Флинта, Наука, 2002
4. Вострикова И.Ю. Stylistics of English Language. Seminar exercises and tasks. СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2011.
5. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. - М.: Высшая школа, 1981
6. Знаменская Т.А. *Стилистика английского языка. Основы курса: Учебное пособие.* - М.: Едиториал УРСС, 2004.
7. Ивашкин М.П., Сдобников В.В., Селяев А.В. Практикум по стилистике английского языка. - АСТ: Восток-Запад, 2007.
8. Кухаренко В.А. *Практикум по стилистике английского языка.* - Винница. «Нова книга», 2000

IDIOM TRANSLATION STRATEGIES

Marina Tumba, IV year Student, Comrat State University
Advisor: Elena Curtova, University lecturer, Comrat State University

The problem of translation of idioms, in general, and idiomatic expressions in particular, is one of the most important objects of linguistic research. The main difficulty is to transfer the meaning of the utterance, its emotional coloring, cultural identity and compliance with all the rules of target language.

In this paper, the attempt is done to investigate different approaches in English- Russian idiom translation. The purposes of the article are to overview English and Russian idioms and analyze translation peculiarities from English into Russian language in order to make a good translation.

In order to make a good translation from English into Russian it is important to know both about Russian and about English idioms and their translation peculiarities. The way in which an idiom or a fixed expression can be translated into another language depends on many factors. It is not only a question of whether an idiom with a similar meaning is available in the target language. Other factors include, for example, the significance of the specific lexical items which constitute the idiom, i.e. whether they are manipulated elsewhere in the source text, as well as the appropriateness or inappropriateness of using idiomatic language in a given register in the target language.

According to Vinogradov, if the form of the idiom is not essential in the context then the translator does not have to preserve the internal shape of the idiom. It is important to transfer the emotional, stylistic and functional information of the original idiom. Of course, the translator must always try to translate word by word, however it is not always possible as not always there is an equivalent in the target language or there is an equivalent but it is not suitable according to its stylistic features.

Therefore, Vinogradov distinguishes the following translation strategies:

1) Translation by one word, translation by description and carbon paper translation. Translation by one word is possible when there is no equivalent in the target language or there is an equivalent but it is not suitable according to its emotional, stylistic and expressive function.

2) Translation by description, in other words the translator translates an idiom by describing or paraphrasing the meaning of the idiom using free word groups.

3) The last translation strategy suggested by Vinogradov is carbon paper translation. It is used very seldom as word for word translation of an idiom sounds very strange in the target language. Carbon paper translation may be useful when it is important to transfer play of words of the original idiom (3, p.190).

Koonin suggested six strategies for translating idioms in the English-Russian Phraseological Dictionary. All the English set expressions and the examples illustrating their meanings have been given with translations into Russian. For the sake of maximum fidelity the following types of translation have been used:

1. Equivalent, i.e., a Russian expression coinciding with the English in meaning and in imagery, e.g. *as cold as ice* холодный как лёд; *the salt of the earth* соль земли.

2. Analogue, i.e., a set Russian expression that is equivalent to the English in meaning but differs completely or partially in its imagery: e.g. *a drop in the bucket* – капля в море;

3. Descriptive translation, i.e., translation by conveying the meaning of the English expression with a free word combination. Descriptive translations are used when no equivalent or analogue is available in Russian, e.g. *cross the floor of the house* –перейти из одной партии в другую.

4. Antonymic translation, i.e., conveying the meaning of a negative construction by means of a positive construction or vice versa: *keep one's head*- не терять головы.

5. Calque or loan translation. This method is used when the author wishes to stress the imagery used in the English expression or when the expression cannot be rendered in any other way, e.g. *the moon is not seen when the sun shines* - когда светит солнце, луны не видно.

6. Combined translation. In cases when the Russian analogue does not fully convey the meaning of the English expression or has a different specific colouring of place or time, we give a

loan translation, followed by a descriptive rendering and the Russian analogue for comparison, e.g. *carry coals to Newcastle* - возить уголь в Ньюкасл (1, p. 5).

According to Recker, there are four main translation possibilities for transferring the meaning of idioms from English into Russian language:

1. Completely preserving the meaning, expressivity and form of the original idiom,
2. Partly preserving the meaning, expressivity and form of the original idiom,
3. Changing the expressivity and form of the original idiom,
4. Completely eliminating expressivity and form of the original idiom (4, p.161).

To the first translation strategy belong such words that have international features and can be translated by using idioms with the same meaning but different form in the target language, for example: *the lion's share* – лъвиная доля, *to play with fire* – играть с огнём. Examples above illustrate translation that preserves the meaning of the original without any change in it. The second translation strategy preserves expressivity of phraseological units, however with some change of its lexical or grammatical features. Expressive components of the phrase can be changed by other expressive or meaningful components and some components are just changed by other components in the target language. For example: *in broad daylight* – среди бела дня (in the middle of the daylight), *in the dead of night* – глубокой ночью (in the deep night). The third translation strategy is applied when it is necessary to exchange the expressivity of the phraseologisms. For example: *to take somebody for a ride* – высмеять (to laugh at).

The last translation strategy is a complete elimination of expressivity of the original idiom. It is not the best solution for the translation, as the expressive function is lost in the translation, for example: *a skeleton in the cupboard*- семейная тайна (family secret) or неприятность (trouble) (4, p.164).

According to Mona Baker, the following translation strategies have been proposed:

1. Using an idiom of similar meaning and form. By using this strategy, the translator tries to find an idiom in the target language which is equivalent to the source language both in terms of meaning as well as lexical items. This strategy is hardly achieved because languages differ radically in the way they identify a single concept. However, it is regarded as the ideal strategy for translating idioms. In the example of: *Things are not always what they seem; I'm all ears*. We keep both the meaning and the form of the source language idiom and have an exact equivalent for it. Here the lexical items are remained the same and the sense is not lost at all.

2. Translation by Paraphrase. This strategy is most commonly used in the process of translating idioms in the cases that the translator cannot find any equivalents for the source idiom. Earlier in the article, it was pointed out that when no equivalents exist, it is not a wise act to omit the whole idiom but to present more clarifications on it. Because of the lexical or stylistic

differences between the two languages, we will not always have correspondence. We should elaborate more on the source idiom to transfer its meaning to the target language. It is noted here that the given meaning would not be an exact equivalent or semantic equivalent of the source idiom, e.g. *He is a super grass, You mark my words, First things first.*

Of course by using this strategy we will face the danger of losing the intended effect that the source language wanted to have on its audience. It will also lose the cultural significance. The target readers would not have the chance of getting more familiar with the culture of the source language. Mona Baker defines paraphrasing as "translating a source language idiom by giving its meaning in the target language. By using this strategy the impact of the idiom and its cultural significance will be lost.

3. Translation by Omission. The time that there is no close match between the languages' items or the time that the translator cannot find any equivalents, this strategy is used to completely omit the idiom from the target text. When the idiom is very difficult even for the translator, he tries to eliminate the whole or part of the idiom like the examples below, e.g. *I couldn't make head or tail of his talk, She has nerves of steel, She offered a left-handed compliment.*

It is observed here that the translator has omitted some parts of the idioms and has changed an idiomatic expression into a non-idiomatic sentence. So the significance of the words in the source idiom is not transferred by the way the translator has translated them.

Another strategy which is proposed by Baker is giving a literal translation of the target idiom. Of course the literal version of the idiom should be acceptable by the target readers and it should be lexically modified. In the case of not finding a proper equivalent, giving a literal translation is not always an easy task to do. Because the more literal a text is translated, the more confusion it brings to the readers.

The present research has shown that translation of idioms required a lot of knowledge about not only English but also Russian idioms and their translation problems on the part of the translators, therefore the strategies for the translators need careful consideration and the translators need deep knowledge of the source and target languages and cultures.

Bibliography:

1. Kunin, A.V., 4th Edition.,1984. "English-Russian phraseological dictionary", Moscow
2. Oxford advanced Learner's Dictionary, 2000. Oxford
3. Виноградов, В. С., 2004. Перевод: общие и лексические вопросы. Москва
4. Рецкер, Я., 1974. Теория перевода и переводческая практика. Москва

VERVOLLKOMMUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS ALS VORDERGRUND DES ERREICHENS EINER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

**Varban Nina, Studentin des IV. Studienjahres, Comrater Staatliche Universität
Wissenschaftsleiterin: PhD Sulac Sofia, Comrater Staatliche Universität**

Die kommunikative Wende stellt, wie bereits erwähnt, eine bahnbrechende Entwicklung in der fremdsprachlichen Didaktik dar. Ihr Ziel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz.

Die kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz, also „die Fähigkeit zu kommunizieren“, bedeutet für den Fremdsprachen-Lerner, bestimmte kommunikative Fertigkeiten gut zu beherrschen. Die kommunikative Kompetenz betrifft also nicht nur Äußerungen, die der Lerner angemessen in den unterschiedlichsten Situationen verwendet, sondern auch die Fähigkeit zu kommunizieren [1; 119].

In diesem Konzept werden die Fertigkeiten sichtbar, die erlernt werden müssen, um mit anderen mündlich oder schriftlich kommunizieren zu können: dies sind Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben.

Kommunikative Fertigkeiten

Unter kommunikativen Fertigkeiten versteht man Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben, die im Fremdsprachenunterricht mithilfe passender Übungen vermittelt werden.

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikationsbefähigung in co-konstruierten interkulturellen Situationen. Die Eigenschaften der natürlichen Kommunikation als Prozess, die der Fremdsprachenlerner beherrschen sollte, hat Wagner wie folgt kategorisiert:[2;38]

1. **Motiviertheit:** Im Unterricht muss der Lerner mit Themen oder Problemen konfrontiert werden, die ein Kommunikationsbedürfnis bei ihm wecken.
2. **Aktivität:** Kommunikation ist eine aktive Tätigkeit, in dem das Verhalten zur Umgebung zum Ausdruck kommt.
3. **Beziehungen zu anderen Tätigkeiten:** Kommunikation ist nicht nur verbal, sondern auch mit nonverbalen Tätigkeiten verbunden.
4. **Flexibilität:** Die Kommunikation ändert sich je nachdem, in welcher Situation man sich befindet. Daher muss der Sprecher in der Lage sein, sich daran anzupassen.
5. **Eigenständigkeit der Kommunikationsteilnehmer:** Diese wird gewährleistet, indem man in Gesprächen miteinander seine Meinungen, Einstellungen usw. austauscht.
6. **Freiwilligkeit/Intentionalität:** Kommunikation ist eine freiwillige, aktive Handlung. Wenn beide Partner an einem Gespräch interessiert sind, entsteht eine Kommunikation. Interessiert sich ein Partner nicht dafür, wird die Informationsübertragung behindert.[3;4]

Anhand dieser kurzen Schilderung der Entwicklung der kommunikative Wende kann festgehalten werden, dass diese Wende den Anfang einer angemessenen Berücksichtigung der gesprochenen Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht darstellt. Vor dieser Wende bestand kaum Interesse an gesprochener Sprache. Die Strukturen der geschriebenen Sprache haben den größten Teil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sowie seiner Lehrwerke für sich eingenommen. Das kommunikative und interkulturelle Ziel der kommunikativen Wende hat so dazu geführt, dass die gesprochene Sprache eine beachtete Position im fremdsprachlichen Deutschunterricht gewann.

Didaktische Umsetzungen zum Lernziel kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Wende brachte entscheidende Veränderungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht und seine Text-, Übung- und Sozialformen mit sich. Diese betreffen die Forderung der gesprochenen Sprache und die Fertigkeit des Sprechens.

Die Rollen des Lehrers und des Lerner im fremdsprachlichen Unterricht wurden verändert und die Übungen in den Lehrwerken haben an Bedeutung zugenommen. Neue Übungsformen, die die Fertigkeiten der Lernenden effektiver trainieren sollen, wurden gefunden, außerdem spielt der Einsatz von Medien wie Video und Kassetten neben dem Computer im Fremdsprachen- Unterricht eine größere Rolle. In den folgenden Abschnitten sollen die neuen Formen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts vorgestellt werden.[4;45]

Sozialformen des Fremdsprachenunterrichts

Unter „Sozialform“ ist die soziale Organisation des Lehr- und Lernprozesses zu verstehen. Die kommunikative Kompetenz – fordert bestimmte Unterrichts- und Übungsformen wie:

- Gruppenunterricht,
- Projekte oder
- Rollenspiele

Einige dieser Sozialformen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden:

1. **Plenum:** Alle Mitglieder eines Kurses nehmen an Gesprächen und am Informationsaustausch im Klassenzimmer teil.

2. **Kleingruppen:** Die Teilnehmer eines Kurses werden in kleine Gruppen eingeteilt, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen.

3. **Partnerarbeit:** Zwei Teilnehmer arbeiten zusammen, um beispielsweise Dialoge durchzuführen.

4. **Einzelarbeit:** Bei einigen Übungen soll jeder Teilnehmer allein die Aufgabe lösen.

Die interaktive Unterrichtsatmosphäre erlaubt es den Lernern, zu üben, die gelernte Sprache im Kontext zu benutzen und die im Unterricht auftretenden Fehler später im realen Kommunikationskontext zu vermeiden. Daher ist die Bedeutung der veränderten Sozialform des

fremdsprachlichen Unterrichts für die Umsetzung der Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nicht zu unterschätzen.

Übungsformen des Fremdsprachenunterrichts

Mit der kommunikativen Wende wurden verschiedene Übungssequenzen entwickelt, die den fremdsprachlichen Lernern ermöglichen, sich über bestimmte Themen frei zu äußern.

Rampillon präsentiert vier Übungssequenzen:

In ***Gruppe A*** werden Verstehensleistungen wie Multiple-choice- und Richtig-falsch Aufgaben entwickelt.

Die Übungen in ***Gruppe B*** konzentrieren sich auf die Sicherung sprachlicher Formen und haben reproduktiven Charakter wie z. B. Pattern-drill-Aufgaben und Lückentextergänzungen.

Die Übungen in ***Gruppe C*** helfen den Lernenden bei der Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit. Sie haben reproduktiv- produktiven Charakter wie z. B. Dialogerstellungen aus Notizen.

In ***Gruppe D*** können die Lerner ihre Fremdsprache durch Übungen wie z.B. „Stellung nehmen“ und „Kommentieren“ frei entfalten.

Mithilfe dieser Übungen werden die Lerner darin gefordert, ihre Sprache aktiver zu benutzen und schnelle Fortschritte beim Lernen der fremden Sprache zu machen, da sie gegebene Satze bzw. Strukturen nicht nur wiederholen, sondern auch versuchen, sie in entsprechenden Situationen anzuwenden und ihre Gedanken spontan zu äußern.

Die kommunikativen Übungen dienen dazu, die Lerner auf die Kommunikation in fremdkulturellen Kontexten vorzubereiten. Weil der Dialog der Prototyp der gesprochenen Sprache ist, müssen die spezifischen gesprochen sprachlichen Elemente, die in einem Dialog zu finden sind, gewusst gemacht und geübt werden.

Unterrichtsmaterialien

Auch die Unterrichtsmaterialien, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, veränderten sich mit der kommunikativen Wende. Diese können nach technischen und nicht-technischen Materialien unterschieden werden: [5;63]

Unter technischen Materialien versteht man u. a. das Lehrbuch, unter nichttechnischen z. B. Fernsehfilme und Computerprogramme. Weil der mündliche Gebrauch nun Vorrang hat, kommen bei den einzelnen Übungsformen (Hörverstehens- und Sprechübungen) verschiedene Medien wie Kasette und Video zum Einsatz, die vor der kommunikativen Wende kaum Verwendung fanden. Auch neuere technische Entwicklungen wie der Computer und das Internet werden heutzutage als beliebtes Mittel des Fremdspracherwerbs benutzt.

Das Lehrbuch spielt neben anderen neuen Materialien eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht.

Solche aktuellen Unterrichtsmaterialien helfen den Fremdsprachenlernern, das Ziel der kommunikativen Kompetenz zu erreichen.

Bibliographie:

1. Altenburg E. «*Wege zum selbständigen Lesen*»: Verlag «Cornelie »; Berlin, 1991, S. 63-65
2. Glück C. «*Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie*»: Verlag «Kristal»; Frankfurt am Main, 2000, S. 38-87
3. Lenzen D. «*Projektunterricht gestalten*»:Verlag «Klett»; Baltmannsweiler, 2002, S. 45-47
4. Müller B. «*Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*»:Verlag «Langenscheidt»; Berlin, 1994, S. 119-120
5. Nodari C. «*Autonomie und Fremdsprachenlernen*»:Verlag «Klett»; Sondernummer München, 1996, S. 4-10

Секция 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Модераторы:

*Куртева О.В., доктор педагогических наук,
зав. кафедрой педагогики,
Новачлы Т., студентка группы МНО-2013.*

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: REPERE CONCEPTUALE

Gagauz Alina, studenta gr. RA-13, Universitatea de Stat din Comrat
Conducătorul științific: Maria Ianioglo, doctor în pedagogie

Diferitele schimbări de ordin economic și socio-cultural au generat, atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare, fenomenele excluderii educaționale și sociale, datorate inegalității și segmentării populației. Societațile moderne se confruntă, actualmente, cu o criza gravă în relațiile sociale, rezultată din inegalitate, migrațiune, dispersarea familiilor, exodul rural, precum și din denaturarea principiilor solidarității umane.

Realitatea demonstrează că educația tinde să reproducă și chiar să sporească segmentarea socială și culturală. Rolul tradițional al educației ca mijloc de promovare a coeziunii și mobilității sociale s-a diminuat puternic în contextul actual economic și social. Fenomenele menționate au condus la izolarea/excluderea unor categorii de indivizi sau grupuri de indivizi. Aceasta explică importanța deosebită acordată, în prezent, coeziunii sociale și reconceptualizării sistemului de educație din perspectiva incluziunii.

N. Bucun consideră că: educația incluzivă este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/ marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație în condițiile diversității umane [1].

Educația incluzivă este o abordare potrivit căreia toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă și economică sau de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice;

- Este caracteristica calitativă a sistemului de educație deschis, flexibil, adaptat necesităților persoanei, politicile și practicile căruia sînt axate pe cooperare, parteneriat și relații umane pozitive;

- prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comune;

- presupune o noua orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, educație socială și valorizarea relațiilor interumane;

- susține integrarea educațională, socială, profesională a tuturor copiilor în comunitate, pornind de la valorile pe care le poate oferi familia;

- reconsideră și reevaluează atitudinea statului și societății față de copiii, tinerii, adulții excluși și/sau marginalizați;

- face posibilă și stimulează valorificarea resurselor și experiențelor existente și crearea diferitor servicii de abilitare/reabilitare și sprijin al copiilor în situații de dificultate;

- reflectă valorile unei societăți echitabile și democratice care oferă tuturor persoanelor oportunități egale de a beneficia de drepturile omului și obiectivele de dezvoltare umană, împărtășite pe plan mondial [2].

Conceptul de *educație incluzivă* s-a dezvoltat din cel al integrării. Identificarea diferențelor specifice ambelor concepte oferă posibilitatea evidențierii unor aspecte principial importante.

Integrarea presupune asimilarea copilului în cadrul învățământului general, proces prin care se adaptează școlii în timp ce aceasta rămîne, în cea mai mare parte, neschimbată.

Incluziunea presupune ca instituțiile și sistemul educațional, în general, să se schimbe și să se adapteze necesităților copiilor.

Pentru instituțiile orientate spre educație integrată, însuși copilul, din cauza cerințelor sale speciale, devine o problemă a procesului educațional. Pentru școala orientată spre educația incluzivă procesul educațional și resursele inadecvate/inadaptate necesităților fiecărui copil constituie problema majoră.

Educația integrată - copilul are probleme	Educația incluzivă- sistemul educațional are probleme
<ul style="list-style-type: none"> - are necesități speciale; - nu poate să învețe; - nu poate ajunge la școală; - necesită profesori special pregătiți; - necesită materiale și tehnologii didactice speciale; - necesită un mediu școlar (instituțional) special; - necesită asistență specializată. 	<ul style="list-style-type: none"> - accesul unor categorii de copii este limitat; - atitudinile cadrelor sînt discriminatorii; - conținuturile și tehnologiile de învățare sînt inflexibile; - mediul școlar (instituțional) este inaccesibil; - sistemul nu dispune de servicii de suport pentru asistența copiilor cu necesități speciale; - părinții nu sînt implicați în procesul educațional.

Principiul fundamental al sistemelor educaționale conform căruia **toți copiii trebuie să învețe împreună** este respectat, deopotrivă, și în cazul integrării și în cazul incluziunii educaționale. Dar instituția orientată spre educația incluzivă valorifică diferențele existente în avantajul tuturor copiilor, recunoaște variatele necesități ale elevilor și caută soluții pentru fiecare dintre ele, ținând cont de stilurile și de ritmurile diferite de învățare.

Instituția incluzivă asigură, astfel, șanse egale tuturor copiilor, face ca diferența dintre copii să fie respectată și valorizată, discriminarea și prejudecățile să fie combătute prin politici și practici educaționale adecvate. Într-o instituție incluzivă, copilul trebuie să se simtă în siguranță, să dispună de oportunitatea de a discuta cu semenii și adulții, să se simtă acceptat și valorizat, să fie pregătit să accepte diferențele și să le utilizeze ca resurse pentru propria dezvoltare [3].

Dezvoltată din conceptul de integrare, educația incluzivă se focalizează pe o gamă mult mai largă de copii care puteau fi marginalizați sau excluși din sistemul de învățământ din cauza aparentelor dificultăți cu care se confruntă. Din această perspectivă, beneficiarii educației incluzive sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, de apartenența religioasă, starea de sănătate, de caracteristicile de învățare, de antecedente penale etc., inclusiv:

- copiii orfani, abandonati, lipsiti de ingrijire parinteasca și cei din familii defavorizate;
- copiii instituționalizați în școlile-internat;
- copiii care consumă droguri, alcool, alte substanțe toxice;
- copiii cu dificultăți de învățare și comunicare;
- copiii care se confruntă cu probleme de învățare și integrare socială din cauza faptului că aparțin minorităților naționale, etnice, religioase sau lingvistice;
- copiii cu deficiențe mai grave, care au nevoie și de o formă de sprijin suplimentar.

Beneficiarii ai educației incluzive pot fi și alte categorii de copii, tineri și adulți care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație.

Incluziunea nu înseamnă doar acceptarea, tolerarea copiilor cu cerințe speciale într-o clasă din învățământul general, ci adaptarea școlii la cerințele copiilor, cuprinderea acestora în programele educaționale alături de toți ceilalți copii, dar și asigurarea concomitentă a serviciilor de specialitate, programelor de sprijin individualizate.

Educația incluzivă se dezvoltă în baza următoarelor principii:

- principiul drepturilor egale în domeniul educației;
- principiul egalizării șanselor ;

- principiul interesului superior al copilului;
- principiul non-discriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- principiul intervenției timpurii;
- principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului

fiecărui copil;

- principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- principiul flexibilității în activitatea didactică;
- principiul designului universal care permite crearea unui mediu accesibil tuturor ;
- principiul managementului educațional participativ;
- principiul dreptului părintelui de a alege;
- principiul cooperării și parteneriatului social [2, p. 10].

Dezvoltarea și promovarea educației incluzive urmărește:

- satisfacerea necesităților educaționale ale tuturor membrilor comunității;
- adaptarea personalității la condițiile vieții și integrarea acesteia în societate;
- schimbarea de atitudini, comportamente, conținuturi educaționale pentru a răspunde

diversității umane;

- aplicarea practicilor nondiscriminatorii în procesul de educație;
- prevenirea și combaterea excluderii și/sau marginalizării în educație;
- reformarea școlii și societății în ansamblu, astfel încât acestea să răspundă necesităților de

educație ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților;

- centrarea procesului de educație pe copil/elev, abordarea fundamentată pe interesele copilului, dezvoltarea respectului de sine, toleranță și acceptare;

- orientarea strategică spre trecerea de la adaptarea elevului la școli diferite la adaptarea învățământului la diferențele dintre elevi;

- ameliorarea continuă a calității educației.

În ultimele decenii, în literatura de specialitate se operează cu sintagma *școala pentru diversitate* folosită ca echivalent al sintagmei *școala pentru toți*. Această expresie reprezintă dezideratul maximei flexibilități și toleranței la nivelul clasei, școlii și al sistemului educațional în întregime în ceea ce privește diferențele fizice, socioculturale, lingvistice și psihologice existente între copii. Din această perspectivă misiunea școlii este aceea de a le oferi tuturor copiilor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate. Scopul școlii din perspectiva abordării incluzive a educației poate fi definit pe două dimensiuni esențiale:

- asigurarea accesului la educație pentru toți copiii;
- asigurarea calității educației pentru toți copiii.

Asigurarea accesului la educație înseamnă asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și cât se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea, convențional, percepe ca fiind normal. Accesul presupune posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți. Participarea implică și sentimentul de apartenență la grup, la o comunitate de învățare ca parte activă a procesului. Deci, școala urmează să creeze condițiile necesare, să identifice modalitățile prin care să faciliteze învățarea individuală și socială a fiecărui copil [3].

Asigurarea calității educației se referă la identificarea dimensiunilor procesului didactic, ale conținuturilor învățării, nivelului de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice, prin îmbinarea echității și stimularea excelenței, să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv [5].

Incluziunea în educație implică: aprecierea tuturor copiilor și a personalului în mod egal; creșterea gradului de participare a copiilor și reducerea excluderii lor din culturile, curriculumul și comunitățile școlilor; restructurarea culturilor, politicilor și practicilor în școli, încât aceasta să răspundă diversității vîrstelor populației școlare; reducerea barierelor de învățare și participare a tuturor copiilor; învățarea din încercările de a depăși barierele care împiedică anumiți copii să aibă acces și să participe la procesul de luare a deciziilor; utilizarea diferențelor dintre copii drept resurse de sprijinire a procesului de învățare și nu transformarea acestor diferențe în probleme ce trebuie depășite; recunoașterea dreptului copiilor la o educație de bună calitate în localitatea lor; îmbunătățirea școlilor atât pentru personal, cât și pentru copii; sublinierea rolului școlilor atât în cadrul procesului de construire a comunității și de dezvoltare, cât și în procesul de îmbunătățire a rezultatelor; încurajarea relațiilor de ajutorare reciprocă dintre școli și comunități; recunoașterea faptului că incluziunea în educație reprezintă un aspect al incluziunii în societate.

Referințe bibliografice:

1. Bucun N. (coordonator). Bazele managementului educațional. Modul I. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional. Chișinău. Institutul de Instruire Continuă, 2004.
2. Racu A., Bodorin C. s.a. Educație incluzivă. Unitate de curs. Chișinău, 2011.
3. Vrășmaș E., Vrășmaș T. Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. București, 2012.
4. Vrășmaș N., Vrășmaș E. ș.a. Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități. București: Editura VANEMONDE, 2010.

5.Vrânceanu M., Pelivan M. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii. Ch.: S.n., 2012 (F.T.-P. Tipogr.Centră).

REPERE TEORETICE PRIVIND REALIZAREA EDUCAȚIEI CENTRATE PE CEL CE ÎNVĂȚĂ

**Musteață Livia, studenta gr.RA-13, Universitatea de Stat din Comrat,
Conducătorul științific: Maria Ianioglo, doctor în pedagogie**

Motto: "Nu poate fi vorba de învățatură atâta timp cât elevul nu este adus în aceeași stare de spirit sau la nivelul principiului la care te afli. Are loc o transfuzie. El devine tu și tu devii el" (B. W. Emerson).

Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare și îl învață aptitudinile învățării, precum și aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alții și ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică individul în evaluarea eficacității procesului lor de învățare și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Aceste avantaje ale metodelor centrate pe elev ajută la pregătirea individului atât pentru o tranziție mai ușoară spre locul de muncă, cât și spre învățarea continuă [5].

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev sunt:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață și nu pe profesor.
- Recunoașterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe.
- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă.
- Recunoașterea faptului că, în mare parte, procesul de învățare nu are loc în sala de clasă și nici când cadrul didactic este de față.
- Înțelegerea procesului de învățare nu trebuie să aparțină doar profesorului – ea trebuie împărtășită și elevilor.
- Profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.

Iată câteva exemple de învățare centrată pe elev:

- Procesul de predare are trei faze, iar fiecare necesită metode adecvate. (Vezi metoda PAR)
1. *Prezintă:* Metode de prezentare de noi cunoștințe elevilor sau de încurajare în a le găsi singuri, ceea ce poate implica fapte, teorii, concepte, povestiri etc.

2. *Aplică*: Metode care să-i oblige pe elevi să aplice noile cunoștințe care le-au fost doar prezentate. Aceasta este singura modalitate de a te asigura că elevii formează concepte despre noul material pentru a-l înțelege, a și-l aminti și a-l folosi corect pe viitor.

3. *Recapitulează*: Metode de încurajare a elevilor să își amintească vechile cunoștințe în vederea clarificării și concentrării asupra punctelor cheie, asigurării unei bune înțelegeri și punerii în practică și verificării cunoștințelor mai vechi.

- Lecția pleacă de la experiențele elevilor și cuprinde întrebări sau activități care să îi implice pe elevi.

- Elevii sunt lăsați să aleagă singuri modul cum se informează pe o anumită temă și cum prezintă rezultatele studiului lor.

- Elevii pot beneficia de meditații, în cadrul cărora pot discuta despre preocupările lor individuale cu privire la învățare și pot cere îndrumări.

- Aptitudinea elevilor de a găsi singuri informațiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informații standardizate.

- Pe lângă învățarea specifică disciplinei respective, li se oferă elevilor ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă.

- Se fac evaluări care permit elevilor să aplice teoria în anumite situații din viața reală, cum ar fi studiile de caz și simulările.

- Lecțiile cuprind o combinație de activități, astfel încât să fie abordate stilurile pe care elevii le preferă în învățare (vizual, auditiv, practic / kinetic)

- Lecțiile înlesnesc descoperirile făcute sub îndrumare și solicită participarea activă a elevilor la învățare.

- Lecțiile se încheie cu solicitarea adresată elevilor de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului cum au învățat și de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învățare în cazul lor.

Predarea în vederea învățării active: descrierea materialelor de instruire

Cadrele didactice și elevii trebuie să fie conștienți de stilurile de învățare pe care le preferă și, în consecință, de modul cum învață cel mai bine. În materialele de instruire se prezintă un simplu chestionar care se poate folosi pentru elevi la identificarea stilurilor lor de învățare[2].

Strategii de predare în vederea învățării active

Învățarea trebuie să cuprindă activități de prelucrare a noii materii învățate, care trebuie legată de ceea ce elevul știe deja. Sarcinile trebuie să fie autentice, stabilite în context semnificativ și legate de viața reală. Ele nu trebuie să implice doar repetarea unor lucruri, deoarece acest lucru duce la învățarea “de suprafață” și nu la învățarea “de profunzime”.

Având în vedere faptul că învățarea elevilor va implica erori, sarcinile trebuie să le ofere ocazia de a se autoevalua, de a corecta, de a discuta cu colegii, de a primi reacția profesorului, precum și de a face alte verificări de “conformitate cu realitatea”.

Puncte-cheie pentru asigurarea succesului în lucrul pe echipe :

Fixarea sarcinii de lucru

- Sarcina de lucru trebuie să fie clară și exprimată în scris;
- Limita de timp acordat este menționată înainte;
- Sarcinile de lucru se diferențiază prin aceea că sunt deschise, graduale și/sau dificile;
- Luați în considerare roluri pentru elevi cum ar fi : Profesor, Controlor, Responsabil cu vocabularul, Reporter, Responsabil cu rezumatul, Conducător etc.

Verificare și corectare:

- Verificați notițele ,pentru a observa rata progresului;
- Feedback-ul este “medalia și scopul misiunii” cel puțin uneori : o “medalie” pentru progresul realizat și un “scop al misiunii” care îi stimulează pe elevi să meargă mai departe.

Feed-back și revizuire:

- Se solicită răspunsuri de la fiecare grup (fiecare grup trebuie să furnizeze doar un punct de vedere, pentru a oferi șansa și celorlalți să răspundă)
- Punctele-cheie în procesul de învățare trebuie subliniate și scrise pe tablă;
- Luați în considerare o recapitulare într-un stil interogativ-asertiv în cadrul căreia profesorul nu oferă răspunsul corect, ci folosește Întrebări și Răspunsuri pentru a conduce clasa spre o discuție generală.

Recapitulare:

- Elevii sunt întrebați care sunt punctele-cheie descoperite;
- Se iau notițe și se împart fișe xeroxate;
- Spre sfârșitul orei se recapitulează punctele-cheie prin Întrebări și Răspunsuri.

Avantajele învățării centrate pe elev:

1. Creșterea motivației elevilor, deoarece aceștia sunt conștienți că pot influența procesul de învățare;
2. Eficacitate mai mare a învățării și a aplicării celor învățate, deoarece aceste abordări folosesc învățarea activă;
3. Învățarea capătă sens deoarece, a stăpâni materia înseamnă a o înțelege;
4. Posibilitate mai mare de includere – poate fi adaptată în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice [4].

Bibliografie:

1. Bîrzea C. Știința și arta educației – București: EDP, 1997.

2. Bertrand Y. Theories contemporaines de l'éducation, Ottawa. 1993.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Chișinău: Litera, 2003.
4. Ghid metodologic “Învățarea centrată pe elev”. București. 2003.
5. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. Москва. 1999.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Бойкова Мария, мастерантка гр. МПМ-2012
Комратский Государственный университет,
Научный руководитель: Кёр Л. С., доктор психологических наук**

Проблема преемственности – одна из самых актуальных проблем современного учебно-воспитательного процесса. И хотя вопрос об осуществлении преемственности при поступлении детей в школу и переходе учащихся из начальной школы в основную не является новым, каждый год этот вопрос рассматривается на качественно ином уровне, так как внедряются современные методики обучения, выявляются новые подходы и все чаще используются наряду с традиционными нетрадиционные технологии подготовки учащихся.

Преемственность – это не только подготовка к новому, но и, что ещё более важно и существенно, сохранение в развитии необходимого целесообразного старого, связь между новым и старым.

С переходом образовательных учреждений Республики Молдова на новые образовательные стандарты вопросы преемственности становятся еще более значимыми.

Главная цель работы по преемственности – объединение усилий педагогических коллективов образовательных учреждений для снижения признаков дезадаптации школьников, повышения их эмоционального благополучия, сохранения здоровья учащихся и, как следствие, – повышение уровня качества образования.

Особенностью работы по преемственности является обмен опытом педагогов и психологов детских садов, начальной и основной школы, их взаимодействие и взаимосодействие, что позволяет избежать трудностей у первоклассников в связи с поступлением в школу, а у пятиклассников – с привыканием к новым условиям обучения, к другому педагогическому стилю, к требованиям многих учителей в основной школе, к возросшим учебным нагрузкам.

Перед образовательным учреждением встает вопрос, как организовать свою работу так, чтобы ребенок получил хорошее качество обученности в начальных классах и сохранил свои способности хорошо учиться в среднем звене, а именно в пятом классе.

Задача педагога, по мнению Я.А.Коменского – «обеспечить условия для проявления всех способов познания, создать развивающую среду в условиях доверительного, основанного на любви, терпении, понимании общения с ребёнком»[1]. Такой подход позволяет реализовать принцип преемственности и непрерывности на разных ступенях образовательного процесса. Успешное решение проблемы преемственности возможно только при тесном взаимодействии всех звеньев образовательного учреждения. Механизм осуществления преемственности функционирует с помощью определенных форм и методов, реализуемых в процессе специально организованной деятельности администрации школы, педагогов–предметников и учителей начальных классов по созданию условий для эффективного и безболезненного перехода детей из начального звена в основную школу. Организация работы по преемственности в учебном заведении осуществляется по трем основным направлениям, наглядно представленном на рисунке 1.

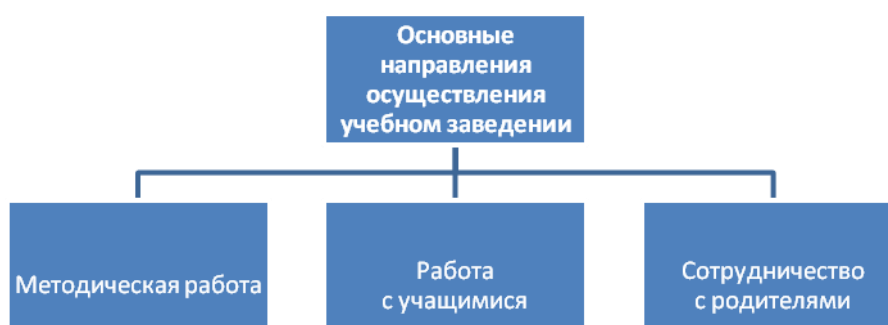


Рис. 1. Основные направления осуществления преемственности в учебном заведении

Для обеспечения перехода школ на государственные образовательные стандарты необходима консолидация усилий, прежде всего педагогов и администрации учебного заведения, чему призвана работа методической службы школы. Сегодня востребован не просто учитель, а педагог-психолог, педагог-технолог. **Методическая работа** – это систематическая и индивидуальная деятельность учителей по повышению своей научно-теоретической, методической подготовки и профессионального мастерства. **Содержание методической деятельности** школы определяется современной ситуацией образования в развивающейся социокультурной среде и осуществляется через проведение педагогических советов, семинаров-практикумов, мастер–классов, круглых столов, психологических и коммуникативных тренингов для учителей, методических консультаций. Она включает в себя также взаимопосещения уроков и внеклассных мероприятий в четвёртых и пятых классах, совместные обсуждения текущих проблем и корректировка деятельности. Таким образом, методическая работа предполагает поиск путей разрешения проблем преемственности в образовательном учреждении.

Направление работы педагогов с учащимися – это обеспечение равных стартовых возможностей для обучения в школе, реализующих основную образовательную программу преемственности начального и гимназического образования. Определено содержание образовательной деятельности, одним из которых является формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающее социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей. **Формы осуществления преемственности:** знакомство и взаимодействие школьников начального звена с учителями–предметниками среднего звена; участие в совместной образовательной деятельности, разработка методических рекомендаций по организации работы с одарёнными детьми и апробация их в практической деятельности; внедрение новых педагогических технологий организации учебного процесса; совместные праздники и спортивные соревнования; посещение школьниками адаптационного курса занятий, организованных при школе (занятия с медицинской сестрой, психологом и другими специалистами школы).

Кроме охарактеризованной выше методической деятельности в настоящее время в нашей стране интенсивно развивается школьная психологическая служба. Среди основных целей деятельности психологов в образовательных учреждениях - содействие развитию личности учащихся и сохранению их психологического здоровья. Одним из важнейших условий достижения данной цели является обеспечение адаптации детей к образовательной среде. Согласованная работа с психологом школы позволяет оценить адаптацию пятиклассников, поговорить о каждом ребенке, постараться помочь ему. Именно такое сотрудничество ради детей и позволяет добиваться положительных результатов в работе. Примером могут служить данные мониторинга, проводимого в гимназии имени М.Танасогло с.Кирсово в ноябре 2013 – 2014 учебного года: у 65% выпускников начального звена - высокий уровень адаптации в среднем звене и успешное обучение, у 35% - средний уровень адаптации, дезадаптированных детей нет. Психологическая помощь учащимся на этапе перехода из начального звена в среднее осуществляется на двух основных этапах, представленных на рисунках 2 и 3.

Первый – работа с учащимися 4-х классов. Цель: выявление и профилактика вероятных факторов дезадаптации в среднем звене.

Второй – сопровождение учащихся 5-х классов. Цель: психологическое обеспечение успешности адаптации к среднему звену.

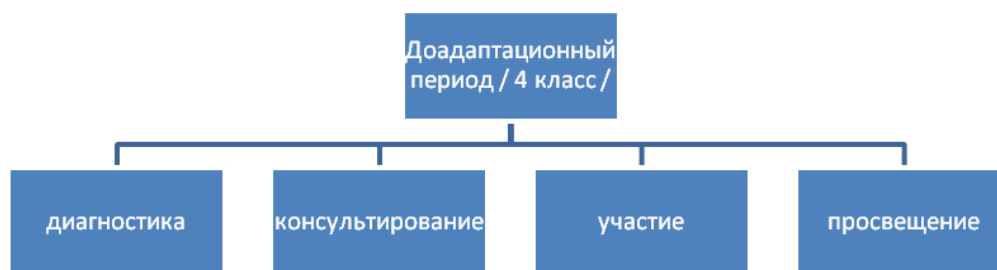


Рис. 2. Основные направления деятельности психолога по адаптации учащихся 4-х классов

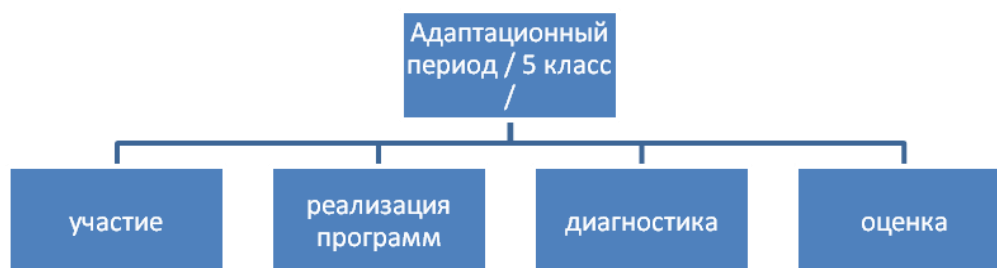


Рис. 3. Основные направления психологической помощи по адаптации учащихся 5-х классов

Работа педагогического коллектива с учащимися позволяет наладить тесное сотрудничество между звеньями в образовательном учреждении, реализовав тем самым потенциальные возможности каждого ребёнка.

Работа с родителями, как считает К.Кимберлей, «один из труднейших участков в деятельности учителя, требующая разносторонней подготовки, прежде всего знания психологии и педагогики»[3]. Учитель должен уметь к тому же найти подход не только к своему ученику, но и к его родителям. В связи с тем, что переход из начальной школы является кризисным этапом в школьной жизни, он связан с возрастанием нагрузки на психику ученика, поскольку в 5 классе происходит резкое изменение условий обучения. Дети переходят от одного основного учителя к системе «классный руководитель – учителя-предметники», появляется кабинетная система. Разнообразие требований, предъявляемых к школьнику учителями, является серьезным испытанием для психики школьника. Поэтому важно сотрудничество педагогического коллектива и родителей, предполагающее следующие формы работы: родительские собрания, дискуссионные встречи, педагогические «гостиные», родительские конференции, вечера вопросов и ответов, консультации с педагогами школы, дни открытых дверей, творческие мастерские, анкетирование и тестирование родителей для изучения самочувствия семьи в период адаптации к школе, образовательно-игровые тренинги и практикумы для родителей детей школьного возраста, а также деловые игры, семейные вечера и тематические досуги; визуальные средства общения:

стендовый материал, выставки, почтовый ящик вопросов и ответов, заседания родительских клубов... По мнению Н.А. Цирулика «правильно организованная работа с родителями, проводимая на протяжении всего учебного года, поможет решить проблему преемственности между ступенями в образовательном учреждении» [2].

Таким образом, психолого–педагогическое обеспечение преемственности в работе начального и среднего звена образовательного учреждения позволяет обеспечить непрерывность учебно-воспитательного процесса, высокий уровень учебных достижений учащихся, подготовить школьников к обучению на следующей ступени образования, а также максимально развить и реализовать способности и склонности каждого учащегося

Библиография:

1. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы.// Избр. пед. соч. т.2. М.,1939.
2. Цирулик Н.А. Об условиях успешной преемственности в обучении между начальными и средними классами школы. М., 1977.
3. Kimberley K. A changing pattern of assessment for England and Wales.-Prospekts, 1994.
4. Moor Ch. Answer the question. Cambridge,1996.
5. <http://www.google.md>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Выхрист Надежда, студентка гр. НО-2011, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Ибришим Л.Ю., старший преподаватель**

Детство – время активного интеллектуального, физического, психического развития, накопления огромного запаса информации, впечатлений, умений и опыта. Сегодня ребенок познает жизнь не только через непосредственный опыт или с помощью окружающих его взрослых. С самого раннего детства он вовлечен в информационное пространство: телевидение, кино, всевозможные электронные игры, Интернет, видео и многое другое. Большой интерес для младшего школьника все еще представляют мультипликационные фильмы. Они имеют уникальный педагогический потенциал: в необычной, ненавязчивой, наглядной и красочной форме способны раскрывать такие важные и сложные понятия, как дружба, верность, добро и зло, взаимовыручка, соучастие, сочувствие. Но могут нести в себе и отрицательное влияние.

Восприятие окружающей действительности у детей младшего школьного возраста несколько иное, чем у взрослого человека. Причина этому – особенности

детского мировосприятия. Чаще всего младший школьник имеет достаточно большой зрительский опыт, однако это совсем не значит, что он адекватно осознал полученную информацию. Так, А.Н. Леонтьев писал, что «наличие того или иного содержания в поле восприятия (или, если угодно, в поле внимания) ребенка не означает еще, что это содержание является предметом его сознания, что оно сознается им. Восприятие не всегда связано с собственно сознанием. Воспринимаемое и сознаваемое содержание прямо не совпадают» [2, с. 246].

Восприятие – это гораздо более сложный и глубокий процесс, чем просто суммирование отдельных ощущений. Что касается осмысленности, Л.С. Выготский отмечал: «свойство восприятия взрослого, не присущее ребенку, что оно возникает на известной ступени, является продуктом развития, а не дано с самого начала» [3, с. 347]. К моменту поступления в школу у детей уже достаточно развиты процессы восприятия, но еще сопряжены со значительными трудностями, хотя от класса к классу становятся более правильными.

В отличие от взрослых, дети не всегда могут критически относиться к поступающей информации, отказаться от просмотра сомнительных программ, фильмов, мультфильмов. По поводу мировоззренческой ущербности и нравственной несостоятельности большей части транслируемой информации, а также о наличии недопустимых картин насилия на экране и его влияния на детскую аудиторию высказывают свои опасения ученые А. Бандура, Т. Пейн, К.А. Тарасов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и другие.

Восприятие детей младшего школьного возраста тесно связано с эмоциональной составляющей. Мультфильм демонстрирует не только эмоциональные состояния, которые переживают его герои, но и формирует стереотипы поведения и разрешения ситуаций. Его образность и яркость усиливает внушение, поскольку отвечает потребностям ребенка [4, с. 141]. В соответствии со своей теорией «научение через наблюдение», на основе ставших классическими экспериментов моделирования агрессивного поведения А. Бандура и его последователи пришли к выводу, что распространенные сцены агрессии и насилия на телеэкране, в том числе в мультфильмах, способствуют усвоению соответствующих форм поведения, играют чрезвычайно важную роль в формировании социальных отношений.

Для ребенка модели поведения, содержащиеся в мультипликационных фильмах, где представлен широкий диапазон моральных конфликтов, составляет неотъемлемую часть социального научения и моделирования, под воздействием которых формируются моральные стандарты поведения: как дети, так и взрослые приобретают определенные

установки, осваивают эмоциональные реакции и новые типы поведения путем моделирования поступков кино, и телегероев [5].

В младшем школьном возрасте восприятие превращается в целенаправленный управляемый процесс, становится расчлененным [6], отличается слабой дифференцированностью, характеризуется произвольностью, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте.

Поверхностность, а также фрагментарность восприятия приводит к тому, что младшие школьники замечают отдельные признаки предмета, не связывают их друг с другом, и не замечают наиболее существенных его качеств. Все яркое, большое, подвижное привлекает их внимание [7, с. 234]. Детям сложно бывает составить полное представление о поведении героя мультипликационного фильма. Чаще всего они выхватывают из общего повествования наиболее яркие и динамичные эпизоды, и только на основании небольших отрывков составляют образ, не обращая внимания на детали, которые могут дать более полное понимание мотивов поступков персонажей. Нередко дети не могут воспроизвести причинно-следственную связь.

У первоклассников еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали [8, с. 35].

Новые технологии создания мультфильмов, такие, например, как компьютерная анимация позволяют сделать мультфильм очень красочными и реалистичным, но восприятие слишком ярких и часто сменяющихся кадров может стать непосильной задачей для детей. «Слишком быстрая, резкая смена кадров, может негативно влиять на физиологическое и психическое развитие ребенка, так как она может нарушать течение естественных ритмов функциональных структур формирующегося мозга и всего организма» [9, с. 46–53].

Восприятие цвета идет по пути все более точного различения оттенков и смешения цветов. Восприятие пространства и времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивают длительность минуты, а при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) – действительную длительность времени. Это связано с отсутствием рефлекса на время и с тем, чем оно заполнено для ребенка [10]. Поэтому, со стороны родителей необходим контроль не только над качеством медиатекстов, но и над количеством времени, выделенным для

просмотра. Иначе может пострадать не только нравственная сфера личности ребенка, но и физическая.

Эти и другие недостатки детского восприятия составляют сложную и неоднозначную картину, представляя мультипликационные фильмы как фактор, оказывающий влияние на развитие ребенка в младшем школьном возрасте.

Положительное влияние на детей данного возраста могут оказывать мультипликационные фильмы по сюжетам сказок. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию. Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее» [11].

Интеллектуальная сторона восприятия, подразумевает выявление и осознание средств художественной выразительности, их обоснованность и логичность использования для создания тех или иных художественных образов. В этой связи становится актуальной необходимость учить ребенка анализировать и обобщать увиденное, критически относиться к информации, размышлять. Возможно это лишь при систематическом и целенаправленном процессе – медиаобразовании детей младшего школьного возраста, формировании у них медиаграмотности, как залога дальнейшего становления личности, способной активно и грамотно существовать в современном медиаинформационном обществе.

Анализируя исследования современных ученых, исследующих влияние мультфильмов на развитие и восприятие младших школьников мы выяснили, что поведение детей значительно отличается от поведения взрослых и просмотр некоторых категорий мультипликационных фильмов может пагубно отразиться на поведении ребенка. Ребенок, не осмысливая, воспринимает информацию, при этом испытывает страх, гнев, радость, агрессию, желание подраться – целый ряд противоречивых эмоций.

К таким результатам мы пришли и анализируя результаты анкетирования проведенного нами с целью выяснить как относятся дети и взрослые к разным категориям мультипликационных фильмов. Для анкетирования были выбраны 20 случайных испытуемых. 10 детей и 10 взрослых. Анкетирование проводилось анонимно. Детям и взрослым был задан вопрос о любимых и нелюбимых фильмах. У детей в категорию любимых попали американские мультфильмы (50%), российские мультфильмы (40%), японские мультфильмы (10%). Взрослые любимыми назвали

советские мультфильмы (80%) и российские мультфильмы любят 20%. В категорию нелюбимых у взрослых попали американские фильмы (60%) и японская анимация (40%) в то время как дети затруднились говорить о нелюбимых фильмах и лишь 1 ребенок назвал японские мультфильмы нелюбимыми. Мы видим, что предпочтения детей и взрослых разнятся. Ответы на следующий вопрос частично объясняют эти различия в предпочтениях. На вопрос «смотрят ли с Вами мультфильмы родители/дети», мы получили следующие ответы: «да» ответили 20% детей, «никогда» ответили 60% и «иногда» ответили 20%. Взрослые показали примерно такие же результаты – 60% признались, что никогда не смотрят мультики с детьми в силу занятости, лишь двое родителей ответили утвердительно и двое признали, что изредка смотрят мультфильмы вместе с детьми. Этот факт объясняет и разность интересов, предпочтений детей и взрослых, а так же низкий уровень контроля за тем, что смотрит ребенок и как это может отразиться на его здоровье.

Спектр эмоций испытываемых детьми и взрослыми тоже серьезно разнится, что подтверждает приведенные выше теоретические выкладки о разности восприятия информации детьми и взрослыми. При ответах дети не ограничивались одной эмоцией, называя 2 или 3. 20% детей удивляются в процессе просмотра мультфильма, 50% испытывают интерес, 30% испытывают страх, 20% испытывают радость, трое мальчиков признали, что после просмотра некоторых мультфильмов хочется подраться (агрессия). У взрослых ответы проще – 60% взрослых в процессе просмотра испытывают радость (встреча с детством, воспоминания) и 40% испытывают интерес следя за сюжетом и событиями мультфильма.

Основываясь на анализе теоретических источников и результатах проведенного исследования возможно предложить некоторые рекомендации: общение с голубым экраном не должно превышать 1,5 часов в день; родители обязательно должны знать что смотрит их ребенок, необходимо обязательно обсуждать содержание просмотренных мультфильмов с целью выяснить правильность восприятия происходящего на экране; мультфильм не заменит живого общения ребенка с взрослым, в котором они так нуждаются.

Библиография:

1. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей: пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1996.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005.
4. Ольшанский Д.В. Психология масс: Мастера психологии. СПб., 2001.

5. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.
6. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005.
7. Гоноболин Ф.Н. Психология. М., 1973.
8. Боровая Г.И. Младший школьный возраст / Ред.-сост. В.Г. Сенько. М., 1989.
9. Яновский М.И. Психологическая природа восприятия «связки» между кадрами в киномонтаже//Психологический журнал. 2008. № 1.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М., 1999. 360с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Главчева А. А., магистрантка гр. МПМ-2012, Комратский госуниверситет, Научный
руководитель: Кёр Л.С., доктор психологических наук**

«Педагогика без психологии – это то же самое,
что врач без лекарств: знает, что и как делать,
но без них все равно не может обойтись». Б. З. Вульф [2].

Психологическая служба в образовательных учреждениях, о необходимости которой много говорят и пишут, становится реальностью. В образовательных учреждениях страны появляется специалист, которому предстоит вместе с участниками образовательного процесса решать многие практические задачи.

Основными направлениями деятельности психолога в образовательном учреждении являются: диагностика, просвещение, профилактика, консультирование и коррекция. Удельный вес просветительской работы значительно меньше других видов деятельности психолога (данные мониторинга деятельности психологических служб в РМ), что наглядно представлено на рис.1.

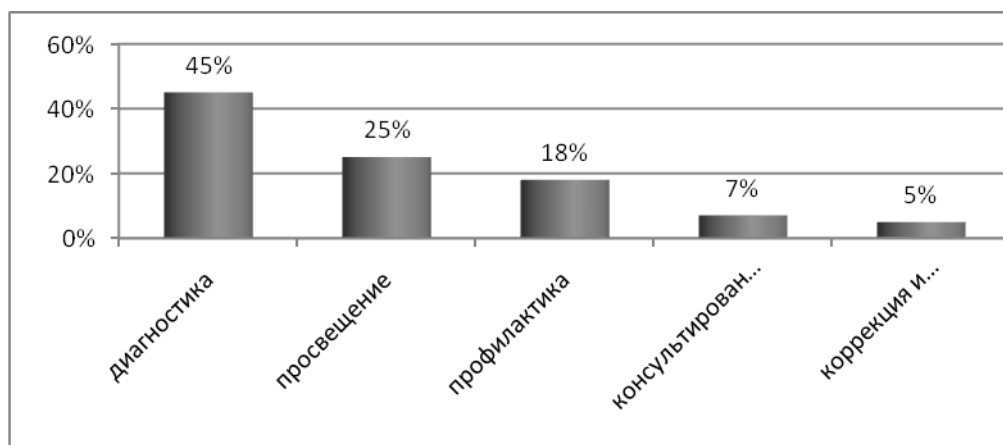


Рис.1. Основные направления деятельности психолога в образовательном учреждении
(в %).

Необходимость данного вида деятельности обусловлена тем, что в нашем обществе существует известный дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках и пр.

Просветительская деятельность в образовательном учреждении осуществляется со следующими субъектами: учащиеся, родители, педагогический коллектив. На наш взгляд, в ближайшие годы именно просветительская работа с педагогическим коллективом должна приобрести новый импульс в связи с разворачиванием крупномасштабного эксперимента по совершенствованию содержания и форм образования. [6]

Основная цель данной стратегии – достижение образовательными учреждениями нового качества образования, которая требует, по сути, изменения самой философии обучения, ведёт к парадигмальным сдвигам в основных компонентах образовательного процесса: целях, содержании, методах. Это, безусловно, ставит учителя в ситуацию инновационной деятельности, то есть необходимости не просто в очередной раз осваивать новые программы и учебники, но и переходить к достижению новых результатов педагогической работы (компетенций ученика в социальной, предметной и коммуникативной сферах), к новой системе оценивания, к новым технологиям - технологиям и методам XXI века.

Психологическое просвещение педагогов как одно из направлений деятельности психолога в образовательном учреждении на сегодняшний день с учётом его актуальности не является для психолога основным, доминирующим. Удельный вес его деятельности, направленной на работу с педагогическим коллективом, значительно ниже усилий и времени, посвящаемого непосредственной работе с учащимися (с классами, группами и отдельными индивидами). По статистическим данным по деятельности психологических служб РМ распределение контингента, с которым работает психолог, выглядит следующим образом: 70% – обучающиеся, 8% – родители, 20% – педагоги, 2% – администрация.

Чем объясняется столь значительная дифференциация, при которой объём работы с педагогами составляет лишь пятую часть? В ходе беседы с психологами были высказаны следующие причины:

- Развернутая работа с детьми не оставляет времени на столь же развернутую работу с педагогами.

- Это определяется характером подготовленности самого практического психолога - отсутствием у него достаточной компетентности для работы с педагогами - с

профессионалами, взрослыми людьми, имеющими сложившиеся педагогические убеждения и опыт.

•Основной причиной является неготовность самого педагогического коллектива к такой работе с психологом - неверие в его профессиональные возможности, ригидность убеждений, сниженная критичность по отношению к своей деятельности, ранимость и эмоциональная негибкость педагогов.

Как бы там ни было, стоит признать, что в Молдове в силу разных обстоятельств, сложилась такая модель психологической службы, при которой основной точкой приложения сил психолога являются учащиеся, а не взрослые, обучающие и воспитывающие их. При этом общественность вполне резонно подчеркивает, что школьный психолог должен, прежде всего, работать с взрослыми, особенно с педагогами, оказывая им реальную, эффективную помощь и поддержку.

Анализ содержания и форм практической работы психологов с педагогическими коллективами АТО Гагаузия подтверждает, что она носит, в основном, информационный характер. Это проведение лекций, семинаров, посвященных проблемам возрастного развития детей или вопросам их индивидуальных особенностей, познавательной и мотивационной сферам школьников.

Основными задачами психологического просвещения педагогов являются:

– ознакомление персонала учебного заведения с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка;

– популяризация и разъяснение результатов новейших психологических исследований;

– формирование потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с учащимися или в интересах развития собственной личности;

– достижение понимания необходимости практической психологии и работы психолога в учебном заведении, специфики его деятельности, возможностей и ограничений в его работе.

Анализ деятельности специалистов психологической службы показывает, что основное внимание психологов сосредоточено непосредственно на работе с учащимся, а не на «повышении эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики», как обозначено в Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Республики Молдова, в качестве основной цели [1].

Деятельность педагога относится к типу «человек – человек» и, как отмечает Лазаренко Л.А., «особая роль в этой деятельности принадлежит психологической компетентности, которая определяет эффективность педагогической работы» [4]. Становление современного

педагога как профессионала показывает особую актуальность повышения уровня психологической компетентности.

Опираясь не только на концепцию современного образования, но и на анализ сложившейся ситуации в образовательном пространстве, ниже, нами предложена модель психологического просвещения педагогов, которая, возможно, даст наиболее продуктивный результат. Именно в содержании и формах организации просветительской деятельности психолога максимально реализуются важнейшие основы психологической компетентности педагогов.

Анализ реализации психологического просвещения показывает, что работа на весь коллектив является малоэффективной. Кроме того, неоднородность учительского коллектива требует дифференцированного подхода в работе. Поэтому весь педагогический коллектив мы разделили на четыре категории - по наличию педагогического опыта и направлениям педагогической деятельности. Предложенную модель организации психологического просвещения педагогов в образовательном учреждении представим на рис. 2.

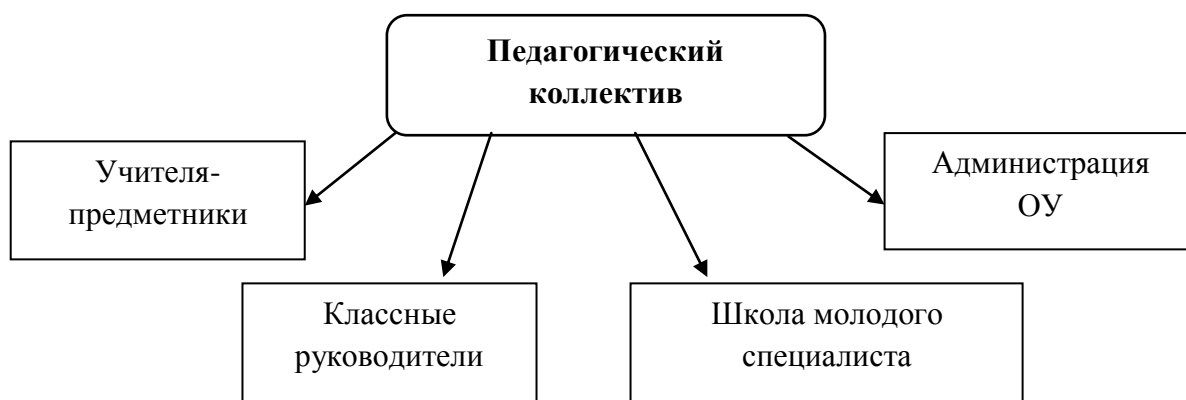


Рис. 2. Модель психологического просвещения педагогов в образовательном учреждении.

Модель довольно специфична и с точки зрения статуса, который приобретает психолог (близкий к статусу завуча), и по требованиям к квалификации специалиста (глубокие, серьезные знания в области психологии образования и педагогики), и по содержанию его деятельности (методическая и экспертная работа, прежде всего).

Работа с *классными руководителями* организуется через кафедру кураторов. Задачи развития профессиональной компетентности решаются через психологическое просвещение повышением профессиональных и личностных ресурсов педагогов. Вот примерный перечень тематики для классных руководителей: «Методы изучения личности учащегося и классного

коллектива», «Новые формы работы с родителями», «Учет возрастных особенностей при организации воспитательной работы» и т.д.

Работа с учителями-*предметниками* – профилактика синдрома «эмоционального выгорания» через усовершенствование индивидуального стиля педагога (стиля преподавания и общения).

На семинарах, практических занятиях, консультациях, круглых столах («Активное слушание и его способы», «Педагогический такт учителя», «Развитие познавательных процессов в учебной деятельности», «Убеждение и внушение в педагогическом процессе» и т.д.) создается информационное поле, идет активное обсуждение проблем, педагоги обмениваются своими знаниями и опытом [5].

Работа с *молодыми педагогами* строится через «Школу молодого учителя». Задачи адаптации молодых учителей решаются через развитие профессиональных и личностных ресурсов молодых специалистов. Работе придаётся живой, практический характер, отдаётся предпочтение активным формам работы. Это практикумы, психологические игры, тренинги («Психологические основы урока», «Педагогическое общение и его функции», «Педагогический конфликт. Методы его разрешения» и т.д.).

Практика показывает, чтобы помочь учителю, необходимо, чтобы он сам захотел что-то изменить в себе, научился определенным способам самопознания и самообразования.

В работе с *администрацией* главной задачей психологического просвещения является предоставление психологической информации, необходимой для принятия руководителем обоснованных управленческих решений. Это консультации администрации, информирование по психологическим вопросам и т. д.

Решение проблемы психологического просвещения педагогов мы видим в разработке предложенной модели — деятельности, опирающейся на эффективные методы и подходы самой практической деятельности, обобщающей и аналитически перерабатывающей ее позитивный опыт.

Таким образом, мы не только обозначили важнейшие, с нашей точки зрения, задачи психологического просвещения педагогов, но и наметили в самом общем виде модель организации деятельности. Обсуждение модели, на наш взгляд, позволяет по-новому посмотреть и на проблему создания целостной психологической службы образования, и на подготовку кадров для работы в рамках такой службы.

Библиография:

1. Закон Республики Молдова от 21.07.1995г. №547 «Об Образовании»
2. Вульф Б.З. Квалификация педагога: реализуемое отношение // Мир образования — образование в мире. 2007. №4.

3. Изотова Е. И. Психологическая служба в системе образования. М.: Академия, 2012.
4. Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1
5. Хухлаева О. В. Школьная психологическая служба: работа с педагогами. М.: Генезис, 2008.
6. Educația 2020 [онлайн] <http://planipolis.iiep.unesco.org>

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ЖИВУЩИХ С ВИЧ/СПИДОМ

**Дечева Каролина, студентка гр. ЗНО-2011, Комратский госуниверситет,
научный руководитель: старший преподаватель Ибришим Л.Ю.**

На сегодняшний день в нашей стране происходят изменения. Реформы коснулись и сферы образования. Нормативные акты гарантируют «доступность всеобщего качественного образования для всех детей вне зависимости от пола, социального, этнического происхождения, религиозной и культурной принадлежности и родного языка, особых потребностей в образовании». Инклюзивное образование в республике Молдова направленно на объединение усилий и создание условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Говоря о детях с особыми образовательными потребностями, хотелось бы обратить внимание и на детей, живущих с ВИЧ/СПИДОМ.

Прежде всего, необходимо рассмотреть особенности развития таких детей и трудности с которыми встречаются родители и дети. Для начала надо отметить, тот факт, что чаще всего «у 20% детей, получивших ВИЧ от родителей отмечается довольно быстрое прогрессирование заболевания с развитием СПИДа в течение первых двух лет жизни ребенка» [1,с.27]. При отсутствии соответствующего ухода и приема специфической антиретровирусной терапии, такие дети погибают от быстро развивающихся вторичных заболеваний. У 80% детей наблюдается медленное развитие болезни, но таким детям так же необходим контроль врача и при необходимости вовремя начатое лечение, благодаря которому дети могут полноценно развиваться. Их всего вышесказанного следует сделать вывод, что своевременный прием антиретровирусной терапии это залог полноценной жизни ребенка. Следует особо отметить тот факт, что прием данной терапии продолжается всю жизнь и имеет четко обозначенное время и дозировку приема, нарушение которого ведет к негативным последствиям для здоровья ребенка [1,с.29].

Еще одной проблемой возникающей на жизненном пути ребенка является существующее недопонимание и дискриминация. Из-за этого родители, ВИЧ-положительных детей в Молдове, вынуждены скрывать их ВИЧ-статус.

Все эти особенности и проблемы, существующие в обществе, достаточно негативно влияют на процесс социализации ребенка. Зачастую родители ВИЧ-положительных детей, желая защитить свое чадо от инфекций с самого начала практикуют прогулки вдали от общества детей, тем самым усугубляя проблему и прививая ребенку чувство отверженности и отдаленности. Детям, с раннего возраста не имеющим навыки общения с другими детьми гораздо сложнее будет пройти процесс социализации, чаще всего у них заниженная самооценка и они вырастают замкнутыми. Следующей ступенью социализации является детский сад.

Опасаясь разглашения положительного статуса ребенка, некоторые родители не отдают ребенка в детский сад, тем более, если ребенок находится на антретровирусной терапии, которую необходимо принимать в четко назначенное время. Согласно законодательным актам родители не обязаны раскрывать диагноз при зачислении его в образовательные учреждения, но если ребенку необходимо вовремя получать лекарства, то перед родителями стоит серьезный выбор. Родители должны находить понимание и поддержку со стороны персонала дошкольных заведений. Чаще всего происходит все наоборот. Раскрытие ВИЧ статуса ведет к тому, что само руководство либо родители требуют перевода «такого» ребенка в другой детский сад. На сегодняшний день, чтобы предупредить ограничение прав детей живущих с ВИЧ/СПИДом, приняты законодательные акты и положения, которые регламентируют порядок приема в дошкольные и образовательные учреждения. Важным является тот факт, что наличие ВИЧ – инфекции у ребенка, не может служить основанием, для отказа зачислить его в образовательное учреждение, либо поводом для исключения[2]. Так же работники образовательного учреждения несут дисциплинарную, административную и уголовную ответственность в случае разглашения врачебной тайны в данном случае ВИЧ – статус ребенка. В случаях раскрытия диагноза родители должны знать, куда можно обратиться за помощью. На сегодняшний день в Молдове бесплатную квалифицированную помощь юристов, родители могут получать в социальных центрах, занимающихся оказанию помощи людям, живущим с ВИЧ/СПИДом, созданных по всей республике. В г. Комрат такие услуги предлагает Общественное Объединение «Biaz Gul»на базе Регионального Социального Центра «Вместе за жизнь».

На нынешнем этапе развития эпидемии, ВИЧ – инфекция может затронуть любую семью, не зависимо от социального и финансового положения. Поэтому встает вопрос об адекватном отношении к ребенку с положительным ВИЧ – статусом.

Процесс социализации ВИЧ - положительных детей во многом зависит от условий жизни в семье и отношением с родителями. Раскрыть статус ребенку или не раскрыть, когда и как это лучше сделать, родителям лучше решать вместе с врачом и психологом, знающим

ребенка и всю ситуацию. Во многом от того, насколько корректно и от кого ребенок узнает о своем заболевании, зависит дальнейшая жизнь ребенка, его успехи в общении со сверстниками и в учебе. Специалисты говорят о том, что сообщение о диагнозе не должно ни в коем случае иметь спонтанный характер, он не должно быть сказано в пылу гнева и злобы. Очень важно, чтоб о статусе ребенку сообщили люди, с которыми он чувствует себя комфортно. Родители должны понимать, что принятие статуса это процесс, который можно разделить на три ступени – подготовительный, собственно раскрытие статуса и очень важно поддержка после раскрытия статуса. Иногда дети, узнав свой статус, становятся более привязанными к родителям, хотят спать вместе, чаще ищут прикосновений и общения. В этот период очень важно окружить ребенка поддержкой и вниманием, дать почувствовать, что он любим и значим. Так же очень важно чтоб родители, знали, какие чувства может переживать ребенок после сообщения ему о его ВИЧ статусе и как он может проявлять эти чувства. Иногда дети переживают чувство вины за свой диагноз, страх смерти, страх потерять друзей, страх перед тем, что над ними будут смеяться или издеваться. Из-за этого дети могут стать более капризными, быть более агрессивными или наоборот очень печальными. Некоторые дети могут подумать о том, что они в тягость или о том, что из-за их болезни родители станут их меньше любить. Многие дети, узнавая свой ВИЧ статус задают вопрос: «И что, я теперь умру?». Страх смерти приводит к тому, что ребенок теряет мотивацию жить дальше, заводить друзей, добиваться успехов в учебе или спорте. Иногда дети воспринимают диагноз, как наказание за то, что они совершили что-то ужасное и это провоцирует самостигматизацию, пониженную самооценку и даже суицидальные настроения.

Чаще всего родители просят ребенка сохранить в тайне свой диагноз, и это провоцирует у него стресс - смогу ли я сохранить тайну или нет, подтолкнет его к отдалению от общения и замкнутости, вызывает чувство изолированности. Для того чтобы избежать негативных последствий родители могут обратиться за помощью к специалисту, психологу.

Эпидемия ВИЧ/СПИДа оставила детей либо без одного, либо без обоих родителей, либо наедине с умирающими родителями от СПИДа. Из-за этого ВИЧ - инфицированным детям часто необходимо справляться не только со страхом своей смерти, но переживать потерю близких людей. У детей и подростков, которые потеряли близкого человека, могут возникнуть депрессия, нарушение в поведении, ухудшается школьная успеваемость и снижается самооценка. Чаще всего потерю близких пережить еще труднее из – за социальной стигматизации, из-за того, что поделиться не с кем и ребенок не получает

социальной поддержки. Вследствие этого увеличивается ощущение отчужденности и ненужности.

На процесс социализации ребенка оказывают влияние и неоднократные госпитализации, в результате которых происходит вынужденная изоляция ребенка от коллектива. Но кроме повышенного стресса ВИЧ–инфицированные дети часто переживают физическую боль(следствие сопутствующих заболеваний либо побочных эффектов антиретровирусной терапии), которая негативно отражается на их качестве жизни и отдыхе. Согласно проведенным исследованиям «почти 60% ВИЧ инфицированных детей испытывают боль, которая может негативно отражаться на качестве их жизни и формуле сна» [3,с.67]. Кроме всего вышеперечисленного. ВИЧ – инфицированные дети преодолевают и душевную боль, связанную с изоляцией, безысходностью, а так же внешним видом и образом своего тела, как следствие поражения кожи и истощения.

Нельзя не отметить тот факт, что чаще всего ВИЧ – положительные дети проживают в семьях, где употребляют психоактивные вещества. В таких семьях дети, как правило не находят поддержки и правильного отношения к диагнозу. Эти дети чаще других становятся потребителями психоактивных веществ. Именно в этих семьях чаще всего происходят конфликты, которые подталкивают детей и подростков к дезадаптивному поведению. Дети из этой группы переживают заброшенность, жестокое обращение, домашнее насилие. Такие отношения в семье создают проблемы социализации детей и препятствуют лечению.

Для того чтобы помочь справиться с возникающими проблемами, государство предприняло некоторые практические шаги. Одним из шагов является внедрение в систему образования проекта инклюзивного образования, которое предусматривает привитие толерантного отношения, в том числе и к детям с ВИЧ – положительным статусом и создание адекватной атмосферы для интеграции данной группы детей в обычные школы. Так же на территории республики Молдова была создана сеть Социальных Центров, занимающихся оказанием помощи людям, живущим с ВИЧ/СПИДом и реинтеграции их в общество.

На территории АТО Гагаузия улучшением качества жизни людей, в том числе и детей, живущих с ВИЧ/СПИДом и реинтеграцией их в общество, занимается Общественное Объединение «BiazGul», оказывая свои услуги на базе Регионального Социального Центра «Вместе за жизнь». В данном центре бенефициары могут получить консультацию психолога и юриста, помощь социального работника, посетить группы взаимопомощи, школу матери, для детей регулярно проводятся клубные встречи. С детьми и подростками, затронутыми ВИЧ инфекцией занимается психолог, во время клубных встреч у детей есть возможность пообщаться между собой, завести новые знакомства, что положительно влияет на процесс

социализации. Так же практикуется сопровождающий кейс – менеджмент, для решения острых проблем ЛЖВ. Одна из серьезнейших задач центра – способствовать условиям качественной социализации детей затронутых ВИЧ. Каким образом это можно делать на базе социального центра? Во-первых есть необходимость доводить до понимания детей что такое ВИЧ. Это одна из самых сложных задач, так как в социуме есть много сложных стереотипов о данной проблеме. Живут стереотипы о том, что это смертельная болезнь, что это болезнь «нехороших» людей и т.д. Такие негативные стереотипы могут сильно ранить сознание ребенка. Здесь важно планомерное разъяснение, как детям, так и их родителям основных понятий о ВИЧ/СПИДе. Важно, чтобы самооценка ребенка в процессе восприятия этой информации оставалась адекватной, чтобы ребенок научился спокойно воспринимать АРВ терапию и осознал специфичность, но не безысходность своей ситуации. Так же важно чтобы дети научились адекватно относиться к положительному ВИЧ статусу своих родителей. Часто они узнают о положительном статусе родителей в подростковом возрасте, что может вызвать негативные реакции, отторжение семьи, агрессию. Важно системно говорить с подростком на эту тему. Неожиданно полученная информация может сработать как детонатор мощного взрыва и вовремя начатая работа может это предотвратить. В связи с этим консультация психолога нужна как родителям, так и детям.

Данные центры на сегодняшний день оказывают существенную помощь ЛЖВ. И сегодня это возможно при финансовой поддержке Глобального фонда. Сегодня идет речь о том, чтобы перевести финансирование из бюджета Республики Молдова. Хочется верить, что эти центры смогут осуществлять свою помощь и после перехода на финансирование из республиканского бюджета. Ведь, родители и ВИЧ положительные дети нуждаются в специализированной и профессиональной помощи.

И в завершении хотелось бы напомнить, что уровень развития общества можно оценить по уровню заботы о социально уязвимых слоях населения. Мы надеемся, что наше общество достигло уровня, когда в приоритетах стоят интересы не только определенных слоев населения, но учитываются и восполняются нужды и самых незащищенных и подверженных дискриминации.

Библиография:

1. Дорожкина О.А. Структурно-функциональная модель социально-педагогической поддержки ВИЧ-инфицированных детей в специализированных учреждениях для несовершеннолетних., Тамбов, 2012.
2. Левчук С.В., Михеева Е. Социально-педагогическая поддержка ВИЧ-инфицированных подростков // Тенденции развития социальной педагогики в России и за рубежом: прошлое, настоящее, будущее: материалы общерос. науч.-практ. (заочной) конф.

(Тамбов, 23-27 апреля 2012 г.). Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. С. 67-71.

3. Стратегический подход: ВИЧ/СПИД и образование. – ЮНЭЙДС, 2010. Электронная версия – <http://www.harare.unesco.org/hivaids/db.asp>.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С БЕСПРИЗОРНИКАМИ

**Димова Ирина, студентка гр СЗ-2012, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор педагогики**

Социальный педагог с основами юридических, медицинских, психологических знаний востребован в образовательных учреждениях, где возникает множество проблем за пределами учебного процесса.

Социально-педагогическая помощь детям группы риска, к которой относятся явные или потенциальные беспризорники, предполагает выявление причин деформации в развитии детей и подростков, поиск средств и способов их устранения, изменение среды в интересах ребенка и на основании этого построение процесса, способствующего развитию и социализации нормальной личности.

Социально-педагогическая поддержка направлена на главное — социализацию личности. Социализация личности ребенка в обществе возможна только при взаимодействии всех институтов, обеспечивающих ее. Это требует координации помощи детям и подросткам всех ведомств и построение единой системы социально-педагогической помощи и поддержки. Социальная помощь детям в настоящее время – это социальное обслуживание и поддержка членов семьи, попавших в трудную жизненную ситуацию, оказание им комплекса социальных услуг и осуществление их социальной адаптации и реабилитации.

Важнейшая задача системы социального обслуживания детей – обеспечение реализации социальных прав детей, решение возникающих проблем посредством предоставления социально-правовых, социально-медицинских, социально-бытовых, социально-педагогических услуг и консультаций.

В совокупность всей социальной помощи беспризорным детям входят опекуновство, приемная семья, детские дома, интернаты и другие социальные учреждения. Рассмотрим подробнее.

Опекуновство – правовая форма защиты личных и имущественных интересов ребенка. Правомерным является существование двух форм опекуновства: в виде опеки и попечительства. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет,

оставшимися без попечения родителей в целях обеспечения им надлежащих условий содержания, воспитания и образования. Попечительство устанавливается над несовершеннолетними детьми в возрасте от 14 до 18 лет, в силу определенных причин оставшихся без попечения родителей.

Приемная семья – одна из форм организации жизнедеятельности детей-сирот и детей, лишившихся попечения родителей, с выплатой денежного содержания лицам, взявшим детей на воспитание.

Органы социальной защиты выявляют семьи, где родители не занимаются в должной мере воспитанием детей; проводят инспекцию социально-бытовых условий семей; оказывают материальную помощь малообеспеченным семьям. Органы опеки и попечительства защищают личные, имущественные и жилищные права и законные интересы несовершеннолетних; выявляют детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, несовершеннолетних, не имеющих надлежащих условий для жизни и воспитания в семье; принимают меры по их устройству и созданию благоприятных условий для всестороннего развития, а также охраны их жизни и здоровья.

Специализированные учреждения социальной защиты для несовершеннолетних обеспечивают психотерапевтическую, медицинскую и социальную помощь детям и подросткам, имеющим начальные стадии отклонения психического и физического здоровья, эпизодически употребляющим алкоголь и наркотики.

Их значение в том, что они оперативно принимают детей, оставшихся без попечения родителей, изолируют их от неблагоприятной среды, готовят к проживанию в приёмной семье или интернатном учреждении. В этих учреждениях проводится работа с детьми и подростками по нормализации развития их личности и функционирования различных психических процессов (речи, памяти и т.п.). Дети, поступающие в социальные приюты, находятся в крайней степени социальной запущенности, отстают в психосоматическом развитии, имеют посттравматические синдромы, например:

- «дети улицы», дети-бродяжки либо дети - социальные сироты, отобранные из семей, где условия их существования из-за злоупотребления алкоголем и жестокого отношения родителей угрожали их жизни и здоровью;

- большинство уже приобщилось к курению, употребляют алкоголь;

- подавляющее большинство детей находятся в кризисном или пограничном состоянии вследствие социально-педагогической депривации в семье, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации;

- почти у всех имеются различные хронические заболевания;

- многие нигде и никогда не учились, у них не сформированы (или утрачены) элементарные социальные и бытовые навыки, не сформирован (или утрачен) опыт жизни в социуме;

- у многих детей отмечается задержка психического развития.

Социально-реабилитационная работа с детьми начинается с того, что их лечат, избавляют от педикулёза, учат пользоваться ванной, постельным бельём, есть горячую пищу и т.д. Большое внимание уделяется также психоэмоциональной реабилитации, где ведущую роль играют комфортные условия проживания, доброжелательность персонала и воспитателей, а также специальные психотерапевтические методы и прежде всего игротерапия, сказкотерапия, психотерапевтический театр. Дети старшего возраста, подростки включаются в различные формы обслуживающего труда, работают в пошивочных и столярных мастерских, мастерских по изготовлению игрушек, сувениров и т.п.

Подготовка ребёнка к школе - важное условие его адаптации в неприютской среде. В приюте дети и подростки должны получать и общеобразовательную помощь. Зачастую приютские дети либо вообще не посещали школу, либо имелись большие перерывы в посещении, либо они не в состоянии адаптироваться в большом школьном коллективе. У большинства из них нет приятных ассоциаций со школой, а иногда она просто ненавистна им.

Эти дети, как правило, отстают от своих сверстников, а некоторые из них уже в подростковом возрасте не умеют ни читать, ни писать. Поэтому общеобразовательную подготовку необходимо вести строго индивидуально и взвешенно. Одних детей надо готовить к возвращению в школу, снижать негативное отношение к ней, других можно направить в школу и помочь её посещать, выполнять необходимые домашние задания и т.д.

Одна из главных задач приютов, в которых дети могут получить кров и пищу, - восстановить широкий спектр их отношений с миром, обучить их общаться со взрослыми, сверстниками, помочь обрести чувство семьи, собственной значимости. Проблема беспризорности имеет не только социальный, но и педагогический аспект. Разрушена корневая система воспитания ребёнка в семье и в школе. Одно образование делает человека финансистом, другое — военным, третье — математиком, и только воспитание делает человека человеком. Потому решить кардинальную проблему беспризорности можно лишь воссозданием воспитательной роли семьи и школы. Но родители только тогда будут заниматься воспитанием своих детей, когда будет решена государственная проблема безработицы. Решив социальные вопросы, можно решить проблему беспризорности. Порочный круг. И нужно понять, что сколько бы ни делало вливаний государство в сферу образования (а сейчас недостаточное бюджетное финансирование), его будет всегда мало:

потому что количество беспризорников растет, а их родители все больше погружаются в пучину своих бед и «пристрастий».

Работа социального педагога с беспризорными несовершеннолетними делится на несколько направлений:

1. Социально-педагогической деятельности включает в себя:

- помощь в нахождении благоприятной среды для воспитания и общения подростка, коррекцию семейных отношений;

- иск мест для занятия детей в свободное время от учебы;

- формы опеки детей в период объективной занятости родителей и членов семьи;

- определение детей на социально-педагогический учет и патронаж;

2. Коррекционно-реабилитационное направление включает в себя:

- остановку ребенка на учет;

- диагностику состояния, личностных особенностей и социальной ситуации развития несовершеннолетнего;

- нахождение социальным педагогом лучшего места, для проживания ребенка;

- информирование его семьи о месте пребывания ребенка;

- определение психического и социального состояния подростка и дальнейшая программа работы с ним;

- создание нужных контактов со специалистами для дальнейшего оказания медицинской, психологической и правовой помощи беспризорному;

3. В современной научной литературе по данной проблеме выделяются следующие формы и методы работы с беспризорными несовершеннолетними:

- «привлечение или доставка ребенка в приюты и реабилитационные центры;

- лечение, оздоровления и медико-социальная реабилитация ребенка;

- социально-психологическая реабилитация ребенка, психодиагностика и необходимая психокоррекция;

- педагогическая коррекция;

- восстановление семейных связей в отношении, если это возможно и отвечает интересам ребенка;

- передача ребенка в специализированное детское учреждение, либо установление над ним опеки и попечительства»

Важнейшим методом борьбы с беспризорностью в рамках педагогического подхода является создание специализированных центров по профилактике беспризорности на основе общеобразовательных школ, детских домов, интернатов, инспекций по делам несовершеннолетних. Педагогический коллектив - носитель ценностей, которые

распространяются на коллектив детей. Если дети долго находятся в центре, то они сами начинают спасать других. Преодолевая себя, подросток совершает подвиг духа. Помочь ему в этом - главная задача педагога.

Библиография:

1. Дармодехин С.В. Безнадзорность детей в России // Педагогика. — 2008. — № 4. — С. 4
2. Дети улицы. Растущая трагедия городов. Доклад для Независимой комиссии по международным гуманитарным вопросам. М., 2000. — 142 с.
3. Основные технологии социальной работы// Социальная работа с беспризорными. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.univer5.ru/sotsialnaya-rabota/osnovnyie-tehnologii-sotsialnoy-raboty-192/Page-47.html>(дата обращения: 1.10.2012 г.)
4. Павленко П.Д., Руднева М.Я. Технологии социальной работы с различными группами населения. Учебное пособие. М., 2009. — 272 с.
5. Понятие социальной педагогики, ее предмет, основные категории // Социальная работа с беспризорными. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<http://www.mschools.ru/ponyatie-socialnoj-pedagogiki-ee-predmet-osnovnye-kategorii-page-1.html>(дата обращения: 1.10.2012 г.)
6. Российская педагогическая энциклопедия/Под ред. д. п. н., проф. Ф.М. Константинова. М.: Знания, 2007. — 85 с.
7. Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства. М.: Академия, 2009. — 224 с.
8. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями от 13 января 2001 г., 7 июля 2003 г.).

НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

**Калпак Светлана, студентка гр. СЗ-2012, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель**

Насилие над детьми... Это словосочетание вызывает у нас огромное количество отрицательных эмоций. К сожалению, насилие надребенком в настоящее время — распространенное явление. Это главная причина детского травматизма и детской смертности, и именно оно является причиной социального сиротства и роста армии беспризорных детей. Все чаще подобная проблема ассоциируется не только с детьми из неблагополучных слоев общества, но проявляется и в «нормальных» семьях.

Насилие и жестокое обращение с детьми - это действия или бездействия родителей, воспитателей и других лиц, наносящие ущерб физическому или психическому здоровью ребенка. В связи с этим нарушения, возникающие вследствие насилия, затрагивают все уровни жизни ребёнка: познавательную сферу, физиологические процессы, соматическое здоровье; у него наблюдаются стойкие изменения личности, которые препятствуют полноценному развитию и социализации в обществе [4].

Таким образом, защита детей и подростков от жестокости, предупреждение преступлений против них является чрезвычайно важной, социально значимой и актуальной задачей, решение которой носит междисциплинарный характер. В деятельность по пресечению насилия должны вовлекаться работники правоохранительной системы, органов социальных служб, учебные заведения, родители, учреждения и все взрослые, которые, так или иначе, причастны к детям.

Известный польский специалист по предотвращению насилия Луис Аларкон даёт следующее определение насилию:

Насилие – это действия, совершаемые одним (или несколькими) лицами, которые характеризуются такими признаками:

- совершаются умышленно и направлены на достижение определенной цели;
- наносят вред (физический, моральный, материальный и т.д.) другому лицу;
- нарушают права и свободы человека;
- тот, кто совершает насилие, имеет значительные преимущества (физические, психологические, административные и др.) что делает невозможным эффективную самозащиту жертвы от насилия.

Из вышесказанного следует, что особая уязвимость детей в случаях насилия объясняется их физической, психической и социальной незрелостью, а также зависимым, подчиненным положением по отношению к взрослым, будь то родители, опекуны, воспитатели, педагоги.

В связи с этим в отношении детей выделяют следующие виды насилия: 1) пренебрежение основными интересами и нуждами ребёнка; 2) физическое насилие; 3) психологическое (эмоциональное); 4) экономическое насилие; 5) сексуальное насилие.

Пренебрежение основными интересами и нуждами ребёнка (моральная жестокость) - это отсутствие со стороны родителей или лиц, их заменяющих, элементарной заботы о нем, а также недобросовестное выполнение обязанностей по воспитанию ребенка, в результате чего его здоровье и развитие нарушаются. Причинами неудовлетворения основных потребностей ребенка могут служить: - отсутствие соответствующего возраста и потребностям ребенка

питания, одежды, жилья, образования, медицинской помощи; - отсутствие заботы и присмотра за ребенком; - отсутствие внимания и любви к ребенку и др.

Физическое насилие это преднамеренное нанесение травм и/или повреждений ребенку, которые вызывают серьезные (требующие медицинской помощи) нарушения физического, психического здоровья, отставание в развитии. К нему относится также вовлечение ребенка в употребление алкоголя, наркотиков, токсических веществ. Физическое насилие над ребенком могут совершать родители, лица, их заменяющие, или другие взрослые.

Эмоциональным (психологическим) насилием является однократное или хроническое психическое воздействие на ребенка или его отвержение со стороны родителей и других взрослых, вследствие чего у ребенка нарушаются эмоциональное развитие, поведение и способность к социализации. Все формы насилия в той или иной степени сопряжены с эмоциональным насилием. К этой форме жестокого обращения с детьми относятся: - угрозы в адрес ребенка, проявляющиеся в словесной форме без применения физической силы; оскорбление и унижение его достоинства; открытое неприятие и постоянная критика; - лишение ребенка родительской любви; предъявление к ребенку чрезмерных требований, не соответствующих его возрасту или возможностям; - однократное грубое психическое воздействие, вызвавшее у ребенка психическую травму; - преднамеренная изоляция ребенка, лишение его социальных контактов; - вовлечение ребенка или поощрение к антисоциальному или деструктивному поведению (алкоголизм, наркомания и др.).

Экономическое насилие: отказ в содержании детей, утаивание доходов, трата семейных денег, самостоятельное принятие большинства финансовых решений – это может проявляться, например в том, что при покупке продуктов не учитываются потребности детей, и в результате дети могут не получать необходимое для их возраста питание и т.п.

Сексуальное насилие или развращение: есть вовлечение ребенка с его согласия или без такового в сексуальные действия со взрослыми с целью получения последними сексуального удовлетворения или выгоды. Согласие ребенка на сексуальный контакт не дает оснований считать его ненасильственным, поскольку ребенок:- не обладает свободой воли, находясь в зависимости от взрослого;- может не осознавать значение сексуальных действий в силу функциональной незрелости;- не в состоянии в полной мере предвидеть все негативные для него последствия этих действий.

Необходимо отметить, что внешними причинами способствующими насилию являются - распространение в обществе алкоголизма, наркомании; кризис морали; кризис культуры; влияние СМИ, постоянно демонстрирующих сцены насилия над личностью, картины террористических актов, акты вандализма, садизма и др.

В этой связи возрастает и риск применения любых форм насилия по отношению к ребёнку такие как:

- бедность;
- наркомания и алкоголизм родителей;
- низкий уровень образования родителей;
- негативное отношение матери к беременности (нежеланный ребёнок);
- случаи насилия над детьми в семейном анамнезе и т.д.

По данным статистики, в Молдове в сентябре-декабре 2013 года было установлено более 6300 случаев насилия в отношении детей - примерно на 2600 случаев больше, чем с марта по май 2013 года. В том числе это более 3 тысяч случаев физического насилия, около 1900 случаев психологического насилия, 43 случая сексуального насилия, примерно 1200 случаев пренебрежительного отношения и около 160 случаев эксплуатации детского труда.

Для того чтобы прервать насилие и жестокое обращение над детьми и подростками необходимо обучение будущих родителей методам ненасильственной педагогики и оказание психолого-педагогической помощи нуждающимся в этом семьям; разрабатывать действенные процедуры и реального механизма защиты прав и интересов ребенка по личному обращению; создание системы взаимодействия учреждений здравоохранения, образования, органов внутренних дел и социальной защиты населения для оказания помощи детям, страдающим от насилия. Важно усиление контроля за выявлением и учетом детей школьного возраста, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в общеобразовательных учреждениях, формирование безопасной образовательной среды и правовой грамотности у детей в отношении преступлений против личности, расширение социально-психологической компетентности и обучение несовершеннолетних безопасному поведению в целях защиты от агрессии окружающих[3].

В законодательстве Республики Молдовы предусмотрены соответствующие статьи предупреждающие насилие - Конституция (1994г.), Семейный кодекс (2006 г.), Уголовный кодекс (2002 г.), закон «Об образовании» (1995 г.). В законе о предупреждении и пресечении насилия в семье статья 7. говорится что органами и учреждениями, наделенными функциями предупреждения и пресечения насилия в семье являются:

а) центральные отраслевые органы публичного управления (Министерство труда, социальной защиты и семьи, Министерство просвещения, Министерство здравоохранения, Министерство внутренних дел, Министерство юстиции);

б) отраслевые органы местного публичного управления:

- отделы/управления социальной помощи и защиты семьи;

- главные управления образования, молодежи и спорта;
- органы здравоохранения;
- органы внутренних дел;
- с) комиссии по социальным вопросам при органах местного публичного управления;
- d) центры/службы реабилитации жертв и агрессоров;
- e) другие организации, осуществляющие деятельность в данной области[5].

За последние годы был принят ряд законов, направленных на обеспечение основных прав детей в том числе проведена национальная информационная кампания 2006 года - «Детство без насилия». В 2008 году правительство утвердило Национальный план действий по предупреждению и борьбе с насилием в отношении детей 2009-2011. Решением правительства № 766 от 11.10.2011 года, утвержден Национальный план действий по предупреждению и искоренению наихудших форм детского труда на 2011-2015 гг. В целях обеспечения защиты детей специальными правовыми рамками, МТСЗС продвинуло и утвердило в 2013г. закон об особой защите детей, находящихся в ситуации риска, и детей, разлученных с родителями.

Предоставляется социальными службами специализированная социальная услуга «Общинный дом для детей, находящихся в ситуации риска». Деятельность Службы регулируется Постановлением Правительства № 52 от 17.01.2013 г. об утверждении Типового положения об организации и функционировании социальной службы «Общинный дом для детей, находящихся в ситуации риска». Кроме того в Республике Молдова открылись центры «Neovita» (для детей и подростков), Casa Marioarei (для женщин-жертв насилия и их детей), «Горячая линия» — «Телефон ребенка» куда можно обратиться за помощью.

В заключении хотелось бы сказать, что детство является таким этапом в жизни человека, когда формируется здоровье, закладываются личностные свойства и ценности, определяющие качество его будущей жизни. И в то же время это период, когда ребенок в силу своего социального статуса находится в зависимости от взрослых, нуждается в их поддержке и защите.

Поэтому хочется обратиться к взрослым с призывом: «Берегите и любите детей».

Библиография:

1. Технологии социальной работы с различными группами населения /под ред. П. Д. Павленюк. - Москва: ИНФРА-М, 2011.
2. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. - Санкт-Петербург: Питер, 2008.

3. Методика работы с детьми «группы риска» / под ред Шульга Т. И. - Москва : УРАО, 2001.

4. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. – М.: Генезис, 2005

5. Закон РМ о предупреждении и пресечении насилия в семье от 01.03. 2007.

6. Закон РМ об особой защите детей, находящихся в ситуации риска, и детей, разлученных с родителями от 14.06.2013.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

**Киося Е.Н., студентка группы ЗНО-12, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Бянова И.Е.,старший преподаватель**

Важной задачей современной школы является формирование творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся для свободной реализации возможностей и способностей личности в обществе. Л.Н. Толстой советовал учителям: «Хочешь наукой воспитать ученика – люби свою науку и знай её, и ученики полюбят науку, и ты воспитаешь их» [3].

Методическая тема, над которой я работаю уже не один год, взята мной не случайно. Она перекликается с темой школы «Развитие профессиональной компетентности педагога в современных условиях», а также с проблемой школы «Компетентностно-деятельностный подход как средство развития школы и саморазвития личности», с целями и задачами педагогической системы нашего образовательного учреждения.

Предмет «литература» занимает одно из первых строк в расписании, но всё-таки заметно, что все прочие дисциплины оттесняют литературу на одно из последних мест в духовных интересах школьников. В проведённой мной анкете среди старшеклассников литература замыкает перечень «любимых» предметов.

Свою **задачу** как учителя я вижу в том, чтобы помочь учащимся в приобретении знаний о развитии гагаузской литературы, выработать у них умения и навыки, позволяющие высказывать свою точку зрения на те проблемы, которые поднимают авторы произведения, ценить и чувствовать красоту, без чего невозможен путь личности к духовному совершенству.

Основополагающими принципами моей педагогической системы являются:

- гуманизация образования;
- личностный подход в обучении;

- педагогика сотрудничества;
- развитие познавательных и творческих способностей;
- учёт возрастных особенностей

Условия возникновения и становления опыта

Учащиеся нашего теоретического лицея считаются сельскими школьниками, но даже они испытывают определённые трудности при знакомстве с текстами художественной литературы. Каким же должен быть современный учитель, и каким должен быть урок литературы сегодня? Эти вопросы меня волнуют постоянно.

Урок литературы – это партнёрство учителя и ученика, при котором голос каждого должен быть услышан и каждая точка зрения выступает как равноправная. Вовлекая своих учеников в творческий процесс постановки и решения самых сложных проблем, исследование художественного произведения, помогаю учащимся увидеть бездонность и глубину художественного произведения, открывая перспективу для будущего самостоятельного осмысления. Только на этой базе возможно глубокое изучение литературы в школе, сотрудничество учителя и ученика. Ведущая педагогическая идея моего опыта – это учение без принуждения, основанная на достижении успеха, на переживании радости познания, на подлинном интересе, идея саморазвития личности, ведущей роли внутренних источников в становлении человека. Чтобы воплотить мою идею в жизнь необходимо:

- внедрение новых педагогических технологий в работу;
- создание на уроках благоприятной атмосферы для работы, сопереживание, соучастие и т.д.;
- постоянный творческий поиск методов, форм и приемов, которые будут увлекать учащихся;
- накопление собственного опыта работы и изучение опыта коллег.

Каждый урок должен быть результативным, и достичь этого можно только при условии, если привить учащимся стремление к активной творческой деятельности. По тому, насколько самостоятелен ученик в решении поставленных перед ним задач, можно судить о прочности его знаний.

Активизация учебно-познавательной деятельности в условиях реформы школы становится неотъемлемой частью успешной ее реализации. Школа должна быть обращена к социальным проблемам, связана с жизнью. Усложняется труд человека, меняется характер его профессиональной подготовке. Новые условия жизнедеятельности людей открывают широкий простор приложению творческих сил человека. Эти активные, творческие силы надо формировать уже с детства, в школе, в познании, в труде, в овладении обще-

образовательными знаниями, умениями в приобщении к профессии к разносторонним ценностям общества.

Большинство современных профессий, порожденных научно-техническим прогрессом, новыми условиями жизни, требует слияния умственных и физических усилий в особых, нестандартных операциях. Здесь нужно не простое исполнительство, а творческое решение, быстрота ориентировки в сложных непредвиденных обстоятельствах. Широкое и глубокое знание своей профессии на базе общеобразовательной подготовки все больше становится фактором эффективности современного производства, как и ориентировка во взаимосвязях между различными видами деятельности. И не только это, но и мировоззренческая, жизненная позиция, организованность, сознательная дисциплина решают многое. Все это формируется в школьные годы и школой, и семьей широким разветвлением учреждений дополнительного образования [1].

Реализация реформы школы через постоянную активизации учебно-познавательной деятельности раскрывает нашу причастность к большому, общенародному делу.

Реформа школы поставила вопрос о необходимости через обучение осуществлять всестороннюю подготовку подрастающих поколений и в области познания, мировоззрения, и в области психической и практической подготовки и труду и в области эстетического освоения действительности, и главное - в овладении нравственными нормами общества и реализации их в жизнедеятельности каждого человека.

Активизация учебно-познавательной деятельности обеспечивается включением в учебный процесс различных видов деятельности, из которых каждый по-своему развивает интеллектуально-логические, эмоционально-волевые процессы учащихся, способствует интенсивности познавательных усилий и творческих устремлений.

Несколько лет назад я заинтересовалась нестандартными формами проведения уроков и решила их использовать на своих занятиях. У учащихся развивается не только речь и связанные с ней интеллектуальные способности, но и такие высшие психические функции, как произвольное внимание, воображение и самые разные виды памяти, без которых невозможно полноценное формирование, ни устной, ни письменной речи, тем более грамотной.

В последние годы в своей практике я применяю такие важнейшие педагогические идеи, как проблемное обучение и активизация познавательной деятельности учащихся, развитие их творческой активности и самостоятельности, мотивация обучения, взаимосвязь методов обучения и воспитания, идея сотрудничества педагогов и школьников на основе взаимного уважения и доверия.

Для меня лично важнейшим приёмом активизации познавательной деятельности учащихся на уроках литературы и гагаузского языка является разнообразие жанров уроков, так называемых нестандартных форм проведения. В практике своей работы я активно использую такие формы урока, как уроки-суды, уроки-соревнования, уроки-конкурсы, урок-игра, уроки-путешествия, уроки-концерты, уроки-семинары, уроки-диспуты.

Характерной особенностью этих уроков является их оригинальность по замыслу, структуре, сюжету, по тем педагогическим находкам, которые позволяют говорить об этих уроках как о нетрадиционных, творческих, авторских.

В то же время общечеловеческие проблемы, поставленные в произведениях, сделать их проблемами. Реализация этого принципа происходит через ситуацию диалога.

Несомненно, каждому приходится делать выбор, поэтому предложение - обсудить жизненный опыт героя и его проблемы - встречен с интересом. Учащиеся выявляют ассоциативную связь.

Писатели в своих произведениях ненавязчиво приводят мыслящего читателя к выводу: не окружающие люди повинны в том, что жизнь может оказаться неудавшейся. Человек должен быть ответственным перед собой, не заниматься пустыми мечтами, а строить себе достойную жизнь. Такое построение урока особенно ценно тем, что мнение и видение проблемы не навязывается читателю извне, он избавлен от необходимости выслушивания догматических истин, верных, но таких скучных, вызывающих отчуждение своей необходимостью. Диалог читателя и писателя приводит к осознанию того, что хотел сказать писатель. Понятное становится внутренним убеждением читателя, то, к чему я и стремлюсь.

Особенность такого урока заключается в том, что он содержит ещё один значимый этап – применение полученных знаний и умений, учащимся представляется серия вопросов, предлагающих подумать над альтернативным сюжетом этих рассказов. Особенность вопросов заключается в том, чтобы аргументировать свою позицию с точки зрения реальности. Это способствует развитию умения строить диалог. Такая форма этапа применения полученных знаний и умений обеспечивает большую эффективность. Обусловлено это тем, что вопросы, предлагаемые учащимся, имеют проблемный характер и мотивируют учеников к активной деятельности.

Учащимся даю возможность высказать идеи по поводу тем, предложенных для обсуждения, в домашней творческой работе. Выделяются наиболее оригинальные вопросы, которые добавляются в уже имеющийся список.

Чтобы урок литературы был интересным, разнообразным, ёмким и содержательным, стараюсь использовать многообразные формы деятельности учащихся: интеллектуальную, эстетическую, нравственно-психологическую. Первым и главным приёмом активизации

учащихся является сопряжение отдельной частной судьбы, проживающего свою жизнь в единстве настоящего, прошлого и будущего с художественным миром литературного произведения. Сопряжение литературного и личностного опыта учащихся на уроке литературы происходит на основе тщательного анализа проблемных вопросов, поставленных в произведениях 19-20 веков, в контексте данного произведения, автора, времени, культуры. Успешно применяются на уроках следующие формы работы: комментарии историко-культурного, языкового плана; дописывание учащимися эпизодов, реплик, диалогов, которые могли бы существовать в тексте, составление писем, дневников от лица героев, рецензирование. Используются на уроках и ролевые игры, требующие проблемно-поисковую деятельность учащихся: уроки – исследования.

В целом, «интрига» урока литературы развивается таким образом, чтобы ученик оказался включен в «большой диалог» культур различных эпох и народов, оказался причастен свершениям и трагедиям разных времён, смог включить свой личностный опыт читателя в общую культурную копилку человечества.

В своей работе я стараюсь следовать мудрому совету В.А. Сухомлинского – беречь «детский огонёк пытливости, любознательности, жажды знаний» [2]. Сценарии нетрадиционных уроков составляются и совместно с учащимися. В результате подготовки к таким урокам у учащихся повышается интерес к тексту художественного произведения, к слову писателя, возникает потребность в работе с книгами литературоведческого характера. Приобретаются навыки самообразовательной, исследовательской деятельности, развивается речь. Очень важно то, что, готовясь к семинару, учащиеся используют и краеведческий материал.

Таким образом, поиски новых путей в преподавании литературы дают свои положительные результаты. Творческий подход отражается и на качестве знаний учащихся. И не случайно они выбирали форму выпускного экзамена – защита реферата или проекта по конкретной теме, так как такая исследовательская работа даёт многое для понимания творчества поэта или писателя, открывает новые, неизвестные страницы его жизни.

Другой формой работы является игра. Это эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся. Правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умение и навыки. Игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. Игра - один из приемов преодоления пассивности учеников. В составе команды каждый ученик несёт ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды, каждый стремится как можно быстрее и успешнее справиться с заданием. Таким образом, соревнование способствует усилению работоспособности всех учащихся [4].

Нетрадиционные уроки усиливают акцент на занимательности и стимулировании интереса к содержанию предметного курса, что, бесспорно, способствует повышению качества обучения. Продумывая новый урок, я стараюсь продумать и роль ученика на уроке. Ученик, выступающий в роли путешественника на обобщающем уроке - путешествии «Служебные части речи» в роли содокладчика или оппонента на заседании учёного совета по теме «Имя существительное как часть речи» восхищает меня своими познаниями ничуть не меньше, чем ученик, безупречно выполнивший тест. Поэтому я стараюсь подойти к составлению творческих заданий строго индивидуально, внушая детям мысль: «Интересно не только учиться, но и демонстрировать свои знания, применять и облекать их в самые неожиданные формы».

Огромную роль на уроке играет общая эмоциональная атмосфера, свободная от догматизма и авторитарности, и эмоциональность, и артистизм учителя, и организация творческих работ учащихся – всё это способствует эмоциональной открытости, и развитию познавательной и творческой активности учащихся.

Если полученные на моих уроках умения творчески мыслить выпускники уже используют в своей профессиональной деятельности, это и есть, на мой взгляд, результат работы в выбранном мною направлении.

Библиография:

1. Львова С.И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка. //Русская словесность. - 2003. – №4
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Кишинев «Лумина», 1979.
3. Толстой Л.Н. Собрание сочинений - М.: Художественная литература, 1978-1985.
4. <http://festival.1september.ru/articles/625383/> Васильченко И.В. Развитие коммуникативных компетенций как условие духовно-нравственного воспитания на уроках русского языка и литературы.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Марин Нина, мастерантка гр. МНО-2013, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Куртева О.В., доктор, ст. преподаватель**

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста. Причины нарушения поведения возникают как результат политической, социально-экономической и экологической нестабильности общества, усиления влияния

псевдокультуры, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля над поведением, чрезмерной занятости родителей, эпидемий разводов.

Тревожным симптомом является рост числа детей с нарушением в поведении, проявляющемся в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных действиях, отсутствии интереса к учебе, и т. д.

Рассогласованность действий родителей и учителей приводит к росту беспризорности, наркомании, хулиганства, и это факт, факт современной жизни. Следствием неправильного подхода к воспитанию детей, является нарушение поведения детей.

Длительное время в педагогике на первый, и часто единственный, план выдвигалась задача коррекции познавательной сферы ребенка, в недостаточной степени исследованы особенности нарушений поведения детей. Вместе с тем успешность социальной адаптации и интеграции в общество детей определяется не только глубиной нарушений познавательной сферы, но и нарушениями поведения детей.

Общим в происхождении нарушений поведения детей главным образом является агрессивность в различных формах ее проявления, а также негативизм в поведении, приводящие к социальной и психологической дезадаптации. В основе нарушений, сопровождающихся агрессивным поведением и негативизмом, как правило, лежат психологические и социально-психологические факторы. К первым относятся нарушения в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности, ко вторым – негармоничное семейное воспитание.

Нарушения поведения – групповой агрессивный тип

Характерной доминирующей особенностью является агрессивное поведение, проявляющееся, в основном, в виде групповой активности в компании друзей. Такое поведение всегда проявляется вне дома. Оно включает прогулы, деструктивные акты вандализма, серьезную физическую агрессию или выпады против других. Важной и постоянной динамической характеристикой такого поведения являются значительное влияние группы сверстников на поступки детей и их чрезвычайная потребность в зависимости, выражающаяся в необходимости быть членом группы. Поэтому дети с названными нарушениями обычно дружат со сверстниками. Они часто обнаруживают интерес к благополучию своих друзей или членов своей группы и не склонны обвинять их или доносить на них.

Нарушения поведения в виде непокорности и непослушания

Существенной особенностью нарушения поведения с непокорностью и непослушанием является вызывающее поведение с негативизмом, враждебностью, конфликтностью, часто направленное против родителей или учителей. Эти действия, встречающиеся при других

формах расстройств поведения, однако, не включают более серьезных проявлений в виде насилия над другими людьми. Диагностическими критериями для такого типа нарушений поведения являются: импульсивность, раздражительность, открытое или скрытое сопротивление требованиям окружающих, обидчивость и подозрительность, недоброжелательность и мстительность, конфликтность.

Дети с указанными признаками поведения, часто спорят со взрослыми, теряют терпение, бранятся, сердятся, возмущаются и легко раздражаются другими. Они часто не выполняют просьб и требований других и специально раздражают их. Пытаются обвинить других в своих собственных ошибках и трудностях. Названные нарушения почти всегда проявляется дома и в школе при взаимодействии с родителями, другими взрослыми или сверстниками, которых ребенок хорошо знает.

Нарушения в виде непослушания и непокорности всегда препятствует нормальным взаимоотношениям с другими и успешному обучению в школе. У таких детей часто нет друзей, и они не довольны тем, как складываются человеческие отношения. Несмотря на нормальный интеллект, они плохо учатся в школе или совсем не успевают, поскольку не хотят ни в чем участвовать. Помимо того, сопротивляются требованиям и хотят решать свои задачи без посторонней помощи.

Рассматривая нарушения поведения как отклонения в поведении здорового человека, выделяют девиантное поведение и нарушения поведения при нервно-психических заболеваниях.

Девиантное или отклоняющееся поведение, поскольку оно не обусловлено нервно-психическими заболеваниями – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. В связи с этим необходимы социальные, психологические и иные критерии для оценки его выраженности.

В любом случае нарушений поведения сохраняет свою связь с возрастными особенностями личности, к числу которых применительно к детям можно отнести: психологические особенности возрастного развития, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции, особенности характера и социально-педагогическую запущенность.

Александров А.А. выделяет четыре основных формы нарушений поведения детей:

- антисоциальные (антиобщественные),
- делинквентные (противоправные),
- антидисциплинарные

- аутоагрессивные.

Таким образом, анализ вышеназванных классификаций показывает, что вне зависимости от направленности и особенностей поведения в большинстве подходов агрессивность является основной качественной характеристикой нарушений поведения. Поэтому для коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста необходимо определить тип и причины нарушения поведения, при этом необходимо учитывать и возрастные особенности детей, так как в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Для детей с нарушением поведения характерна полярность психики:

1. Целеустремленность, настойчивость и импульсивность.
2. Неустойчивость может смениться апатией, отсутствие стремлений и желаний что-либо делать.
3. Повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяется ранимостью и неуверенностью в себе.
4. Потребность в общении сменяется желанием уединиться.
5. Развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью.
6. Романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчетливостью.
7. Нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости.

Характерной чертой этого возраста является любознательность, пытливість ума, стремление к познанию и информации, ребенок стремится овладеть как можно большим количеством знаний, но не обращая порой внимания, что знания надо систематизировать. Основными факторами нарушений поведения детей выступают уровень притязаний, самооценка и статус, коммуникативные способности и конфликтоустойчивость [3, с.25].

Таким образом, для более успешной коррекционной работы необходим поиск новых форм, наиболее эффективных методов воздействия на каждого отдельного ребенка с нарушением поведения. Положительные качества формируются постепенно, при настойчивой работе педагога. Они сначала сосуществуют с отрицательными, и лишь настойчивая ежедневная коррекционная работа, совместные усилия всего педагогического коллектива, школы, семьи, привлечение общественных организаций, целенаправленная работа педагога дает возможность получить положительные результаты в коррекции нарушений поведения детей.

Методы и формы коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста

Рассмотрим некоторые методы психотерапевтического воздействия, применяемые школьным психологом в коррекции нарушений поведения детей.

Метод разговорной психотерапии – логотерапия - это разговор с ребенком, направленный на вербализацию эмоциональных состояний, словесное описание эмоциональных переживаний. Вербализация переживаний вызывает положительное отношение к тому, кто разговаривает с ребенком, готовность к сопереживанию, признание ценности личности другого человека. Данный метод предполагает появление совпадения словесной аргументации и внутреннего состояния ребенка, приводящего к самореализации, когда ребенок делает акцент на личных переживаниях, мыслях, чувствах, желаниях.

Музыкотерапия – использование в работе музыкальных произведений и музыкальных инструментов. Для детей, которые проявляют тревожность, беспокойство, испытывают страхи, напряжение проводится простое слушание музыки, которое сопровождается заданием. Когда звучит спокойная музыка, подростку дают инструкцию думать о предметах, которые вызывают у него неприятные ощущения или предложить ранжировать неприятные ситуации от минимальных до самых сильных.

Игротерапия - это самый лучший путь к психической устойчивости. В основе различных методик, определяемых этим понятием, лежит признание игры важным фактором развития личности. Игротерапия выполняет три функции - диагностическую, терапевтическую и обучающую, которые связаны между собой. Игротерапия также применяется с целью устранения социальной и психической дезадаптации, эмоциональных и личностных нарушений.

Психогимнастика. Взаимодействие основывается на двигательной экспрессии, мимике, пантомиме. Упражнения направлены на достижение двух целей: уменьшение напряжения и сокращение эмоциональной дистанции у участников группы, а также выработку умения выражать чувства и желания.

Например, упражнения по снятию напряжения состоят из простейших движений «я иду по воде», «по горячему песку», «спешу в школу». Соединение мимики, жеста, движения создает более полную возможность выражения и передачи своих ощущений и намерений без слов.

Выбор психотерапевтического воздействия и взаимодействия зависит от индивидуальных особенностей личности ребенка.

Система мероприятий, направленных на коррекцию нарушений поведения, включает психогигиенические, коррекционные, лечебно-педагогические, общеоздоровительные мероприятия, психофармакологию, психотерапию. При этом учитываются индивидуальные медико-биологические особенности ребенка, характер психической патологии, структура и

форма агрессивного поведения, уровень социальной адаптации, соотношение биологических и социально-психологических факторов. Также учитываются возраст, индивидуальные условия воспитания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать ряд выводов:

1) вне зависимости от направленности и особенностей поведения в большинстве подходов агрессивность является основной качественной характеристикой нарушений поведения. Поэтому для коррекции нарушений поведения детей младшего школьного возраста необходимо определить тип и причины нарушения поведения, при этом необходимо учитывать и возрастные особенности детей, так как в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности;

2) для более успешной коррекционной работы необходим поиск новых форм, наиболее эффективных методов воздействия на каждого отдельного ребенка с нарушением поведения. Положительные качества формируются постепенно, при настойчивой работе педагога. Они сначала сосуществуют с отрицательными, и лишь настойчивая ежедневная коррекционная работа, совместные усилия всего педагогического коллектива, школы, семьи, привлечение общественных организаций, целенаправленная работа педагога дает возможность получить положительные результаты в коррекции нарушений поведения детей.

3) коррекция нарушений поведения будет настолько эффективной, насколько она учитывает уникальность и неповторимость ребенка. Индивидуальный подход означает выявление природы психологических трудностей конкретного ребенка и действительных психологических механизмов, лежащих в основе проблем, выбор соответствующих данному индивидуальному случаю способов и методов работы.

Библиография:

1. Александров А.А. Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера / Нарушения поведения детей и подростков.– М.: 2001.– С. 51–59.

2. Варга А.Я. Психодиагностика отклоняющегося поведения ребенка без аномалий психического развития / Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. – М.: МГПИ. – 2002. – С. 142–160.

3. Ковалев В.В. Социально-психологический аспект проблемы девиантного поведения детей и подростков// Нарушения поведения детей и подростков – М.: 2001. С. 11–23.

4. Коррекция поведения детей. Практическое руководство. Стратегия и методы / Брак У. Б., Лаут Г. В. – М.: Академия. 2005 – 129 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

**Новачлы Татьяна, студентка группы МНО-2013, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Куртева О. В., доктор педагогических наук**

Какие качества необходимы современному выпускнику? Разные люди отвечают на этот вопрос по-разному. Кто-то говорит о глубоких и прочных знаниях, другие - о воспитании, третьи - о развитии интеллектуальных и творческих сил детей, их умении учиться, формировании способности к саморазвитию...

Однако все и всегда сходятся в том, что школа должна помочь каждому ребенку стать счастливым: найти свое место в жизни, приобрести верных друзей, построить семью, самореализоваться в выбранной профессии.

Способность человека к реализации социально значимой деятельности является базовой для его личностного развития. Понимание этого сформировалось в культуре уже сотни лет назад.

«Главная цель учителя, - считал А. Дистервег, - должна заключаться в развитии самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии стать распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни...»[1]. Об этом писали П.Ф. Каптерев, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и многие другие известные педагоги и психологи в нашей стране и за рубежом.

Анализ исторического развития образовательной сферы показывает, что требования к подготовке выпускников со стороны общества менялись. Сегодня социальный заказ общества на образование коренным образом отличается от предыдущего. И одно из главных отличий состоит в том, что в основе нового поколения лежит системно - деятельностный подход.

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Правильно гласит китайская народная мудрость: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». Обратимся к последней, самой главной фразе мудрости «...я делаю – я усваиваю». В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест, а деятельность сама рассматривается как своего рода система [3].

Понятие системно-деятельностного подхода было впервые введено в 1985 г. как особого рода понятие. Что значит «деятельность»? Во-первых, деятельность - это всегда целеустремленная система, система, которая нацелена на результат. С самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности (стандарты нацеливают на результат – развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий (УУД)). Во-вторых, результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь (коррекция, обратная ориентация). Важно увидеть, что все действия не разорваны. В-третьих, в деятельности надо учитывать психолого-возрастные и индивидуальные особенности развития личности ребенка и присущие этим особенностям формы деятельности. Таким образом, любая деятельность, осуществляемая её субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Задача школы на современном этапе - не дать объем знаний, а научить учиться. Чему должен научиться ребенок? Обратимся к старой притче о том, как пришел мудрец к бедным и сказал: «Я вижу, вы голодны. Давайте, я дам вам рыбу, чтобы вы утолили голод». Притча гласит: не надо давать рыбу, надо научить ловить ее. Стандарт нового поколения и есть стандарт, который помогает научить учиться, научить «ловить рыбу», а тем самым, овладеть универсальными учебными действиями, без которых ничего не может быть, и которые формируют фундаментальное ядро образования. Именно в действии порождается знание. Принцип деятельности - заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

«Сведений науки, не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий. Трудностью объясняется редкость его применения. Изложение, считывание, диктовка против него детская забава. Зато такие приемы никуда и не годятся...» «Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое задание, над которым положены тысячелетия труда, но ведет его к разрабатыванию строительного материала, возводит здание с ним вместе, учит его строительству...»[2].

Основной из главных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями. Для того, чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность.

Системно-деятельностный подход - это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

В связи с этим меняется позиция учителя и ученика. Позиция учителя: к классу не с ответом (готовые знания, умения, навыки), а с вопросом. Позиция ученика: за познание мира, (в специально организованных для этого условиях).

Таким образом, в условиях деятельностного подхода структура уроков ведения нового знания может, имеет следующий вид:

1. Мотивирование к учебной деятельности. Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке. С этой целью на данном этапе организуется его мотивирование к учебной деятельности, а именно:

- 1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»);
- 2) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);
- 3) устанавливаются тематические рамки («могу»).

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.

На данном этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения. Соответственно, данный этап предполагает:

- 1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;
- 2) актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов;
- 3) мотивацию к пробному учебному действию («надо» - «могу» - «хочу») и его самостоятельное осуществление;
- 4) фиксацию индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

3. Выявление места и причины затруднения.

На данном этапе учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения. Для этого учащиеся должны:

- 1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место - шаг, операцию, где возникло затруднение;

2) соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения - те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство).

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства- алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

5. Реализация построенного проекта.

На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта: обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

На данном этапе учащиеся в форме коммуникации (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур. Эмоциональная направленность этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. Включение в систему знаний и повторение.

На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в

последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог).

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности. Эта схема представляет собой опорный сигнал-алгоритм, который в адаптированном виде описывает основные элементы структуры учебной деятельности, построенной в методологической версии теории деятельности.

Чтобы плыть с попутным ветром, современному педагогу необходимо владеть современными технологиями, а именно учить детей определять границы своего знания, ставить проблему, учить детей осуществлять контроль и самооценку своей деятельности в соответствии с выработанными критериями, организовать учебное сотрудничество детей, совместно-распределенную деятельность, создавать условия для выстраивания ребенком индивидуальной траектории изучения предмета, учить детей использовать современные информационные технологии для формирования способности самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве.

Библиография:

1. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения АПК и ППРО. - Москва, 2007.
2. Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. - Москва, 2005.
3. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. - Москва Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
4. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. - Москва. УМЦ “Школа 2000...”, 2000.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Подсухина Светлана, студентка группы МПМ-2012, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Ткач Л.Т., доктор, доцент.**

Актуальность исследования определена необходимостью изучения организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность управления развитием творческой активности детей. Эффективность художественного творчества детей дошкольного возраста

во многом определяется уровнем развития их сенсорных способностей. Существующая система сенсорного воспитания в ДДУ позволяет формировать у детей чувство цвета, учит ориентировке в основных цветах и их оттенках. Но при этом, дети не всегда могут использовать цвет в качестве средства выразительности в изобразительной деятельности.

Детское творчество уникально не только по своей природе, но и по образовательному воздействию на внутренний мир ребенка. В нем содержатся важные предпосылки, которые позволяют дошкольнику самостоятельно выходить за пределы знаний и умений, полученных от взрослых, создавать новый и оригинальный продукт – модель, рисунок, сказку, игрушку и т.п. (А.В. Петровский). Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития творческих задатков и способностей ребенка (О.М. Дьяченко, Б.М. Теплов), что проявляется в становлении ведущих, определяющих оснований его психики (ценностей личностных отношений, общения, деятельности и пр.) (Л.А. Парамонова).

Проблема творчества отнюдь не нова в современной науке. В наши дни она стала настолько актуальной, что вполне может быть отнесена к одной из главных «проблем века». Ее пытались решить представители философии (Н.А. Бердяев, Г.Г. Гиргинов, М.С. Каган, В.С.Соловьев, А.Т. Шумилин), психологии (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, И.В. Страхов), педагогики (М.А. Данилов, Е.И. Игнатъев, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, П.И. Пидкасистый, Е.А. Флерина).

Возможности развития детского творчества изучались в разных видах деятельности: музыкальной, двигательной, игровой, литературной, изобразительной и пр. (Н.А. Ветлугина, В.Я. Воронова, И.Л. Дзержинская, Т.Г. Казакова, А.В. Кенеман, В.А. Левин, Г.В. Павленко, О.П. Радынова, Н.П. Сакулина, Т.А. Семенова, О.С. Ушакова и др.).

Творческая активность ребенка характеризуется исследователями в тесной взаимосвязи с его познавательными возможностями (С.В. Гусарова, Н.Г. Морозова, В.Д. Шадриков, Г.И. Щукина, В.С. Юркевич), с уровнем мышления и умственным развитием (Л.А. Венгер, Л.В. Занков, В.Т. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, Н.Н. Поддьяков, О.К. Тихомиров). Продуктивное воображение, составляющее основу творческой деятельности, рассматривается как центральное психическое новообразование дошкольного возраста (Л.С. Выготский), как важный показатель личностной готовности ребенка к обучению в школе (В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова, Е.Е. Сапогова и др.).

Развитие творческой активности старших дошкольников происходит в условиях той или иной деятельности при овладении общественно выработанными ее средствами. Однако наилучшим образом этому способствует практическая деятельность детей, в том числе занятия художественным творчеством. Создание выразительного образа в рисунке, моделировании, изготовлении поделок из различных материалов (бумаги, картона, нитей,

кусочков кожи и ткани, листьев, плодов растений и т.д.) в полной мере отвечает потребностям, интересам и возможностям детей дошкольного возраста. Такая работа благодаря своей доступности, высокой результативности и целесообразности позволяет ребенку непосредственно реализовывать задуманное, совершенствоваться, творить и видеть конечный продукт.

В процессе художественного творчества создаются условия для развития аналитико-синтетического склада мышления, речи, памяти, внимания, воображения, совершенствования познавательных и художественно-конструктивных способностей детей. Это, в свою очередь, обеспечивает успешное овладение более сложным учебным материалом. Самобытная деятельность ребенка, приводящая к созданию субъективно нового продукта, является первым этапом присвоения социально-культурного опыта (А.В. Брушлинский, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков), залогом успешного применения сформированных знаний, умений и навыков в любой из сфер «прогрессивной» действительности (И.Я. Лернер).

Проведенные исследования показывают, что благодаря включению в структуру занятий по художественно-пластическому воспитанию элементов творчества решается одна из важнейших задач дошкольного возраста – подготовка детей к школе. У ребенка развивается мелкая моторика руки, совершенствуются умения и навыки работы с различными материалами, приспособлениями и инструментами; вырабатывается аккуратность, самостоятельность, оригинальность подхода к решению задач, умение свободно ориентироваться в окружающем мире.

Исследователи отмечают, что развитие детского творчества в художественно-пластической деятельности не может строиться только на подражательной основе (Р.С. Буре, З.В. Лиштван, Э.М. Галямова, О.Р. Радионова), без освоения ребенком обобщенных (универсальных) способов действий, позволяющих переносить сформированные умения и навыки работы с одним материалом на другой, создавать художественные образы вне контекста конструируемого предмета (О.М. Дьяченко, Л.А. Парамонова).

Эффективным средством развития у детей художественно-творческих способностей, по мнению Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Г.Н. Пантелеева, Е.А. Флериной и др., является выполнение творческих заданий, дающих возможность применить ранее усвоенные знания, умения и навыки для решения новой познавательной задачи.

В специальной и учебно-методической литературе достаточно подробно представлены тематика и содержание занятий по художественно-эстетической деятельности для дошкольников и младших школьников. Тем не менее, процесс управления развитием

творческой активности детей в детском дошкольном учреждении требует дальнейшего изучения и конкретизации.

Исходя из актуальности проблемы, в качестве объекта исследования была определена творческая активность детей дошкольного возраста в художественно-эстетической деятельности.

Предметом исследования выступают организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность управления развитием творческой активности детей.

Цель исследования состоит в разработке организационных и педагогических условий управления развитием творческой активности детей в ДДУ.

Мы предположили, что успешность педагогического управления развитием творческой активности детей дошкольного возраста будет обеспечиваться при следующих условиях:

- моделирования процесса педагогического управления развитием творческой активности детей;
- определения критериев творческой активности старших дошкольников и осуществления педагогического процесса на диагностируемой основе;
- проектирования и создания соответствующей предметно-развивающей среды;
- формирования мотивационной готовности педагогов к педагогическому управлению развитием творческой активности детей дошкольного возраста.

В ходе анализа теоретических подходов к процессу формирования творческой активности у детей старшего дошкольного возраста нами было установлено, что в настоящее время особую актуальность приобретает проблема детской креативности: творческая деятельность, ее мотивы, содержание, условия и пути развития, возможности педагогического управления творческой активностью детей дошкольного возраста.

В философской, психолого-педагогической литературе творчество рассматривается как сложный мыслительный процесс, обнаруживающий и проявляющий себя в деятельности, характерной особенностью которой является новизна и неповторимость продукта. Из этого определения следует, что основным показателем творчества выступает уникальность его результата (художественное произведение, идея, технический прибор и т.п.).

Краткий психологический словарь дает следующее определение творчества: «Деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей». Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество характеризуется психологическим аспектом – личностным и процессуальным. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается своеобразный продукт, отличающийся новизной, оригинальностью.

Если с позиции объективной новизны анализировать детское творчество, то в нем нельзя выделить особой социальной значимости и оригинальности. Применительно к старшему дошкольному возрасту можно говорить лишь о субъективной стороне (ценности) данного явления. Таким образом, мы вслед за исследователями (Н.А. Ветлугина, Г.Г. Григорьева, Т.Г. Казакова, Е.Е. Кравцова, Е.А. Флерина и др.) отмечаем: детское творчество определяется не конечным результатом, а его *образовательным влиянием на развитие ребенка*, а также самим процессом созидания и эмоциями, испытываемыми дошкольником в момент деятельности. «Ребенок не открывает ничего нового для мира взрослых, но он делает значительные открытия для себя».

Детское творчество – создание ребенком нового, значимого только для него продукта путем рисования, наклеивания, вырезания, являющегося результатом творческой деятельности. Общечеловеческой новизной и ценностью продукт детского созидания не обладает. Творческая деятельность ребенка характеризуется только субъективной новизной и рассматривается в дидактике как подлинно творческая, психологически эквивалентная социально значимой деятельности взрослых, характеризующейся объективной новизной. Ее ценность заключается в способности развивать мыслительную деятельность личности, в формировании ее активности.

В результате проведенного исследования нами было доказано, что модель педагогического управления развитием творческой активности детей старшего дошкольного возраста должна отражать динамику данного процесса, быть построена на основе целостности, завершенности, согласованности, взаимообусловленности и взаимоподчинения составляющих ее компонентов. Модель следует рассматривать в качестве средства раскрытия целевого, функционального, структурного аспектов педагогического управления развитием творческой активности детей старшего дошкольного возраста.

Качество педагогического управления развитием творческой активности детей старшего дошкольного возраста обеспечивается совокупностью педагогических условий и определяется соответствием результата цели; соотношением моделей ДДУ и педагогического управления развитием творческой активности детей старшего дошкольного возраста; степенью влияния педагогического управления на уровень развития творческого потенциала детей и педагогов; степенью комфортности.

Педагогическое управление развитием творческой активности детей старшего дошкольного возраста осуществляется согласно этапам: активизация субъектов педагогического управления; включение субъектов в деятельность; регулирование и координация творческой деятельности субъектов педагогического управления; коррекция их деятельности на основе рефлексии.

Педагогическое управление развитием творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста характеризуется такими организационными формами, как: диагностические исследования; стратегическое планирование развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста; технологизация образовательного процесса; педагогический мониторинг.

Педагогическое управление как движущая сила развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста характеризуется следующими особенностями:

а) педагогическое управление выступает как интегративный феномен, обогащающий творческий потенциал и педагогов, и детей, создавая условия для их творческой самореализации;

б) понимание педагогического управления и как фактора, и как результата развития творческого потенциала личности;

в) изучение педагогического управления как явления, имеющего специфические организационные формы.

Учитывая положение о том, что основным путем развития творческой активности детей является организация деятельности детей, практическая деятельность детей организовывалась в двух направлениях:

1. Восприятие цвета: упражнение по цветоразличению, рассматривание иллюстраций, репродукций картин, наблюдения в природе, за деятельностью педагога по смешению красок и т.д.

2. Собственно практическая деятельность детей: рисование, аппликация, подбор предметов по цвету и т.д.

В ходе экспериментальной работы нами использовались технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). В результате использования нетрадиционных технологий в художественно-пластическом воспитании значительно улучшаются результаты развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная методика развития творческой активности детей в процессе художественно-эстетической деятельности предусматривает реализацию следующих педагогических условий:

- обучение на основе структурирования мотивационного, когнитивного и практико-ориентированного компонентов творческой активности;
- предоставление ребенку свободы в выборе рабочего места, темы работы, материалов и инструментов для воплощения замысла, способов создания выразительного образа, возможности обратиться за помощью к педагогу (или сверстнику);

- постепенное нарастание элементов самостоятельности, инициативы, свободы выбора, оригинальности, независимости;
- использование методов развития творческой активности старших дошкольников в художественно-эстетической деятельности с проблемно-поисковой и прогностической направленностью.

Творческая активность старшего дошкольника предполагает самостоятельное интегрирование ребенком знаний и известных способов деятельности, в результате чего создается новый, еще не бывший в его арсенале вариант решения практической задачи.

ОБРАЗОВАНИЕ - ЗАЛОГ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

**Селезнева Ирина, студентка гр. СЗ – 2013, Комратский госуниверситет
Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель**

Конкурентоспособность молодых специалистов на сегодняшний день, одна из самых остро стоящих проблем перед выпускниками вузов. Окончив обучение в том или ином высшем учебном заведении, получив хороший багаж теоретических знаний и также попробовав применить их на практике во время обучения, молодые люди смело выходят на рынок труда, надеясь получить достойное место работы, с заработной платой, которая бы, соответствовала его квалификации. Именно на этом этапе многие, оказываются не готовыми к конкуренции, со своими коллегами, тем более оказываются пассивными перед коллегами с более богатым опытом работы. В связи с этим возникает вопрос, что помогает одним выпускникам преодолевать все трудности и за короткий период реализовать себя как успешного специалиста, в то время как его сверстник никак не может найти себе достойную работу?

Попытаемся рассмотреть роль образования в развитии конкурентоспособности специалиста, а также рассмотреть какие еще факторы могут оказать влияние на конкурентоспособность молодых специалистов.

Образование - целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [1]. Уровень общего и специального образования обуславливается требованиями производства, состоянием науки, техники и культуры, а также общественными отношениями. Также образование можно определить как целенаправленную познавательную деятельность людей по получению считающихся

надёжно установленных, истинных научных знаний или должных быть повсеместно применяемых знаний.

В широком смысле слова, образование — процесс или продукт «формирования ума, характера или физических способностей личности. В настоящее время человек посредством образования использует в своей жизнедеятельности опыт всех предыдущих поколений, чем и олицетворяет социальный прогресс.

В обыденном понимании образование, подразумевается в основном, обучением учеников учителем. Существует также преподавание профессиональных навыков, например, вождения. Кроме образования, в специальных учреждениях существует также самообразование, например, через чтение, посещение музеев, Интернет или личный опыт.

Говоря о современном образовании, уже мало кто воспринимает его как результат профессиональных знаний. Образование сегодня - это «образование, придающее силы» для достижения той цели, которую перед собой ставит человек, это то, что само по себе дает наилучшие шансы в жизни, то есть позволяет будущему специалисту быть конкурентоспособным. Конкурентоспособность это основное условие профессиональной и социальной успешности человека, которое обеспечивается уровнем образования и степенью проявления, будущим специалистом своей индивидуальности [2].

Поэтому в современном мире образованию уделяется особая роль, превращая его в самую важную сферу человеческой деятельности, а развитие и саморазвитие конкурентоспособности становится одной из актуальных проблем.

Таким образом, конкурентоспособность человека в профессиональной деятельности зависит не только от наличия глубоких знаний и умений, но и, в первую очередь, от отношения к выбранной специальности. Критерием конкурентоспособности является умение определить, а также быстро и эффективно использовать в конкретной борьбе свои преимущества, особые личные и профессиональные качества.

В связи с этим возникла необходимость исследования качеств будущего специалиста, которые бы позволяли ему с учетом рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать и реализовывать свой потенциал. В Комратском государственном университете было проведено мини исследование, которое было направлено на выявление качеств необходимых будущему конкурентоспособному специалисту.

Анкета, предложенная респондентам, состояла из 19 вопросов, несколько вариантов ответов позволяли респондентам выбрать максимально подходящий ответ. В анкету были включены различные вопросы, которые смогли продемонстрировать наличие тех или иных качеств опрошенных.

Представим лишь некоторые вопросы и результаты, которые были выявлены в ходе исследования. На вопрос анкеты «Если вы уверены в своей правоте, отказываетесь ли вы выслушать аргументы оппонента?» 77% респондентов ответили, что не откажутся выслушать оппонента и 23% респондентов подтвердили, что они не станут слушать до конца, если уверены в своей правоте.

Эти данные демонстрируют, что современная молодежь в большинстве случаев толерантно относится к другим людям и их мнениям.

Следующий вопрос «Умеете ли вы на практике применять свои способности?» показал, что 96% дали утвердительный ответ и только 4% респондентов, сказали, что не могут применять свои знания на практике.

Эти результаты говорят, что получая хорошие теоретические знания в университете, посещая практику во время обучения, учащиеся нашего университета чувствуют себя уверенными в своих знаниях и могут применять их на практике.

Для того, чтобы узнать насколько студенты коммуникабельны, в анкете был представлен вопрос: «Вы легко, без внутренней скованности вступаете в общение с новыми людьми?» На этот вопрос 68% респондентов ответили, что легко вступают в общение с незнакомыми людьми и 26% указали, что не могут с легкостью вступать в общение с незнакомыми людьми. В связи с этим можно сделать вывод, что молодые люди обладают коммуникативными умениями, что поможет в будущем достичь успеха в своей деятельности.

«Есть выражение: «лучше быть первым в деревне, чем вторым в городе». Если бы вы делали выбор, то что бы вы предпочли:

-быть первым в деревне

- быть вторым в городе». 49% сказали, что предпочли бы быть первыми в деревне, а 47% респондентов, что вторыми в городе. Несмотря на то, что 49% хотят реализовать себя в знакомой, более спокойной среде, 47% все же согласны столкнуться с серьезной конкуренцией и бороться за место в обществе в городской местности.

На вопрос: «С вашей точки зрения истинный лидер группы тот, кто:

– самый компетентный;

– у кого самый сильный характер». Результаты оказались следующими: 49% указали, что лидером должен быть самый компетентным и 47% считают, что лидером должен быть тот, у кого самый сильный характер. Таким образом, мы видим, что не большое расхождение в процентах демонстрирует что, сегодня для молодых людей важна как компетентность, так и волевые качества лидера.

Результаты вопроса: «В наши дни нецелесообразно учиться и приобретать специальность, лучше сосредоточиться на накоплении средств, чтобы развернуть дело»

демонстрируют следующее, что 57% считают, что необходимо сосредоточиться на получении знаний, 42% - что лучше накопить капитал для своего дела. Не смотря на результаты необходимо отметить, что все 100% респондентов получают высшее образование.

«Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной», на этот вопрос 62% респондентов ответили, что нет, не отказываются от борьбы и 38% ответили, что откажутся от борьбы, если посчитают ее бесплодной. Это говорит о том, что молодые люди готовы бороться даже если окружающие люди убеждают их «Лучше опустит руки, чем бороться». Но этот девиз не для нынешнего молодого поколения.

На такой не очень простой вопрос: легко ли я признаю свои ошибки. 51% ответили, что они признают свои ошибки и 45% - что им нелегко, признавать свои ошибки. Таким образом, большинство опрошенных готовы признавать свои ошибки, учиться на них и в будущем их не совершать.

Как видим ответы респондентов оказались разнообразными и интересными. По результатам опроса мы можем сделать вывод, что молодые люди обладают набором личностных качеств, которые им помогают в приобретении знаний, умений и навыков в период обучения. Развивая их сейчас, будущие специалисты смогут быть уверенны, что смогут оказаться конкурентоспособными как благодаря знаниям, так и благодаря своим личным качествам. Они смогут учиться на своих ошибках, смогут толерантно относиться к окружающим людям и коллегам. Результаты исследования обнадеживают в том, что сегодняшние студенты после окончания обучения смогут реализовать себя, а значит быть конкурентоспособным.

Подводя итог сказанному, хотелось бы отметить, что понятие конкурентоспособности будущего специалиста является конструктивным и является основой всей образовательной деятельности. Основными свойствами конкурентоспособности личности является: четкость поставленных целей, трудолюбие; творческое отношение к делу; способность к риску; независимость; неординарность мышления; способность к непрерывному саморазвитию и к непрерывному профессиональному росту.

Из вышесказанного, можно утверждать что конкурентоспособность, является не только профессиональной, но и индивидуально-личностной характеристикой будущего специалиста. Поэтому огромное значение имеет не только теоретическая подготовленность молодых специалистов, но и их психологическая готовность к работе, к трудностям, которые придется преодолевать.

Библиография:

1. Алтунин, В.В. Подготовка конкурентоспособных специалистов. Профессиональное образование. Столица, 2011. №7.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб.заведений – М.: Академия, 2001.
3. Большая энциклопедия психологических тестов. Карелин А.М.: Эксмо, 2007г.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж. НПО «МОДЭК», 2002.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА

**Слесаренко Марина, студентка гр. НО-2012, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Ямбогло Е. И., преподаватель**

В современных условиях информатизации общества и развития новых технологий перед системой образования стоит задача обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов. В решении данной проблемы огромную роль играют учителя, от которых зависит подготовка образованных, воспитанных выпускников, которые будут развивать, дополнять и преумножать основы, заложенные учителем, какую бы профессию они ни выбрали. В связи с этим качественная подготовка учителя является одной из приоритетных задач системы педагогического профессионального образования.

В системе подготовки будущих учителей педагогическая практика является одной из основных форм их профессионального становления, которая позволяет синтезировать теоретические знания и практический опыт. К.Д. Ушинский писал: «Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой». Овладение педагогической деятельностью и формирование готовности к ней возможны только при взаимопроникновении и взаимообусловленности теоретической и практической подготовки будущего педагога: ни один компонент профессиональных умений и навыков нельзя сформировать лишь в аудиториях.

Во время прохождения педагогической практики студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотнесенности личностных качеств с будущей профессией. Именно в процессе деятельной и долговременной практики выявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний, что выступает побуждающим фактором непрерывного образования. На практике педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе

содержательного фактического материала, познание и результативное освоение которого возможно только на фоне живых впечатлений и наблюдений. Практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексия, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия педагогических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

Основная цель педагогической практики — закрепление и углубление знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение необходимых умений и навыков практической работы по изучаемой специальности. Педагогическая практика выполняет адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую функции. Продумывая организацию педагогической практики, нужно ориентироваться не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, подходить к каждому студенту как к уникальной личности, бережно и осторожно, целенаправленно и последовательно раскрывая в нем сильные личностные и профессиональные стороны, помогая компенсировать слабые. Обеспечение личностно-ориентированного, комплексного, усложняющегося, непрерывного и творческого характера подготовки каждого студента с разным уровнем сформированности профессиональных умений и навыков отразится на повышении качества профессиональной подготовки студентов.

Педагогическая практика по воспитательной и внеклассной работе является важным звеном в подготовке будущих педагогов к воспитанию детей. В период прохождения практики студенты выступают в роли помощника классного руководителя, а также организуют кружки по своей специальности. Внеурочно-воспитательная работа включает в себя овладение будущего учителя методикой воспитательной работы во всем ее многообразии, сложности и обучение студентов психолого-педагогическому наблюдению, анализу. Основной задачей же внеклассной работы является формирование практических умений осуществления внеурочной деятельности по предмету. Этот вид практики развивает у студентов организаторские, коммуникативные, перцептивные и экспрессивные способности и помогает в дальнейшем успешно проводить пробные уроки и занятия.

Практика пробных уроков и занятий является основой профессиональной подготовки будущего специалиста, она направлена на развитие высокого уровня овладения педагогической деятельностью. Проводя пробные уроки и занятия, студенты учатся творческому применению на практике полученных знаний за все годы обучения, развивают навыки исследовательской деятельности и методологическую культуру.

В нашем университете стало традицией проведение научно-практических конференций по итогам всех видов педагогической практики. Конференция является не только формой подведения итогов работы по тому или иному виду практики, но и способствует профессиональному росту путем обобщения своего опыта и опыта других практикантов. В ходе конференции студенты приобретают навык публичного выступления, учатся интегрировать теоретический и практический материал. Сообщения студентов сочетаются с рекомендациями педагогов по тому или иному вопросу. Подводя итоги практики, традиционно практиканты зачитывают выдержки из характеристик, демонстрируют лучшие дневники, что стимулирует студентов к дальнейшим успехам в педагогической деятельности. Рассказывая о прохождении практики, они используют видеоматериалы, презентации, методическую копилку, показывают номера художественной самодеятельности. На всех конференциях присутствуют студенты младших курсов, что помогает воспитанию у них интереса и любви к будущей профессии.

Таким образом, педагогическая практика играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов. В процессе практики углубляются, расширяются и укрепляются теоретические знания студентов, формируются их педагогические умения и навыки и профессионально-личностные качества, развиваются педагогическое мышление, творческая активность и самостоятельность. Перед преподавателями и студентами стоит задача максимального использования возможностей педагогической практики в деле совершенствования подготовки будущих педагогов к самостоятельной педагогической деятельности.

Фактор адаптации студента к образовательному процессу неизбежно реализуется и связан с адаптационной функцией педагогической практики. Практиканту необходимо совершить ряд действий: он знакомится с деятельностью конкретного типа современной школы; с педагогами и детьми, с которыми постепенно устанавливает контакт; привыкает к режиму учебно-воспитательных занятий; входит в систему педагогических отношений, внутришкольных связей; знакомится с некоторыми родителями учащихся. Студент-практикант начинает испытывать некоторые трудности в своем деле, вместе с тем переживает радость в процессе общения с детьми, в проявлении собственного творчества на уроке и вне уроков. Важно помочь студенту почувствовать и понять следующее: «Я нужен этим детям», «Я — интересный творческий педагог и меня здесь ждали», «Я нужен в этой школе». Адаптация студента-практиканта к условиям своей профессиональной деятельности происходит постепенно, по мере того, как он воспринимает для себя эти условия как новые, пробует свои силы в деле. Важно, чтобы практикант почувствовал, что педагогическая среда,

в которую он пришел, доброжелательная, деловая, творческая, и он сможет в ней проявить свои начальные профессиональные знания, умения.

Как правило, студент проверяет свою готовность к педагогической деятельности на адаптивном уровне (особенно на первой практике), стремясь следовать известным педагогическим рекомендациям и советам в своей деятельности, которые он находит «подходящими» для своих профессиональных действий, а также ориентируясь на образцы педагогической деятельности, которые наблюдает на практике в школе.

Диагностический фактор, связанный с необходимостью диагностировать ход педагогической практики, проявляется в том, что у студента проявляется (выявляется) отношение к ребенку, к различным видам педагогической деятельности, а также личностные профессионально значимые качества, его профессиональная готовность к педагогической деятельности. Так, студент находит, что ряд его личностных и индивидуальных качеств помогает решать образовательные задачи в педагогическом процессе и благоприятствует педагогической деятельности, а какие-то качества «мешают» проявлять себя профессионалом. Вместе с тем практикант обнаруживает возможные риски, имеющие место в профессиональной педагогической деятельности.

Обучающий фактор связан с реализацией соответствующей функции педпрактики, и его содержанием является следующее: студент применяет знания в профессиональной педагогической деятельности; находит им прикладное применение; обретает основные умения и навыки в ходе самой деятельности; строит реальное общение с детьми на педагогической основе; самостоятельно ведет воспитательную работу, организует учебный процесс на уроке; ведет самоанализ действий, отношений, общения; расширяется репертуар его профессионального поведения. Будущий учитель учится у своих учеников, учителей этой школы, у своих однокурсников.

Воспитывающий фактор состоит в воспитании и самовоспитании у будущего педагога ответственности за детей, которых ему доверили во время практики, в выполнении профессиональных обязанностей в целом. Студент учится в конкретных педагогических условиях относиться к ребенку как к человеку, принимать и понимать его; стремится помочь ребенку стать интереснее, красивее, умнее, сильнее, самостоятельнее, взрослее. Вместе с тем, находясь в школе рядом с детьми, он учится проявлять или выразить свои лучшие личностные качества: уважение, внимательность, доброту, заботливость, ответственность.

Реальная педагогическая деятельность побуждает студента к постоянному самообразованию и самовоспитанию, к развитию профессионально значимых личностных качеств. Главным учителем для студента, стремящегося реализовать идеи и принципы гуманистической педагогики, становится ребенок, который побуждает его изменяться. У

будущего учителя формируется мотивация к педагогической деятельности и интерес к ней, а также стремление творчески провести урок, внеклассное дело, общаться с детьми. Так педагогическая практика приучает (обучает, учит, научает) будущего педагога проявлять себя в профессиональной деятельности педагогом-гуманистом.

Развивающий фактор проявляется в раскрытии педагогических способностей студента-практиканта, в формировании и развитии его профессиональных умений: дидактических, методических, коммуникативных, организаторских, рефлексивных, перцептивных и др. Развиваются педагогическое сознание и личностные качества, необходимые педагогу; формируются педагогическое мышление и педагогическая позиция. Развитие будущего педагога непосредственно связано с его саморазвитием, соразвитием. Вместе с тем оно состоит в развитии своих умений: ставить цели, конкретные задачи, предполагать результаты гуманистического процесса; планировать учебное занятие на духовной основе; творить собственный замысел урока; составлять проект внеклассного мероприятия; разрабатывать дидактический проект урока; адаптировать или разрабатывать урок-игру в различных вариантах; целесообразно разрешать педагогическую ситуацию и др.

Исследовательский фактор связан с реализацией исследовательской функции и состоит в изучении практикантом личности ученика и классного коллектива с целью диагностики, проектирования их развития, организации и корректировки взаимодействия, а также в изучении и анализе своих профессиональных характеристик. В этом будущему педагогу помогают его рефлексивные, диагностические умения. Практикант учится использовать в своей деятельности методы и конкретные методики психолого-педагогической диагностики, опытно-экспериментальной, научно-исследовательской работы. В ходе второй педагогической практики студент проводит частично опытно-экспериментальную работу, необходимую для проверки гипотезы своего курсового исследования по педагогической проблеме. Он также обращается к передовому педагогическому или новаторскому опыту (новым педагогическим системам, современным технологиям обучения и воспитания, альтернативным и вариативным программам и учебникам) с целью поиска наиболее целесообразных педагогических средств педагогической деятельности.

Наиболее синергетической по своей основе является коммуникативная функция, с ней связан фактор общения и отношений. Студент учится вести педагогически организованное общение с детьми: инициировать общение на уроке и вне урока, поддерживать общение; помогает детям общаться на конструктивной и гуманно-личностной основе, оказывает посредством общения воспитательное влияние на ребенка. Практикант развивает свою речевую культуру и технику речи, помогает в этом детям. Он продумывает и реализует

коммуникативную сторону урока, учится бесконфликтно строить деловые и личные отношения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

На примере фактора общения и отношений можно проследить взаимосвязь других факторов педагогической практики, которые влияют на педагогическую подготовку педагога-гуманиста. Во-первых, в ходе педагогической практики студент убеждается в том, что слово учителя является педагогической ценностью и важнейшим педагогическим средством, владение которым требует большой работы над собой и настоящего искусства. Происходит это в комплексном виде: студент сам «устанавливает» (диагностирует) для себя ценность слова как педагогического средства, осмысливает (анализирует, сравнивает) его педагогические аспекты, учится слову доброму, красивому, вескому, духовному, точному (выбирает приемы, корректирует свою речь), использует педагогическое слово как одухотворенное, вдохновляющее, возвышающее ребенка (развивает культуру речи, свои коммуникативные умения), рефлексиирует по поводу своей речи и особенностей общения с детьми (сравнивая с тем, что было в начале практики).

Таким образом, педагогическая практика выступает полифактором педагогической подготовки педагога-гуманиста как профессионала. Все факторы подготовки педагога-гуманиста так тесно взаимосвязаны, что выделить их можно лишь условно на основе реализуемых функций самой педагогической практики.

Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов.

1. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности

Потребность обучать Потребность общаться с детьми

2. Отношение к педагогической деятельности и удовлетворенность результатами педагогической практики

педагогической практики

	<i>Отношение к профессии учителя</i>	<i>Удовлетворены результатами практики</i>
1. Очень нравится		
2. Скорее нравится		
3. Безразлично		
4. Скорее не нравится		

3. Привлекательные стороны в педагогической деятельности

Педагогическая	Специальная
Общение с детьми	Обучение детей
Самореализация	Любимый предмет
Воспитательный процесс	Любовь детей
Творческая работа	Необходимость самосовершенствоваться
Интересная и разнообразная работа	Возможность видеть результаты труда
Работа соответствует способностям	Творческий характер

4. Непривлекательные стороны в педагогической деятельности

Педагогическая	Специальная
Нервное напряжение	Ненормированный рабочий день
Большой объем бумажной работы	Нервное напряжение
Ориентация на среднего ученика	Низкая зарплата
Зависимость от программы	Авторитаризм администрации
Сложности внедрения лично разработанной программы	Преимущественно женский коллектив со специфическими отношениями
Отсутствие творческой направленности в педагогическом коллективе	Сложности с дисциплиной на уроке
	Сложности с дисциплиной на уроке

Из исследования процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов было подсчитано и выявлены следующие результаты.

В исследовании участвовали две группы но-12 но-11, всего 23 студента. Данное исследование показало следующие результаты:

М.-место с.-студент

1. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности

Потребность обучать – 9 студентов.

Потребность общаться с детьми -11 студентов.

2. Отношение к педагогической деятельности и удовлетворенность результатами педагогической практики

	Отношение к профессии учителя	Удовлетворены результатами практики
1. Очень нравится	17 студентов	12 с.
2. Скорее нравится	2с.	5с.
3. Безразлично		
4. Скорее не нравится	1с.	

4. Привлекательные стороны в педагогической деятельности

Педагогическая	Специальная
Общение с детьми 1 место-10с. 2м.-7с. 4м.-1с. 6м.-1с.	Обучение детей 1м.-5 2м.-9 3м.-3 4м.-1
Самореализация 2м.-1с. 3м.-3с. 4м.-4с. 5м.-6с. 6м.-6с.	Любимый предмет 2м.-2 3м.-4 4м.-3 5м.-2 6м.-9
Воспитательный процесс 1м.-6с. 2м.-4с. 3м.-5с. 4м. и 5с.-2с. 6м.-1с.	Любовь детей 1м.-9 2м.-4 3м.-3 5,6м.-2
Творческая работа 1м.-1 2м.-2 3м.-6 4м.-7 5м.-4	Необходимость самосовершенствоваться 1м.-2 2м.-1 3м.-2 4м.-7 5м.-6 6м.-2
Интересная и разнообразная работа 1м-2 2,3,4м.-4ч. 5м.-5	Возможность видеть результаты труда 1м.-2 2,3м-3 4м.-4 5м.-5 6м.-3
Работа соответствует способностям 1м-1 2,3,4м.-2 5м.-3 6м.-9	Творческий характер 2м.-1 3,4,5м.-5 6м.-4

5. Непривлекательные стороны в педагогической деятельности

Педагогическая	Специальная
Нервное напряжение 1м.-4 2м.-9 4м.-4 5м.-3 6м.-1	Ненормированный рабочий день 1м.-4 2м.-6 3м.4 4м.-1 5м.-3
Большой объем бумажной работы 1м.-12 2м.-2 4м.-3 5м.-1 6м.-2	Нервное напряжение 1м.-6 2м.-4 3м.-2 4м.-5 5м.-2 6м.-1
Ориентация на среднего ученика 2м.-2 3,4м.-5 5,6м.-4	Низкая зарплата 1м.-5 2м.-6 3м.-5 4м.-4 6м.-2
Зависимость от программы 1м.-1 2м.-5 3м.-6 4м.-4 5м.-3 6м.1	Авторитаризм администрации 1м.-2 2м.-1 3м.-2 4м.-5 5м.-6 6м.-4
Сложности внедрения лично	Преимущественно женский

разработанной программы	коллектив со специфическими отношениями
1м.-1 2м.-2 3м.-7 4м.-4 5м.-2 6м.-4	1,2м.-1 3,4м.-3 5м.-5 6м.-7
Отсутствие творческой направленности в педагогическом коллективе	Сложности с дисциплиной на уроке
1м.-3 3м.-2 5м.-7 6м.-8	2,3м.-2 4м.-3 5м.-7 6м.-9

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Сукман Зинаида, студентка группы, МПМ-2012,
Комратский Государственный университет
Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор педагогики**

Поисково-исследовательская деятельность привносит в сознание недостающие элементы, придающие целостность научной картины мира в сознании младшего школьника. Однако только понимание недостаточности информации не может подвигнуть учащегося на действия по ее добыванию. Нужна активность, повышающая внутреннюю мотивацию таких действий, и в процессе которой учащиеся испытывают эмоциональное напряжение, преодолевая трудности. Испытывая чувство радости узнавания нового, чувство гордости за самого себя, подав ценную идею, младший школьник ощущает возросшую уверенность в себе, что, в свою очередь, подкрепляет его позитивное отношение к самому себе.

Поэтому основная задача школы, семьи и учителей состоит в том, чтобы создать условия, способствующие возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний, в овладении способами их использования и влияющие на формирование умений и навыков творческой деятельности. При этом следует учитывать, что развитие мышления учащихся может идти не только путем овладения специальными знаниями различных предметов, но и путем развития способностей к самостоятельной мыслительной деятельности.

Следовательно, организуя поисково-исследовательскую деятельность, учитель должен не только учитывать возрастные возможности младших школьников, но и признавать индивидуальность, самоценность каждого из них, наделенного своим исследовательским опытом, опытом, приобретенным ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Приобретая элементарный опыт деятельности, ребенок ощущает некую свободу своих действий и пытается сам организовать собственное исследование с ему понятными целями и задачами, приобретая при этом собственный, уникальный, опыт исследовательской

деятельности. Это позволяет определить исследовательский опыт младших школьников как интегративное целостное образование, рассматриваемое в двуедином качестве – и как результат, и как условие включения их в поисково-исследовательскую деятельность.

В процессе исследовательской деятельности учащиеся овладевают некоторыми навыками наблюдения, экспериментирования, сопоставления и обобщения фактов, делают определенные выводы. Необходимо создавать условия, способствующие возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний, в овладении способами их использования и влияющие на формирование умений и навыков творческой деятельности.

Психологами установлено, что условием и источником активности индивида является сложная система потребностей, мотивов, интересов, желаний и стремлений (Д.Н. Богоявленская, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская, М.И. Моро и др.).

Психологами и педагогами, исследовавшими проблему познавательных интересов, было выявлено положение о том, что развитие интереса на определенном этапе может оказать влияние на формирование потребностей [84, С. 45]. Потребностью в исследовательской деятельности является стремление учащихся к исследованию неопределенностей, проблем, задач, содержащих знания, неизвестные школьнику.

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что современная педагогика и психология располагают богатым материалом, позволяющим на новом этапе развития школы подойти к решению проблемы организации поисково-исследовательской деятельности в начальной школе.

Несмотря на то, что исследовательская деятельность соответствует интересам младших школьников и доступна им, ученые сходятся во мнении, что учащимся необходимо знакомить с элементами поисково-исследовательской деятельности. Как правило, организация поисково-исследовательской деятельности в начальных классах основывается на взаимодополнении личностного, задачного и ситуационного подходов к организации образовательного процесса.

В качестве главного критерия успешности организации учебно-исследовательской деятельности с позиции личностного подхода выступает обогащение исследовательского опыта школьников. Поэтому основная задача учителя в этом случае заключается не только в том, чтобы планировать единый и обязательный для всех путь обогащения исследовательского опыта, а в том, чтобы помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. В связи с этим организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников предполагает тщательное и систематическое изучение исследовательского опыта детей.

Привлечение младших школьников к поисково-исследовательской деятельности в учебном процессе должно идти в двух направлениях – содержательном и организационном. Содержательная самостоятельность проявляется в том, чтобы младший школьник мог без помощи со стороны поставить перед собой учебную задачу и представить ход ее решения. Организационная самостоятельность выражается в умении школьника организовать свою работу по решению поставленной задачи.

Успех исследовательской деятельности учащихся в основном обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, использованием эффективных систем заданий, а также умелым руководством учителя этой деятельностью.

Созданные в задачах противоречия между неизвестным и уже известным для обучающегося составляют необходимое рассогласование между требованиями задачи и имеющейся информацией, которое является движущим началом для учебного исследования. Уровень рассогласования связан в первую очередь с объективным уровнем сложности задачи и с субъективными затруднениями, вызванными степенью подготовленности учащихся к решению задачи. Поэтому при конструировании задач возникает необходимость ориентироваться на конкретные показатели сложности задачи. В качестве таких параметров выдвигаются следующие: количество объектов рассмотрения, число и характер необходимых для решения операционных действий, сложность проблемы, выдвинутой в задаче (задании), характер проблемной познавательной ситуации и др.

Следовательно, в условиях начальной школы основной характеристикой учебно-исследовательской задачи выступает признак проблемности, выполнение же конкретных этапов исследования может протекать с большей или меньшей степенью самостоятельности для ученика.

В связи с этим организация поисково-исследовательской деятельности в начальных классах предполагает анализ содержания учебных предметов и формулирование проблем для предстоящего исследования, а также составление специальных заданий, направленных на усвоение операциональных исследовательских действий. При этом перед учителем встает проблема отбора учебного материала, освоение которого возможно посредством решения исследовательской задачи. Как известно, не на любом содержании удастся создать проблемную ситуацию и не на любом материале возможно и целесообразно разработать учебно-исследовательское задание. Поэтому учителю необходимо на основе содержания учебных предметов сконструировать систему учебно-исследовательских задач, сориентированных на поэтапное обогащение исследовательского опыта детей. Так, вначале дети склонны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам. Но в процессе обучения учитель фиксирует их внимание на связях, отношениях, на том, что

непосредственно не воспринимается, поэтому учащиеся переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал.

Обогащение исследовательского опыта должно исходить из субъектного характера учебно-исследовательской деятельности, когда «...психические новообразования зарождаются «через» кого-то, «для» кого-то, «вместе» с кем-то». И учитель, и дети, и родители включаются в образовательный процесс, а их активность изменяется при решении новых совместных задач деятельности» [64, С. 12]. Однако самореализация личности ученика, обогащение его исследовательского опыта может проходить и стихийно, если не управлять этим процессом.

Таким образом, перед учителем встает проблема поиска эффективных форм и способов учебной деятельности учащихся, которые бы не просто вовлекали бы их в исследовательскую работу, но и способствовали обучению самой этой деятельности. В конечном счете, необходимо так организовать познавательную деятельность школьников, чтобы процедура учебного исследования усваивалась ими вместе с тем содержанием, на котором оно осуществляется.

Проблема приемов познавательной деятельности, способов решения задач давно привлекает внимание психологов и методистов. В исследованиях, касающихся формирования специфических приемов познавательной деятельности, авторы часто обращаются к математике.

Считается, что мышление младшего школьника уже сформировано и задача заключается лишь в том, чтобы заставить его работать в нужном направлении. Ярким представителем подобной точки зрения является Д.Пойа. Наконец, авторы значительного числа работ предлагают учащимся запомнить выделенные частные приемы решения различных задач. Парадоксальность положения заключается в том, что способ мышления, пусть даже частный, предлагается усваивать на уровне памяти. Важно также отметить, что в этих приемах указывается лишь исполнительная часть действия, а это приводит к тому, что учащиеся далеко не всегда понимают, почему надо действовать так, а не иначе.

Например, ученику дается конкретный способ деления отрезка пополам. В нем указываются следующие операции: а) сделай раствор циркуля больше половины отрезка; б) поставь ножку циркуля в начальную точку отрезка; в) сделай засечку над отрезком и под отрезком (или проведи дугу); г) поставь ножку циркуля в конечную точку отрезка и сделай засечки; д) точки пересечения засечек соедини прямой. Точка пересечения этой прямой с отрезком и будет серединой последнего. После этого доказывается, что отрезки действительно равны. Однако весь процесс деления отрезка — чисто механическая работа

для ученика. Он не понимает, почему надо делать именно так, а не иначе. Естественно, что такой способ действия думать не учит, его можно только запомнить.

Раскрывая роль учителя в организации поисково-исследовательской деятельности младших школьников в учебном процессе, отмечается следующая система его действий:

- умение выбрать нужный уровень проведения учебного исследования в зависимости от уровня развития мышления учащегося;
- умение сочетать индивидуальные и коллективные формы проведения исследований на уроке;
- умение формировать проблемные ситуации в зависимости от уровня учебного исследования, его места в структуре урока и от цели урока.

Учитель должен выступать не столько в роли интерпретатора науки и носителя новой информации, сколько умелым организатором систематической самостоятельной поисковой деятельности учащихся по получению знаний, приобретению умений и навыков и усвоению способов умственной деятельности.

Развивающая функция исследовательской деятельности по математике заключается в том, что в процессе ее выполнения происходит усвоение методов и стиля мышления, свойственных математике, воспитание осознанного отношения к своему опыту, формирование черт творческой деятельности и познавательного интереса к различным аспектам математики.

Обучаемые отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению знаний. Каждый из них обладает более устойчивыми индивидуальными особенностями, которые не могут (да и не должны) быть ликвидированы при всем старании преподавателя. В то же время эти индивидуальные особенности налагают свои требования на организацию учебного процесса. Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы людей: одни имеют зрительный тип памяти, другие - слуховой, третьи - зрительно-двигательный и т.д. У одних наглядно-образное мышление, а у других - абстрактно-логическое. Это означает, что одним легче воспринимать материал с помощью зрения, другим - на слух; одним требуется конкретное представление материала, а другим - схематическое и т.д. Пренебрежение индивидуальными особенностями учащихся при обучении ведет к возникновению у них различного рода трудностей, осложняет путь достижения поставленных целей.

При этом учитель выступает не как руководитель, а как фасилитатор, т.е. как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся,

групповую учебную работу, поддерживающий проявления оперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал [6].

Вместе с тем учитель должен учитывать противоречие, которое содержится в самой деятельности учения. Будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату (усвоенные знания и умения являются приобретениями отдельного ученика). В этом есть опасность эгоистической направленности учения, при которой оно теряет свой общественный смысл. Для избегания этой опасности учитель должен найти пути применения знаний и умений, полученных учащимися в учебной деятельности, в общественно полезном труде, в жизнедеятельности классного и школьного коллективов.

Таким образом, для активизации поисково-исследовательской деятельности младших школьников в учебном процессе необходимо сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности. Поэтому организация поисково-исследовательской деятельности младших школьников предполагает определение степени методической подготовленности учителя начальных классов и выявление направлений ее совершенствования. Кроме этого, управление позволяет акцентировать внимание на цели, содержании, форме, методах и средствах организации и предполагает проектирование программы включения младших школьников в поисково-исследовательскую деятельность, ее поэтапную реализацию с систематическим анализом получаемых результатов и корректировку в соответствии с анализом результатов.

Библиография:

1. Амонашвили Ш. Учитель у доски // Учительская газета. 1988.-12 июля. — С.3.
2. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М., 1987.
3. Румянцева, Н. Ю. Педагогические условия включения младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность: дисс. ... канд. пед. наук. - Архангельск, 2007 – 202с.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - Самара, 2007.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГОКУРСА

**Узун Людмила, студентка гр. НДП – 2013, Комратский госуниверситет,
Научный руководитель: Левинтий Г.Г., старший преподаватель**

Важнейшим социальным требованием к высшим учебным заведениям является ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы профессиональных знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Для системы образования на передний план выходит проблема учебной адаптации студентов, одной из разновидностей социальной адаптации. От успешности учебной адаптации на младших курсах вуза во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста. Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Начало занятий и устройство быта означает включение студента в сложную систему адаптации. Адаптация – это процесс изменения характера связей, отношений студента к содержанию и организации учебного процесса.

Проблема психологической адаптации личности студентов на современном этапе развития высшей школы является очень значимой, требующей воплощения идеи личности. Адаптация личности к внешним условиям выступает как одна из линий ее развития. Адаптация, как психологическая включенность личности в социальную, профессиональную среду, происходит по мере того, как данная среда оказывается сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений личности. В основе адаптации личности лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта.

Процесс адаптации имеет решающее значение в поддержании адекватных соотношений человека и среды. Процесс адаптации в развитии и становлении личности студента имеет особое значение. Во-первых, потому, что в ходе адаптации важно дать правильную ориентацию в системе поведения. Во-вторых, потому, что в ходе этого процесса совершается важнейшее событие: формируется социально-психологическая общность студенческого коллектива.

В основном социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям вуза описывается через понятия «присвоение», «вхождение», «формирование», «усвоение», «активное включение» и другие категории предметной деятельности. Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает

надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем, нередко на 2-ом и на 3-ем курсах возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно.

Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый курс общения, дает возможность сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В процессе адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитии; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Трудности возникают уже на этапе подготовки будущего первокурсника к поступлению в вуз. Выпускные экзамены, подготовительные курсы, занятия с репетиторами связаны с напряженной умственной деятельностью в стрессовых для молодого человека условиях, что, в свою очередь, ведет к утомлению и переутомлению. Когда период поступления оказывается позади, первокурсник погружается в мир опасной свободы. Студенты, поступившие на первый курс, нелегко воспринимают содержание и организацию учебного процесса. Это связано так же и с тем, что в школе и дома ребята находятся под постоянным контролем родителей, учителей.

Еще одна проблема, с которой студенты сталкиваются, поступив в вуз, это разные системы обучения в школе и в университете. Ребята привыкли к «живому» общению с учителем, а в вузе дистанционная система обучения. Таким образом, студенту необходимо работать не только на занятиях, но и самостоятельно изучать материал, пользуясь

библиотеками, Интернетом и другими средствами. Ведь значительная роль в учебном процессе отводится самостоятельной работе студента.

Следствием этого являются кажущиеся неожиданными задолженности по нескольким дисциплинам, обнаруживающие себя к началу зачетной недели и приводящие к перегруженности перед сессией и во время нее. Проблема влияния школьных знаний на адаптацию студентов к вузовскому процессу требует еще тщательного изучения, поскольку главная трудность для студента – это учеба. Все другие затруднения связаны с нею, сопутствуют ей. Специфика процесса обучения в вузе определяется различием в методах обучения и в его организации в средней и высшей школах, которое порождает отрицательный эффект, называемый в педагогике дидактическим барьером между преподавателем и студентом. Новая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Многими это достигается слишком большой ценой. Отсюда зачастую возникают существенные различия в деятельности, а особенно ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и в вузе. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе. Но и те и другие, при неблагоприятном стечении обстоятельств, могут стать толчком к социально-психологической или дидактической дезадаптации.

Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

- адаптация формальная. Касается познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к ее требованиям, к своим обязанностям;
- общественная адаптация, то есть, процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;
- дидактическая адаптация – подготовка студентов к новым формам и методам учебной работы в вузе.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, и т.д. Для этого на первом этапе можно применять тесты-опросники, позволяющие провести всестороннее исследование

личности студента. Кроме того, с помощью этих тестов можно выявить трудности, встающие на первом году обучения. На втором этапе осуществляется индивидуальный подход, и разрабатываются методы социально-психологической помощи студентам. На третьем этапе следует внедрять полученные разработки в учебный процесс.

Любое обучение, особенно вузовское, является делом не из легких. Это связано с многочисленными причинами организационного, методического и психологического характера. Существуют как общие трудности, типичные для всех студентов, так и частные, характерные только для студентов младших курсов, например, стрессовые состояния, возникающие у выпускников школ в связи с переходом к другой форме деятельности.

По результатам опроса, направленного на выявление основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты первых курсов, можно назвать следующие самые значительные проблемы первых месяцев обучения: заметно возросший объем учебной нагрузки; сложность усвоения новых учебных дисциплин; сложности в отношениях с товарищами по учебе; выстраивание новой системы отношений с преподавателями.

По результатам того же исследования только 30% из всех опрошенных первокурсников категорически отрицают необходимость психологической помощи. Еще 30% учащихся затруднились с ответом. Остальные 40% первокурсников считают, что психологическая помощь им нужна в первую очередь при решении следующих проблем: преодоление стресса перед первой сессией; вхождение в новый коллектив; сплочение учебной группы; решение личностных проблем.

Проведенный Бостонский тест на стрессоустойчивость показал, что у 9% первокурсников прекрасная устойчивость к стрессовым ситуациям, их здоровью ничто не угрожает; у 51% первокурсников нормальный уровень стресса, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека; у 25 % студентов стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на их жизнь; и 15 % студентов в тесте набрали более 50 баллов, это говорит о том, что они очень уязвимы для стресса.

Итак, степень социальной адаптации первокурсника в вузе определяет множество факторов: индивидуально-психологические особенности человека, его личностное, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д.

Как было показано выше, одной из важнейших педагогических задач любого вуза является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную их адаптацию к новой системе обучения, к новой системе социальных отношений, на освоение ими новой роли студентов.

Адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях.

Т.И. Попова выделяет в адаптации личности студента-первокурсника и соответственно учебной группы, в которую он входит, к новой для него социокультурной среде вуза следующие стадии:

- начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

- стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

- аккомодация, т.е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;

- ассимиляция, т.е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Для успешной адаптации студента-первокурсника необходим индивидуальный подход к каждому. Актуально проведение различных мероприятий, на которых ребята посредством несложных игр ближе познакомились бы друг с другом, учились общаться, находить общий язык с однокурсниками и с ребятами постарше.

Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе будет более успешной, если:

- 1) организовать адаптацию как системный, двусторонний, поэтапный процесс формирования и развития когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей;

- 2) выделить по каждой специальности базовые дисциплины и процесс их изучения строить с учетом уровня адаптации и поведенческих характеристик студентов, используя развивающие возможности этих дисциплин (развитие структурированности знаний, четкости формулировок, доказательности рассуждений, гибкости и системности мышления, освоение алгоритмов и современных технологий работы с информацией), при этом успешная познавательная деятельность взаимообусловит формирование и развитие когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей;

- 3) организовать индивидуализированную самостоятельную работу с использованием новых информационных технологий с учетом личностных особенностей и возможностей студентов, относящихся к различным уровням адаптации. Изучение базовых дисциплин в этих условиях обеспечит развитие абстрактного, логического, системного мышления, приучит к систематическому умственному труду, воспитает настойчивость, упорство в

преодолении трудностей, усидчивость при выполнении действий, которые часто имеют однообразный характер, воспитает умение понять, принять или доброжелательно доказать свою точку зрения собеседнику.

Таким образом, выявление трудностей у студентов и определение путей их преодоления позволит повысить академическую активность студентов, успеваемость и качество знаний. В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности – адаптированность, как результат, итог процесса адаптации.

Адаптация студентов к обучению в вузе – это системный, двусторонний, поэтапный процесс активного приспособления обучающегося к условиям образовательной среды, выражающийся в формировании и развитии когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей. Адаптация – процесс, в котором организация учебно-познавательной деятельности студента должна способствовать наиболее полной реализации личностного потенциала. Несмотря на безусловную сложность базовых дисциплин, когда студенты младших курсов испытывают особые проблемы в освоении именно их, раскрытие и использование их развивающего потенциала с целью учебной адаптации обуславливают формирование, стимулируют развитие, обеспечивают устойчивое функционирование связей, определяющих место обучающихся в образовательной среде вуза.

Библиография:

1. Балл Г.А. Понятие адаптации / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
2. Возрастная психология. Под ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостова. – М., 2000.
3. Дичев Т.Г. Проблема адаптации и здоровья человека / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. – М.: Высшая школа, 1990.
4. Капрада Д. Психология личности / Д. Капрада, Д. Сервон. – СПб, 2003.
5. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
6. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г. И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973.
7. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации. – Минск, 1976.

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Чебанова Мария, студентка группы НО-2012,
Комратский Государственный университет
Научный руководитель: Куртева О.В., доктор педагогических наук**

Пути повышения качества образования связываются с обновлением содержания образования, образовательных программ, педагогических и управленческих технологий, обеспечивающих становление социально активной, творческой личности гражданина, способной осуществлять самостоятельный жизненный выбор, непрерывное самообразование, личностное самосовершенствование, что и придаёт актуальность в исследовании данной темы.

В числе актуальных задач модернизации образования-ориентация образовательного процесса на реализацию компетентностного подхода, то есть на формирование ключевых компетенций, основанных на готовности учащихся использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. Основная задача обучения математике в школе – обеспечить прочное и осознанное овладение учащимися системой математических знаний и умений необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности каждого члена современного общества, достаточных для изучения смежных дисциплин и продолжения обучения [1].

Контроль знаний и умений учащихся является важным элементом процесса обучения, и естественно, что разные его стороны привлекают постоянное внимание специалистов и учителей школы. Меня заинтересовали особенности изменения и возможность введения новых форм контроля знаний и умений, учащихся в процессе обучения, а также вопросы: какими критериями руководствуются учителя, планируя контрольные этапы? На какие знания надо опираться, чтобы составить и провести эффективный контроль знаний и умений учащихся? Ответ на эти вопросы, а также разработка контрольных мероприятий и составляют цель моей работы над этой темой [3].

Раскрывая внутреннюю гармонию математики, формулируя понимание красоты и изящества математических рассуждений, способствуя восприятию геометрических форм, усвоению математических понятий, математика вносит значительный вклад в эстетическое восприятие учащихся. Её изучение развивает воображение школьников, существенно обогащает и развивает их пространственные представления.

Одним из важных структурных элементов каждого урока математики и всего процесса обучения в целом является проверка знаний и умений учащихся. Она всегда находится в зоне пристального внимания учителя, свидетельствует о результатах обучения. Хороший учитель

не станет излагать новый материал, пока не убедится в полном понимании и усвоении всеми учащимися только что пройденного. Для школьника проверка его знаний и умений является нередко источником глубоких переживаний — он ощущает удовлетворение своей работой, испытывает гордость, получив высокую оценку, или, наоборот, теряет веру в свои силы, а иногда интерес к учению.

Результативность процесса обучения во многом зависит от тщательности разработки методики контроля знаний. Контроль знаний необходим при всякой системе обучения и любой организации учебного процесса. Это средство управления учебной деятельностью учащихся. Но для того чтобы наряду с функцией проверки реализовались и функции обучения, необходимо создать определенные условия, важнейшее из которых — объективность проверки знаний. Объективность проверки знаний предполагает корректную постановку контрольных вопросов, вследствие чего появляется однозначная возможность отличить правильный ответ от неправильного. Кроме того, желательно, чтобы форма проверки знаний позволяла легко выявить результаты. Один из путей разрешения проблем индивидуального разноуровневого обучения, а также оперативной оценки знаний, учащихся — применение индивидуальных тестовых заданий. Именно тестовый контроль обеспечивает равные для всех обучаемых объективные условия проверки.

Большую роль в достижении требований к результатам обучения обучающихся, в совершенствовании учебно-воспитательного процесса играет проверка знаний и умений. Она позволяет выявить уровень подготовки обучающихся, уточнить и систематизировать их знания и умения, ликвидировать пробелы в усвоении ими учебного материала. На основании полученной в результате проверки знаний информации учитель решает проблему управления учебным процессом, намечает пути дальнейшего продвижения школьников, корректирует содержание и методы обучения, устанавливает взаимосвязи ранее усвоенных и новых знаний.

Знания составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

В «Педагогической энциклопедии» «знания» определяются следующим образом: «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков».

Знания могут обладать разными качествами. Таковыми, например, являются: системность, обобщенность, осознанность, гибкость, действенность, полнота, прочность.

Знания могут усваиваться на разных уровнях:

-репродуктивный уровень – воспроизведение по образцу, по инструкции;

-продуктивный уровень – поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия.

Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

Умение – это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно.

Навык – это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматизировано, без осознания промежуточных шагов.

Можно установить следующие уровни овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам:

0 уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения).

1 уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);

2 уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;

3 уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;

4 уровень – учащиеся автоматизировано, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык) [2].

Необходимо отметить, что проверка и оценка знаний, умений и навыков, учащихся является важным структурным компонентом процесса обучения и в соответствии с принципами систематичности, последовательности и прочности обучения должна осуществляться в течение всего периода обучения. Этим обуславливаются различные виды проверки и оценки знаний, которые я выявила в процессе своей исследовательской работы:

Основными из них являются следующее:

а) текущая проверка и оценка знаний, проводимая в ходе повседневных учебных занятий;

б) четвертная проверка и оценка знаний, которая проводится в конце каждой учебной четверти;

в) годовая оценка знаний, т.е. оценка успеваемости учащихся за год;

г) переводные экзамены.

При проверке и оценке качества успеваемости необходимо выявлять, как решаются основные задачи обучения, т.е. в какой мере учащиеся овладевают знаниями, умениями и

навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, а также способами творческой деятельности.

Проверка домашних заданий на уроке.

Являясь одной из форм организации обучения в школе, домашняя работа имеет контролирующее, обучающее и воспитывающее значение. Работая дома, ученики не только закрепляют полученные на уроке знания, совершенствуют умения и навыки, но и приобретают навыки самостоятельной работы, воспитывают в себе организованность, трудолюбие, аккуратность, ответственность за порученное дело.

Проверку домашнего задания можно осуществлять в разных формах:

- а) Самопроверка по образцу.
- Б) Взаимопроверка по образцу.
- В) Проверка домашнего задания консультантами.
- Г) Проверка – консультация.
- Д) Опрос по парам.
- Е) Математическая викторина.
- Ж) Теоретическая разминка.
- З) Математическая эстафета.
- И) Контрольная работа и её анализ.

Подбор заданий для индивидуальной самостоятельной работы.

Индивидуальная самостоятельная работа должна учитывать индивидуальные особенности ученика: темп его работы, способность к предмету. Обычно такие работы выполняют в классе сильные ученики. Иногда учитель сразу предлагает таким ученикам карточки с содержанием индивидуальной самостоятельной работы. Можно наблюдать и другую противоположность. Учитывая индивидуальные особенности, учитель предлагает карточки с заданием слабым ученикам или ученикам, у которых, по его мнению, есть пробелы в знаниях, а всему классу дает общее задание.

Работа с использованием таблиц-заданий может строиться в форме устных упражнений, проведённых фронтально, диктантов, самостоятельных письменных работ. Кроме того, по таблицам можно осуществлять и фронтальную проверку выполненной самостоятельной работы, в том числе с вызовом отдельных учащихся к доске.

Устная проверка знаний и умений учащихся.

Широкое использование устной формы проверки знаний, умений и навыков учащихся обусловлено ее главным достоинством по сравнению с другими формами— непосредственным контактом между учеником и учителем в процессе проверки. Это дает возможность учителю следить за развитием мысли отвечающего, своевременно

корректировать знания, устранять все сомнения относительно состояния знаний ученика, исправлять погрешности речи, учить логически грамотно строить изложение, правильно применять терминологию.

Письменная проверка знаний и умений учащихся.

Письменная проверка позволяет за короткое время проверить знания большого числа учащихся одновременно. Ее специфическая особенность— большая объективность по сравнению с устной, так как легче осуществить равенство меры выявления знаний. Для письменной проверки можно выбрать общую для всех школ систему вопросов, определить критерии оценки работы учащихся, что приводит к более полному осуществлению контролирующей и ориентирующей функций проверки.

Математический диктант.

Математические диктанты помогают эффективно тренировать устойчивость внимания учащихся, оперативную память, умение сосредоточиться. Хочется отметить, что задания этих диктантов позволяют не только оценить знания и умения школьников, но и являются хорошим инструментом диагностики причин затруднения каждого ученика.

Контрольная работа.

Тематический контроль по математике в начальной школе проводится в основном в письменной форме. Для тематических проверок выбираются узловыe вопросы программы: приемы устных вычислений, действия с многозначными числами, измерение величин и др. Среди тематических проверочных работ особое место занимают работы, с помощью которых проверяются знания табличных случаев сложения, вычитания, умножения и деления.

Итоговый контроль по математике проводится в форме контрольных работ комбинированного характера (они содержат арифметические задачи, примеры, задания по геометрии и др.). В этих работах сначала отдельно оценивается выполнение задач, примеров, заданий по геометрии, а затем выводится итоговая отметка за всю работу.

Программированный контроль.

В системе проверки знаний, учащихся применяется программированный контроль, который еще называют альтернативным методом (от фр. Alternative – одна из двух возможностей), или методом выбора. Сущность этого метода состоит в том, что учащемуся предлагаются вопросы, на каждый из которых дается три-четыре ответа, но только один из них является правильным. Задача ученика – выбрать правильный ответ.

Повседневное наблюдение за учебной работой учащихся.

Этот метод позволяет учителю составить представление о том, как ведут себя учащиеся на занятиях, как они воспринимают и осмысливают изучаемый материал, какая у них память,

в какой мере они проявляют сообразительность и самостоятельность при выработке практических умений и навыков, каковы их учебные склонности, интересы и способности.

Рейтинговая система оценки качества усвоения учебного материала.

Рейтинговая система оценки учитывает всю активную деятельность обучающихся, связанную с приобретением знаний, умений и других показателей, формирующих личностные качества учащихся. Оценка, получаемая с помощью теста, более дифференцирована. В традиционных методах оценки используется четырехбалльная шкалой («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»).

Тестирование.

Современная школа не может обойтись без оценок. Вообще наибольшая объективность присуща оценкам, полученным методом письменного тестирования. Поурочные тесты требуют к себе особого внимания. Составлять поурочные тесты нетрудно, но долго, и стоит сказать об их главных особенностях.

1. Тесты должны быть «закрытыми», то есть иметь варианты ответов.

2. Краткость. Вопрос должен занимать одну строку. Вопрос должен быть абсолютно ясным.

3. Варианты ответов. Оптимальное их число – 4 – 6, редко – 8. Каждый вариант – не более одной строки.

Решающее влияние на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса проверка оказывает в тех случаях, когда она носит многосторонний характер, проводится с помощью разнообразных методов и приёмов, способствует усвоению основного содержания курса, является частью урока, представляет предпосылку успешного изучения нового материала, обеспечивает деятельное участие всего класса. Многосторонний характер проверки предполагает выявление усвоения обучающимися важнейших частей содержания: знаний и умений, изложенных в программе.

Библиография:

1. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки. — Л.: Наука, 1935.
2. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. Москва – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.
3. Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Школа 2000... Математика для каждого: технология, дидактика, мониторинг. Выпуск 4. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

Secția 1.

DUMITRU MATCOVSCHI – DESTINUL LIMBII ROMÂNE ÎNTR-UN SPAȚIU CĂZUT DIN ISTORIE

Erineț Valentina DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂN.....	4
Hodos Nadejda MODALITĂȚI DE INTERFERENȚĂ A UNITĂȚILOR LOGICO-SEMANTICE ÎN TEXTUL LITERAR – ARTISTIC.....	11
Ichizli Tatiana ROLUL JOCULUI ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE.....	18
Ichizli Aliona SIMPLITATE ȘI RAFINAMENT ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIER.....	23
Golovco Irina DUMITRU MATCOVSCHI – PERSONALITATE DE PRIM RANG ÎN CULTURA NAȚIONALĂ.....	26
Dimitroglo Vera GHICITORILE (CIMILITURILE) – PROCEDEE DIDACTICE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII.....	31
Boican Marina BRADUL - ARBORELE COSMIC AL ROMÂNILOR.....	37
Bozadji Eudochia POEZIA POSTBELICĂ: ORIENTĂRI ȘI PERSPECTIVE.....	40
Staneva Valentina REPUBLICA MOLDOVA PROBLEME DE STIL ȘI COMUNICARE.....	44
Bolgar Tatiana DUMITRU MATCOVSCHI , POETUL BASARABIEI.....	49
Murzacoi Vasilisa DUMITRU MATCOVSCHI – UN TERITORIU LITERAR „DINCOLO DE ESTE, DINCOLO DE-A FOST”.....	52

Sekțiya 2.

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA ÜÜRENMÄK UURUNDA

Karaterzi M.D. OYUNUN ROLU SÖZ İLERLEMESİNDÄ UŞAK BAŞÇASINDA.....	55
Konstantinova O. F. GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA KOMUNİKATİV KOMPETENȚİYANIN OLUŞTURMASINDA YARATMANIN ROLU. YARATMALAR KARTİNAYA GÖRÄ.....	60
Koçancı N.P. GİMNAZİYA METODİKA İŞİN KİMİ FORMALARI, ANGILARI KALDRABİLECEKLÄR ‘GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI’ DİŞTİPLİNASININ ÜÜRENİLMESİNİ TAA ÜÜSEK UURA.....	70
Marinova E. KOMUNİKATİV KOMPETENȚİYALARININ İLERLEMESİ GRUPADA ÇALIŞMAK ÜÜRETMESİNDÄ.....	75
Moskoglo M.S. ABREVİAȚIYA GAGAUZ DİLİNDÄ LAF KURULMASINDA BİR YOLDUR.....	79

Zlatovçena V. FİKİR İLERLETMESİNDÄ SÖZ KOLAYLIKTIR.....	85
---	----

Секция 3.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Милева Ирина О ВАЖНОСТИ И КРИТЕРИЯХ СИНОНИМИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	89
Bratunova Anna DIE FACHSPRACHENFORSCHUNG.....	91
Alexandra Carelina CLASSROOM ACTIVITIES.....	96
Iulia Cheavdari THE PRESENT DAY IMPORTANCE OF THE ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES.....	99
Curdoglo Polina USING SONGS IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH LANGUAGE.....	101
Ianac Tatiana DIE ROLLE DER KREATIVEN ÜBERSETZUNG.....	106
Iovciu Svetlana THE IMPORTANCE OF HOME READING.....	110
Kvasnitscaia Karolina DIE SATZGLIEDSTELLUNG IM HEUTIGEN DEUTSCHEN.....	113
Slav Antonina SCHWIERIGKEITEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE.....	115
Ciolac Natalia STYLISTIC PECULIARITIES OF ERNEST HEMINGWAY'S SHORT STORIES.....	118
Marina Tumba IDIOM TRANSLATION STRATEGIES.....	122
Varban Nina VERVOLLKOMMUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS ALS VORDERGRUND DES ERREICHENS EINER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ.....	126

Секция 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Gagauz Alina EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: REPERE CONCEPTUALE.....	130
Musteață Livia REPERE TEORETICE PRIVIND REALIZAREA EDUCAȚIEI CENTRATE PE CEL CE ÎNVAȚĂ.....	135
Бойкова Мария ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	138
Выхрист Надежда ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	142

Главчева А. А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	147
Дечева Каролина ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ЖИВУЩИХ С ВИЧ/СПИДОМ.....	152
Димова Ирина ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С БЕСПРИЗОРНИКАМИ.....	157
Калпак Светлана НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА.....	161
Киося Е.Н. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ.....	166
Марин Нина КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	171
Новачлы Татьяна К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....	177
Подсухина Светлана ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	181
Селезнева Ирина ОБРАЗОВАНИЕ - ЗАЛОГ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....	187
Слесаренко Марина ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА.....	191
Сукман Зинаида ОРГАНИЗАЦИЯ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	199
Узун Людмила ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА.....	205
Чебанова Мария ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	211