



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**
29 апреля 2015



Комрат 2015



**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2015г.**

Материалы

Студенческой научно – практической конференции

Комрат 2015

КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 2015г.**

Материалы

Студенческой научно – практической конференции

29 АПРЕЛЯ 2015г.

Составители

Яниогло М.А., Арнаут Т.Д.

Под общей редакцией

Яниогло М.А.

Комрат 2015г.

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

Влах М.К., магистр педагогических наук, преподаватель

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

Тодорич Т.А. магистр педагогических наук, преподаватель

В сборник включены материалы Студенческой научно – практической конференции «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования - 2015», которая состоялась 29 апреля 2015г. в Комратском государственном университете.

Пленарное выступление

DIALEKT FONETİKASI

Uzun D. F., masterant
Bilim öndercisi Rişilän İ.D., baş üüretmen

Zamandaş gagauz dilindä 2 dialekt var: Komrat – Çadır hem Valkaneş dialekti. Bu dialektlerin bölä ayırılan fonetika özellikleri var.

Komrat – Çadır dialekti

Valkaneş dialekti

1.ä –e vokalların kullanılması

a) adlıkların türlü hal formalarında:

Temel hal ev, gecä, küü, gözlär

ev, gece, küü, gözler

Dorudak hal evä, geceyä, küüyä, gözlerä

eve, geceye, küüye, gözlere

Erlık hal evdä, gecedä, küüdä, gözlerdä

evde, gecede, küüde, gözlerde

Çıkış hal evdän, gecedän, küüdän, gözlerdän

evden, geceden, küüden, gözlerden

b) K konsonnan bitän adlıklarda:

Saabilik hal çiçään, inään

çiçeen, ineen

Dorudak hal çiçää, inää

çiçee, inee

Gösterek hal çiçää, inää

çiçee, inee

Erlık hal çiçektä, inektä

çiçekte, inekte

Çıkış hal çiçektän, inektän

çiçekten, inekten

c) Adlıkların küçüldek formasında:

evcääz, elcääz, gözçääz

evceez, elceez, gözçeez

ç) Türlü söz paylarında:

aderliklerdä: bän, sän, bizä, sizä

ben, sen, bize, size

işhallıklarda: enidän, birdän, heptän

eniden, birden, epten

işliklerdä: dikmää, verecäm, seslemärsän

dikmee, verecem, seslemersen

iştenniklerdä: gelän-geçän, işidän

gelen-geçen, işiden

haliştenniklerdä: gidä-gidä, pinärkän

gide-gide, pinerken

2. A vokalin dönmesi I vokala Y konsonun önündä (Komrat –Çadır dialektindä)

a) urgulu kısımda: *alıydı, 18 yaşındıydı, hastıymış*

alaydı, 18 yaşındaydı, astaymış

b) urgusuz kısımda: *parıyı, sobıyı, çotrıyı, rubıylan, sopıylan*

parayı, sobayı, çotrayı, rubaylan, sopaylan

Hesap alêrız, ani **Dezgincä** küüyündä **a** vokal döner **ê** vokala **y** konsonun önündä: *almêyi, taftêyi, parêylan, 18 yaşındêyim.*

3. **ä** vokalın dönmesi **î** vokala **Y** konsonun önündä (Komrat –Çadır dialektindä);

ä vokalın dönmesi **E** vokala **Y** konsonun önündä (Valkaneş dialektindä):

evdiydim, iştiydik, üstündiydi *evdeydim, işteydik, üstüneydi*

4. **A** vokalın dönmesi **I** vokala **C** konsonun önündä (Komrat –Çadır dialektindä): *yapıcek, bakıcan, alıcam* *yapacak, bakacan, alacam*

5. **O** vokalın dönmesi **U** vokala (Valkaneş dialektindä) laflarda:

Boba, booday *buba, buuday*

6. **Ö** vokalın dönmesi **Ü** vokala (Valkaneş dialektindä) laflarda:

sölä, gözäl, bölä, tölä, ölä *süle, güzel, büle, tüle, üle*

7. Lafın başlantısında **H** konsonun kullanılması (Komrat –Çadır dialektindä):

hasta, haber, hamur, hazır *asta, aber, amur, azır*

Hesap alêrız, ani Komrat –Çadır dialektin kimi küülerindä kullanılêr:

a) protetik **H** (diil köklü): *holoy, hodun* (Kazayak); *harmut, haydannık, holoy* (Kongaz); *harmut, hambar, holoy* (Beşalma); *hayna* (Çok-Meydan, Avdarma).

b) protetik **F** (diil köklü): *folluk, foroz, fodun, foloy* (Baurçu).

Başka dillerdän alınma lafların ortasında, sonunda bulunan **h** konson düşmüş: *anatar, laana, yaanı, raamelli, sabaa, islää*. Ama **Komratta** ihtâr insannarın sözündä siirek taa kullanılêr eski formalar: *anahtar, lahna, yahni, sabahnan*.

8. Nicä biliner, zamandaş gagauz dilindä nişannıkların yaraştırmaq uuru **taa** işhallın yardımınan düzüler: *taa büyük, taa islää*. Hesap alêrız, ani **Avdarma** hem **Dezgincä** küülerindän insannarın lafetmesindä işhallık **daa** kullanılêr: *daa gözäl, daa islää*. Türkçä – rusça sözlüündä bölä formayı bulêrız: *daha büyük, daha güzel, daha derin, daha iyi*. Yaraştırıp bu işhallı türk hem gagauz dilindä, geldik çıkışa, ani **Avdarma** hem **Dezgincä** küülerindä eski zamannardan kalma forma kullanılêr: **daha** (türk dili) → **daa** (Avdarma, Dezgincä) → **taa** (d // t) (Komrat-Çadır, Valkaneş dialektleri). Hesap alêrız, ani Komrat-Çadır hem Valkaneş dialektlerindä **d** konson döner **t** konsona.

9. Dialektlerdä var laflar, angıları sade urguylan ayırılêrlar:

kedi, makara, kaynata, koçına, yuva (Komrat-Çadır dialekti);

kedi, makara, kaynata, koçına, yuva (Valkaneş dialekti).

10. Hesap alêrız, ani Beşalma küüyündä sesli konson **V** döner tutnuk konsona **F** lafta *kuvet* → *kufet*. V.Filioglunun peetindä ”Ana toprak “ okuyerız: *Kär çelik o kufedin..*

11. Beşalma küüyündän, Tomay küüyündän insannarın lafetmesindä **uzun vokallı** işliklerin *düüyer*, *büüyer* şındaki zaman formaları söleniler bölä: *düiver*, *büiver*. Bu özelli hesap alêrız Avdarmada da: *düivii*, *büivii*. Mutlak gelecek zamanda da kullanılêr formalar: *düivecek*, *büivecek*.

12. Dialektlerdä siirek razgeler bir lafin variantlarında **kalm** yada **incä** vokalların kullanılması. Bu olay bölä örnektä belli olêr: [**çukundur**] (Çeşmäküü, Dezgincä, Baurçu, Kongaz,); [**ç'ük'ün'd'ür'**] (Komrat, Kazayak, Kıpçak).

13. Lafin kökü bitärsä dudaklı vokala (**u,ü,o,ö**), afikstä dä dudaklı vokal olacek. Örnek: oku-du, ölç-tü, dörd-ün-cü, dokuz-un-cu. Lafta **göster-di** dudak garmoniyası yok, neçinki lafin kökündä ikinci kısımda **e** vokal kullanılêr. Hesap alêrız, ani kimi küülerdä insanın sözündä var nicä işitmäa: **göstürmäa**, **göstürdü** (Kongaz), **göstürüldü** (Komrat).

Komrat – Çadır dialektinä girän küülerin arasında **Kıpçak** küüyün ayırı bir eri var. **Kıpçak** küüyündän insannarın lafetmesindä türlü fonetika özellikleri bulêrız:

1. İki aa vokalların arasında **y** konsonun düşmesi :

a) vokallan bitän adlıkların doorudak halında: *Moskvaa*, *şkolaa*, *almaa*, *maazaa*, *sovraa*, *taftaa*, *slujbaa* ;

b) işliin inkärlük formasında: *yapmaasin*, *koymaasin*, *almaasin*, *bakmaasin*.

2. Uzun **aa** vokalın dönmesi uzun **êê** vokala: *uşaani* → *uşêêni*, *kalpaani* → *kalpêêni*, *kabaatlı* → *kabêêtli*, *aşaaada* → *aşêêda*.

3. Uzun **ää** vokalın dönmesi uzun **ii** vokala lafta *näända* → *niinda*.

4. **A** vokalı **Y** konsonun önündä dönmeer: *taligaylan*, *paraylan*, *maazayı*, *almayı* (bu yazı norması).

5. **Ü** vokalın dönmesi **Ö** vokala: *büün* → *böö*, *ürktü* → *örktü*.

6. **M** konsonun ardında **L** konson işidiler: *damla*, *adamlar*, *tavşamlar*, *kilimlär*, *üzümlär*, *giimli*, *dilimlemäa*, *adımlamaa*. Komrat – Çadır dialektinä girän kalan küülerindä **M** konsonun ardında **N** konson işidiler: *damna*, *adamnar*, *tavşamnär*, *kilimnär*, *üzümnär*, *giimni*, *dilimnemäa*, *adimnamaa* (bu yazı norması).

7. **F** konson **V** konsona döner: *vasülä*, *varkulişa*, *kavadar*, *lavetmäa*, *kava*, *trova*, *sarvoş*, *sovra*, *kuvnä*. Hesap alêrız, ani lafetmektä **V** konson düşer, önündä duran vokal uzun olêr, lafin iki forması da kullanılêr: *sovra* → *soora*, *kuvnä* → *kuunä*, *kovrik* → *koorik*.

8. Lafin başlantısında **H** konsonun düşmesi: *asta*, *aber*, *arman*, *ayat*, *ayvan*, *aylak*, *aylaz*, *avez*, *aliz*, *oroz*, *oru*, *endek*, *iç*.

9. **H** konson **F** konsona döner laflarda *fıştır*, *fızlı*. Lafta *tufla* protetik **F** kullanılêr. Komrat – Çadır dialektinä girän küülerindä bu lafin bölä formaları kullanılêr: *tula*, *tuula*, *tufla*.

10. Protetik **H** (diil köklü) kullanılır sade lafta *holoy*. Bölâ laflarda, nicä : *alma, armut, arpa, adet, ayna, alatlamaa, aydannık, odun* protetik **H** kullanılmêêr.

11. Meraklı işhallun *sora* forması *sorna*. Araştırırken türk dilinnän, esap alêrız, ani burada **metateza** olêr. Türk dilindä – *sonra*, Kıpçakta – *sorna*. Bu olayı (metatezayı) başka örneklerdä dä bulêrız: gagauz dilindä – *gölmek*, türk dilindä – *gömlək*.

Dialektlerdä **metateza** siirek razgeler: *uyvaşık* (Aydar, Avdarma, Baurçu, Kongaz), *yuvvaşık* (Caltay, Çadır, Beşalma, Komrat, Kıpçak).

12. Nicä biliner, en dolu işliin şindiki zaman dialekt forması Kıpçak küüyündä kullanılır: *kalıyerım, santıyersın, toplanıye(r), inanıyerız, geliyersiniz*. **Y** konsonun önündä **I, İ** vokallar, urğusuz pozitiyada bulunarak, düşer. Kalın vokallı laflarda **Y** konsonun önündä duran konson **yımışak** sölenir: *kal'yerım, yat'yersın, bulun'yer, annad'yer, utan'yersın*.

13. Laflarda *maaza, fiştır, kotlon, oymak* urğu ilk kısım düşer, lafta *olluk* urğu ikinci kısım düşer.

Bölâ dialekt özellikleri üreñicilerä ana dilimizin zenginliini, gözeiliini açıklêêrlar. Ama nekadar da çok dialekt özellikleri olmasın, uşakları lăázım üretnmăä literatüra normalarını kullanmaa lafetmektä dä, yazmakta da.

Bibliografiya

1. Покровская Л.А. Грамматика гагаузского языка. Фонетика и морфология. - Москва, 1964, с.298.
2. Покровская Л.А. Современный гагаузский язык (курс лекций). - Комрат, 1997, с.192.

SPECIFICITATEA DIALOGULUI LIRIC ÎNTREȚINUT CU MAMA ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU

Tatiana Ioniță, studenta gr. RE-13
Conducătorul științific Mititelu O.

Simbolul central al universului liric vierean este, fără îndoială, mama („eroina” a mai bine de jumătate din poeziile antologate [3, p. 520]. Această latură a creației sale, în viziunea lui Marin Sorescu, „ar putea purta drept motto eminescianul **O mamă, dulce mamă, din negura de vremi**, cu toată încărcătura de afecțiune și ecuri pe care această melopee ne-o aduce în minte” [4, p. 523]. Cercetătorul AlexȘtefănescu susține inspirat că „Grigore Vieru ar merita

Premiul Nobel pentru poezia dragostei filiale” [5, p. 532]. Și pe bună dreptate, poeziile sale dedicate mamei sunt poate cele mai frumoase care s-au scris vreodată în limba română pe această temă.

Fiul și mama se contopesc într-o singură figură: cea a Poetului. Eul liric tinde să cunoască întreaga sensibilitate maternă, ca prin ea să poată pricepe plenătatea universului, măreția sentimentului Patriei, neliniștile omului modern, frumusețea păcii, solemnitatea naturii. Sentimentul matern este, astfel, cheia cunoașterii tuturor celorlalte sentimente.

Împărtășim opinia criticului M. Dolgan, care observă că „aproape toate poeziile consacrate mamei sunt construite din dialoguri directe sau indirecte, din vocative și monologuri cu adresă, din spovedanii și invocări, cu scopul de a topi orice distanță dintre mamă și fecior, de a intimiza și face mai vie imaginea acelei care întruchipează întreținătoarea de ființă românească” [1, p. 377]: Ai două inimi, mamă! Cum noi am câștiga, / Ah, două pâini de-odată, / Și ție pe-amândouă, / O, mamă, ție-am da (**Ai două inimi, mamă**); – Pe fag dulce-amărât / Arde, mamă, alba-țistea, / Te uitași la ea atât / Încât semeni azi cu ea, / Ziua, noaptea, la apus, / Arde ți către tot ce-i sfânt, / Luminând pe rând de sus / Fața acestui vechi pământ, / – Ardem. Căci în lung și-n lat / Nu-i mai tragic nenoroc, / Stea cu foc înstrăinat / Și durere la un loc (**Stea mamei**); O stea mi-atinge fața, / Ori poate-a ta năframă, / Sunt alb, bătrân aproape, / Mi-e dor de tine, mamă (**Sub stele trece apa**); Mamă, de-ai fi o stea în cer lină, / Te-aș găsi după lumină, / Rostire-aș spre fața ta, / „Când dormi, maică, dumneata?” (**Mamă, de-ai fi o stea**).

Răscolitor este **Cântecul mamei** care renunță la atenții, daruri (cercei, salbe, năfrâmi, rochie de lână, încălțări) din partea feciorului în favoarea nurorii. Acest text, „superb prin delicatețe și de o puritate incomparabilă a imaginilor”, „traduce” vorbele ce le spune cel mai des o mamă care, spre binele feciorului, cedează locului nurorii: „Ia mai bine norei, lasă, / Că ea-i tânără, frumoasă, / Iar eu, fiule, -s bătrână, / Cine m-o vedea-n țărână?! /”

Tot așa, **Pe drum alb, pe drum verde** stilizează foarte grațios motivul încurăturii sufletești a fiului, sfâșiat între iubire și dorul de mamă: „Pe drumul alb înzăpezit / Pleacă muma, / Pe drumul verde înverzit / Vine draga, / S-o petrec pe cea plecând / Pe drum alb / S-o-ntâlnesc pe cea venind / Pe drum verde? / Două drumuri strâns în tot / – Alb și verde / – Împleți-le-aș și nu pot, / Cine poate? / Din inel, din flori de tei, / Gălbioară, / Se tot uită-n ochii mei / Suferința, /”

Observăm că eul liric se-ntreabă / ne-ntreabă, căutând rezolvare la această dilemă sfâșietoare, iar întrebările date generează un dramatism de maximă intensitate, sinonim cu suferința, stare a sufletului ce reflectă, în textul dat, un destin omenesc.

Un alt text înrudit semantic cu cel citat anterior este **Onomastică**, revelând, la fel, iubirea „niciodată egal împărțită între mamă și iubită: între siguranță modestă și darnică a mamei pentru care, orice s-ar întâmpla, el va rămâne Fiul, și nesiguranța geloasă a iubitei care vrea mai

mult și numai pentru sine, presimțind căoricând poate pierde totul”[2, p. 342]. Descoperirea eroului liric este dramatică: „Și părul tău lung, vălurat/ Curgea negru-ntre noi/Asemeni unei cascade:/Și nu mai era loc/Pentru mama,/Nu mai era loc.//”

Există acea legătură filială atât de puternică, care este în afara cuvintelor, gesturilor, încât chiar în lipsa mamei sau a feciorului comunicarea se realizează. Ei comunică de la distanță, prin simțuri: își cunosc reciproc gândurile, trăirile, sentimentele etc. Conștiinței de fiu i se transmite – printr-un magnetism afectiv – întreaga sensibilitate a mamei: neliniștile, durerea pierderii soțului, răbdarea, dragoste și gingășia.

Această idee ne-o comunică **Mică baladă**, o parafrazăre a baladei populare **Meșterul Manole**. Situația poetică este următoarea: feciorul – el și bărbatul iubit de multe femei – decide să-și supună iubitele unui examen, pentru a o identifica pe cea fidelă, capabilă de sacrificiul suprem. Însă zadarnică fu încercarea, precum și așteptarea. Din cele multe chemate nu veni nici una:

„Dar din toate femeile
a venit una singură:

Mama.–

Tu m-ai strigat,
fiule?”

Dialogul „telepativ” se produce în ambele sensuri: dinspre fecior spre mamă și dinspre mamă spre fecior. Mama știe despre toate câte îl frământă pe feciorul ei cel drag, dar și fiul anticipează întrebările ce o macină pe maica sfântă: „Te-au uitat? Sau griji mai nouă/Stau pe-ai tăi copii să-i prindă?!/Las că vin ei! – spui când plouă/Rândunelei de sub grindă.//” **(Glas de taină)**

În afara faptului că eul liric vierean comunică cu toți și toate și textele comunică între ele: fie se completează reciproc, fie unul răspunde la întrebările ce se conțin în altul. Un asemenea exemplu ne oferă Gr. Vieru prin poeziile **Seara pe deal și Învățăturile mamei**. Feciorul, bănuind curând plecarea a măicuței din lumea celor vii, se / o întreabă înfricoșat: „Pleca-vor și buzele/Tale?! Pleoape?!//” (**Seara pe deal**) Iar maica îi răspunde, îi lasă ultimele povețe, ce l-ar ajuta să înfrunte singurătatea: „Cadă frunza-n vânt/ – Stele ard cerești!/ Singur tu nu ești,/ Fiul meu cel sfânt./ Tot ce-i sus, de ram/Tot ce-i depărtat,/ O, fiu rourat, Ne e nouă neam./ Între cei doi spâni/Să n-ai ochii triști./ Liber să te miști/Între două pâini//” **(Învățăturile mamei)**

Dacă în primul text citim nehotărâre, frică, atunci în cel de-al doilea durerea despărțirii de fiu ia dimensiuni extraordinare. Deși s-ar părea că învățăturile mamei ar trebui să liniștească sufletul răvășit, totuși acesta plânge. Viața mamei curge și ne învăluie implacabil. Ideea ireversibilității se împletește cu cea a însingurării.

Chiar și atunci când dragostea de fiu nu mai poate răzbate spre mama, când timpul se prăvale întunecos și peste propria-i ființă, eroul liric continuă sănutrească înduioșătorul gând că sentimentul dragostei pentru mama este maiputernic decât însăși moartea, că el, acest sacru sentiment, e în stare să depășească limitele existenței unui om și să dăinuiască biruitor dincolo de moarte, fapt pentru care eroul liric se hotărăște să-și lege pentru totdeauna dragostea de mamă de elementele eterne ale naturii, „rugându-se” de aceste elemente să-i poarte de grijă mamei cât va ține cerul și pământul – măcar în acest fel să-și știe persistând după el nepieritorul sentiment al dragostei de mamă. Poetul se roagă de *ploaie* – ca *s-o apere* pe mamă de *sete*, se roagă de *codru* – ca *s-o apere de viitor*, se roagă de *iarbă* – ca să-i *mângâie talpa goală* și *s-o apere de boală*, se roagă, în *sfârșit*, demunte – *să-i sărute ochii* și *s-o apere de moarte* (**Mă rog de tine**). Uluitor dedramatic acest mod al lui Vieru de a exprima – la limită – dragostea de mamă.

Dialogul cu mama este reluat de foarte multe ori, ceea ce însă nu provoacă odispersare de semnificații, dimpotrivă, toate proiecțiile converg spre crearea unei imagini întregi a chipului matern. Mama poetului întruchipează adesea durerea, neliniștea, dar „comunică” și o stare de liniște și pace sufletească, veghind ființa poetului-fiu și aruncând punți spre trecutul și spre viitorul lui.

Bibliografie:

1. Dolgan, Mihail. Dialogismul discursului liric al lui Grigore Vieru // *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*, Editura: „Tipografia Centrală”, Chișinău: 1998.
2. Ilica, C. *Aprecieri critice // Vieru Gr. Acum și în veac*, Editura: Litera, Chișinău, 1997.
3. Manolescu, Nicolae. „Mamă, tu ești patria mea” // *Taina care mă apără*, Editura: Princeps Edit, Iași, 2008.
4. Sorescu, Marin. *Grigore Vieru și lirica esențelor // Taina care mă apără*, Editura: Princeps Edit, Iași, 2008.
5. Ștefănescu, Alex. *Grigore Vieru // Taina care mă apără*, Editura: Princeps Edit, Iași, 2008.

PUBLIC SPEAKING IS A KEY TO SUCCESS

Anna Celac, III year student

Advisor: Sucman Anna, Lector

According to Wikipedia, Public speaking is the process or act of performing a presentation (a speech) focused around an individual directly [speaking](#) to a live [audience](#) in a structured, deliberate manner in order to inform, influence, or entertain them. [1]

This kind of oratory art finds its roots at the very beginning of the human civilization. Back in the days, in ancient Greece, Egypt and Rome oratory played a very important role in the culture of these countries. Even now, thousands years later we still do recognize the greatest ancient speakers like Cicero, Pericles and even Roman Emperor Julius Caesar. Imagine the scale of their accomplishments if even thousands years later, the modern world still appeals to them. Of course, we can say that we've got some modern speakers as well, like Abraham Lincoln, Winston Churchill, Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr. Everyone knows whom belongs the phrase "I have a dream..." And a very rare of us would think why we know all these names which made the history. Because all of them were great speakers, all of them could influence thousands of minds and create a mindset which would become common for millions of us. Their speeches, this is what all of them were powerful about. This was their strongest weapon.

"Speech is power: speech is to persuade, to convert, to compel." - Ralph Waldo Emerson said. [2] If you comprehend the power of speech and word, if to know how to use these tools correctly, then it will be very easy to achieve a success. In America, success is considered to be the national idea and in that country people really know how to deliver a speech and do this very well. Almost all the Americans presidents were very good speakers because it's impossible to get the president's chair without persuading millions of citizens to vote namely for you. A very hard task, isn't it? But looking at these examples of success, we can truly realize the power of oratory and what heights it can bring us to.

But nevertheless, Americans themselves say that there are two big fears in their lives: one- is public speaking; second- is death. But still they understand that it's very important to learn how to speak and how to persuade.

We would like to persuade you that public speaking is a skill that everyone needs to learn. Let me give you three reasons why that is true:

1. Almost every one of us will be involved in public speaking in some form at some point in our lives, so we need to be prepared to do a good job when that time comes.
2. Employers consistently rank public speaking and related communication skills as one of the top skills they look for in employees.
3. Being an effective public speaker gives you the tools to make a difference in your business, in your community, even in the world.

While it may be difficult to feel grateful for the chance to practice your public speaking skills when you are behind a podium and staring out into a sea of eyes, that type of practice is what will help you experience the benefits listed above.

Dealing with fear and anxiety. It's out of discussion the problem number one of stage is fright. Two separate studies have found what most of us already knew: people are afraid of speaking in public. One study found that 40% of people claim that public speaking is their biggest fear. According to the other study, 70% of people rank giving a speech as the thing they are most afraid of.

Overcome your Fear. Think for a moment about what those researches are telling us. If a large percentage of people are afraid of public speaking, then that means we're not alone at feeling scared when we stand in front of an audience. That should be some consolation, at least. And never forget that...

Feeling fear is normal. That is another thing that should make you feel better about your fear is to realize it's normal. When the human body gets ready for any big event, it starts sending out signals which cause bursts of adrenaline to be released.

It's the adrenaline which causes all of the symptoms we associate with speech anxiety, including having sweaty palms, feeling flushed, having a pulse rate, etc. Everyone, including accomplished professionals in music, athletics, and politics, experience the exact same thing before a performance. If realizing that your anxiety is a natural reaction and that millions of people, including the majority of people in your audience, have the same fear you doesn't help you to relax, then here are a few additional tips they will lessen your speech anxiety:

Prepare for your speech. If you wait until the last minute, you will be more nervous. The more you practice and prepare the more comfortable you will be with your presentation.

Visualize your success. One of the reasons we fear speaking in public is that we've never done it. We always fear the unknown. If you close your eyes and visualize yourself successfully delivering the speech, you will literally trick your brain into believing you've done it before and you won't feel as nervous.

Realize that no one can see your nervousness. Even though we're extremely nervous, we don't want anyone in the audience to know that we are and the more we worry that they can, the more nervous we become. You need to realize that most of your nervousness is invisible to the audience. To them, you just seem to be calmly presenting your speech.

Understand that mistakes are going to happen. No matter how much you prepare and practice mistakes will happen. While we may be devastated if we screw something up during our speech, the truth is that the audience will only realize that you've made an error if you draw it to their attention. Instead of making a big deal out of the error, you should simply take a deep breath, collect your thoughts, and keep moving on as if nothing ever happened. [3]

Hopefully, these tips will help you the next time you have to give a speech. Once you get beyond your anxiety about public speaking, you'll begin to experience those benefits we talked about earlier. But regardless of results, you should experience public speaking because nothing can be gained without efforts, and eventually you will realize that everything was worth it.

Internet Resources:

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Public_speaking
2. <http://bigfishpresentations.com/2012/05/03/25-awesome-public-speaking-quotes/>
3. <http://writingcommons.org/open-text/genres/public-speaking/844-why-is-public-speaking-important>

СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кара М. , студентка гр. МПМ – 2013

Научный руководитель Яниогло М.А., доктор, конференциар университетар

На основе анализа существующих концепций развития современного образования к ведущим направлениям можно отнести утверждение гуманных субъект-субъектных отношений, развитие творческих возможностей, интеллектуальных сил детей; индивидуальное творческое развитие личности ребенка.

Взаимодействие школы и семьи, является одной из приоритетных задач лица и осуществляется с использованием структурно-функциональной модели, которая состоит из трех блоков: информационно-аналитического, практического и контрольно-оценочного

Информационно-аналитический блок предполагает сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей и запросов, просвещение родителей, передача им необходимой информации по тому или иному вопросу, организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства, т.е. обмен мыслями, идеями, опытом семейного воспитания. Задачи, которые предстоит решать в этом блоке определяют формы и методы дальнейшей работы педагогов.

Работа данного блока включает:

- опрос, анкетирование, патронаж, интервьюирование, наблюдение, изучение медкарт, информационные листы, газеты, листы-памятки, библиотека для родителей, буклеты, фотовыставки и т.д.;

- творческие домашние задания (предлагаются при первом знакомстве с ребёнком) - заполнить анкету «Это я», которая поможет педагогам поближе узнать о ребёнке; сконструировать домик «Наш семейный теремок» (предлагаются заготовки для конструирования домика, в котором ребёнок вместе с родителями расположит фотографии членов своей семьи); нарисовать свою ладошку, где на каждом пальчике мама или папа напишут, как дома называют ребёнка члены семьи. Такие творческие задания способствуют развитию интереса ребёнка и родителей к их новым условиям, помогают почувствовать заинтересованное отношение воспитателей к своему будущему воспитаннику. Эти творческие задания станут впоследствии страничками «Семейного альбома» ребёнка;
- «Занимательные странички» выпускаются с целью информирования родителей об учебно-воспитательном процессе в рамках какой-либо тематической недели. Из таких страничек родители узнают об информации, которая будет предложена детям, а также рекомендации по закреплению того или иного материала;
- в уголках Здоровья родителям предлагается различная информация о детских болезнях и их профилактике в виде информационных листов, различные консультации, памятки, буклеты.

Практический блок предполагает практические мероприятия, которые связаны с включением родителей в единый воспитательный процесс лица, и связанных с развитием детей. Формы и методы работы, используются педагогами, зависят от информации, полученной при анализе ситуации первого блока, это:

- мероприятия по оздоровлению детей, изготовление нетрадиционных пособий, организация экскурсий, походов, семейных выставок, фотовыставок;
- «Мамина (папина) пятиминутка» - мамы или папы «рассказывают» (оформляют с помощью картинок, рисунков и т.д.) детям или о своей профессии, или о своих увлечениях спортом, или о своих любимых книгах детства и т.д. Такая форма работы способствует сближению родителей и их детей, способствует воспитанию уважения детей к родителям, развивает интерес детей к миру взрослых;
- «Выходной всей семьёй» - педагоги вместе с детьми готовят приглашения для родителей на какое-либо семейное мероприятие (поход в театр, в библиотеку, лыжная прогулка и т.д.). Кроме того, родителям и детям предлагается «листок путешественника», где предложены вопросы, которые можно обсудить с детьми во время прогулки или экскурсии, какое-то творческое задание и т.д.

Показателем ее результативности являются:

- удовлетворенность родителей работой лица;
- удовлетворенность родителей характером их взаимодействия с педагогами и

руководителями лица.

Контрольно-оценочный блок предполагает анализ эффективности мероприятий, которые проводятся специалистами детского сада (в количественных и качественных показателях), базовые данные результативности проделанной работы.

Для определения эффективности совместной с родителями работы, используются опрос или анкетирование, которые проводятся сразу после какого-либо мероприятия. Родители оставляют свои небольшие отзывы о мероприятии, которые оформляются в «Портфолио класса» и иллюстрируются фотографиями с проведённого мероприятия.

Как показал анализ работы, - такая система сотрудничества с семьёй эффективно способствует формированию у родителей опыта руководства детской деятельностью.

Однако имеются и проблемы взаимодействия, основная из которых - это занятость современных родителей, что не всегда позволяет им находиться рядом с ребенком в важные моменты его жизни. Между тем младший школьный возраст - период маленьких достижений, именно на этом возрастном этапе ребенок активно развивается и познает окружающий его мир, поэтому участие родителей очень важно для развития ребенка, а организация взаимодействия с родителями детей младшего школьного возраста имеет большое значение.

Это свидетельствует о необходимости интеграции семейного воспитания и начального образования, перехода к качественно новому содержанию образования, изменения стиля и форм взаимодействия образовательного учреждения и семьи, активного включения родителей во взаимодействие с учителями школы.

Исследование форм взаимодействия проводилось на базе Комратского теоретического лицея им. Д.А.Мавроди 1 класс. Участие приняли 18 детей и их родители.

Цель исследования: выявить предпочитаемые формы взаимодействия классного руководителя и родителя.

Принимая во внимание актуальность данной проблемы, для скоординированной работы учителя и родителей мы поставили перед собой необходимость решить следующие задачи:

- выявить предпочитаемые формы взаимодействия образовательного учреждения (ОУ) и родителями;
- побуждение родителей к активному участию в жизни лицея;
- формирование у родителей ответственности за своих детей;
- просвещение родителей в вопросах воспитания детей в семье.

В младшем школьном возрасте главная задача педагога - заинтересовать родителей

возможностями совместного воспитания ребенка, показать родителям их особую роль в развитии ученика. Для этого учитель знакомит родителей с особенностями школьного учреждения, своеобразием режима и образовательной программы, специалистами, которые будут работать с их детьми.

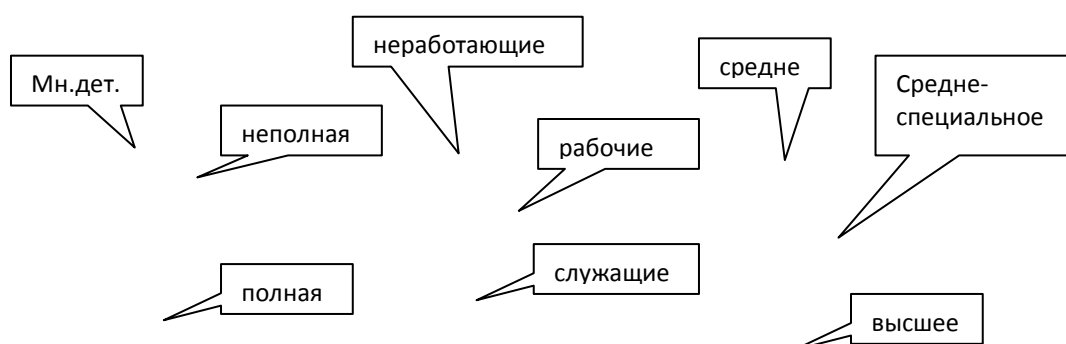
Только на аналитической основе возможно осуществление индивидуального, лично-ориентированного подхода к ребенку в условиях школьного учреждения, повышение эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми и построение грамотного общения с их родителями [4]. Поэтому задачами информационно-аналитического блока организации общения с родителями являются:

- сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника;
- выявление их потребностей в образовательных услугах;
- определение уровня педагогической культуры,
- выявление возможных форм взаимодействия.

Для решения поставленных задач нами проведено первое родительское собрание «Ваш ребенок пришел в первый класс»

При работе с родителями детей младшего школьного возраста, с целью получить наиболее полную информацию по определенным вопросам взаимодействия, проанализировать ее и правильно спланировать дальнейшую работу в этом направлении, в силу возрастных особенностей детей данного возраста, активно используется метод сбора информации – анкетирование родителей.

В первую очередь, нам необходимо иметь чёткое представление, с какой категорией родителей нам предстоит работать. С целью исследования социального портрета родителей воспитанников нами был проведен опрос, с помощью анкеты «Давайте знакомиться»



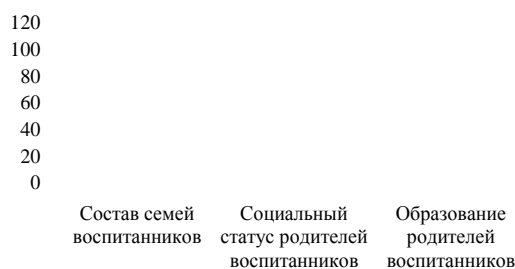


Рис. 1 Социальный портрет родителей воспитанников (%)

Итоги анкеты следующие (Рис. 1.): состав семей воспитанников: полная 86%, неполная 14%, многодетная 7%. Социальный статус родителей: служащие 70%, рабочие 18%, неработающие 12%. Образование родителей воспитанников: высшее 41%, средне-специальное 35%, среднее 24%. Таким образом, в целом контингент родителей наших воспитанников социально благополучный, в основном это дети служащих, процент полных семей преобладает, 12% составляют мамы – домохозяйки. Более чем в 40% семей один из родителей имеет высшее образование.

Уровень педагогической культуры родителей ребенка определялся нами с помощью анкеты. Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о необходимости воспитания у них педагогической культуры: 10% - получают педагогические знания из средств массовой информации; 30% - читают педагогическую литературу; 60% семей - получают педагогические знания из жизненного опыта. Кроме того, 20% родителей ответили, что эти знания им помогают в воспитании детей; 45% - выбрали ответ «скорее нет, чем да» и 35% семей ответили, что знания не помогают в решении проблем воспитания.

Никто из родителей не ответил, что трудностей в воспитании нет. Родители сталкиваются со следующими трудностями в воспитании: с непослушанием ребенка - 40% семей; не поддерживают другие члены семьи – 20%; испытывают недостаток педагогических знаний - 25% семей; ребенок неусидчив, невнимателен - 15%.

В общем же, полученные данные позволяют сделать вывод, что на момент исследования педагогической культуры родителей, с высоким уровнем составили лишь 15%, со средним - 40%, с низким - 45% (Рис. 2).

Итоги анкеты «Выявление потребностей родителей» показали следующее: 7

родителей хотели бы видеть к себе отношение педагогов уважительным; 5 родителей – дружеским, добрым, вежливым; 2 – все устраивает; остальные не ответили на вопрос.

Затем мы проанализировали собственную педагогическую деятельность, без чего нам было бы трудно выбрать подходящие методы взаимодействия и оказалось, что педагоги на вопрос «Какие формы взаимодействия с семьей вы используете в повседневной работе с родителями» предпочитают традиционные способы, такие как: консультации, беседы, собрания, педагогическая литература, наглядные пособия, папки-передвижки.

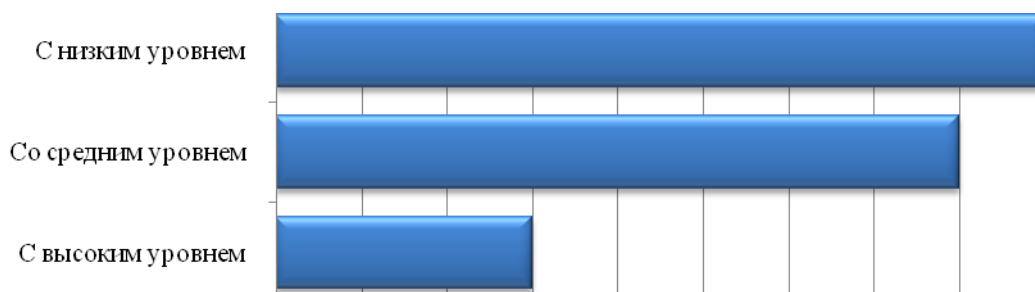


Рис. 2. Уровень педагогической культуры родителей (%)

Далее нами проведен опрос родителей на выявлении предпочитаемых форм работы и поставлен следующий вопрос: «Какие формы работы вам наиболее интересны?», в результате мы узнали, что (Рис. 3):

85% родителей совместную деятельность в проведении детских праздников и досугов;

60 % родителей предпочитают нетрадиционное собрание родителей (в форме игрового тренинга, дискуссии, круглого стола, семинаров и др.);

50% открытые занятия с детьми для родителей;

45% участие в работе родительского клуба;

15 % наглядное оформление стендов совместно с родителями;

10% совместные конкурсы;

5% консультации специалистов;

2% индивидуальную беседу.

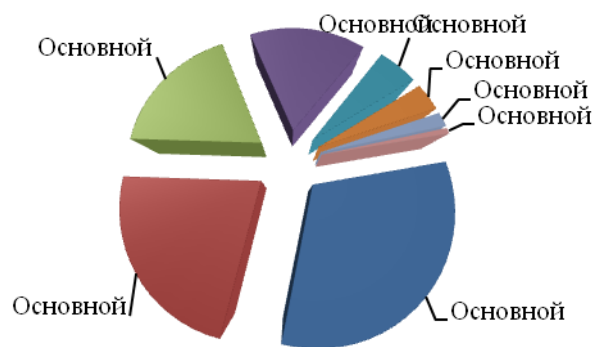


Рис. 3. Формы взаимодействия, предпочитаемые родителями (%)

Итак, наиболее приемлемыми формами взаимодействия родителей с педагогами, которые были выявлены в ходе исследования, являются: совместная деятельность с детьми и практические занятия в форме тренинга, дискуссии, круглого стола, семинаров.

Практический блок. Задачи этого этапа заключаются в непосредственном общении воспитателя с родителями в соответствии с их запросами. Формы и методы работы зависят от результатов, полученных при анализе проблем первого блока, а именно:

- повышать педагогическую культуру родителей;
- приобщать родителей к участию в жизни сада через внедрение наиболее эффективных и предпочитаемых форм работы с семьей ребенка первоклассника.

Для этого мы использовали познавательные, досуговые и наглядно-информационные формы работы с родителями. Познавательные формы организации общения педагогов с семьей предназначены для ознакомления родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей, рациональными методами и приемами воспитания для формирования у родителей практических навыков воспитания детей. И хотя немаловажную роль продолжает принадлежать таким формам общения, как собрания, групповые консультации. В то же время, по запросам родителей, мы организуем проведение собраний, в нетрадиционной форме, а именно: круглых столов, семинаров-практикумов, тренингов и др.; устраиваем педагогический брифинг, педагогическую гостиную, устные педагогические журналы, игры с педагогическим содержанием, педагогическая библиотека для родителей.

Общение педагогов и родителей при этом строится на основе следующих принципов: диалог, открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнера по общению. Так, в начале учебного года проведены консультации на тему «Особенности развития и воспитания детей младшего школьного возраста». А в рамках организованного круглого стола, мы подняли вопросы физического воспитания ребенка раннего возраста в семье по следующим темам: «Как знакомить учащихся с ценностями здорового образа

жизни», «Особенности закаливания ребенка семье», «Развитие движений детей младшего школьного возраста».

Представили родителям включенные в образовательный процесс компоненты здоровьесберегающей деятельности, которые могут использоваться в семье: утреннюю гимнастику, пальчиковую и дыхательную гимнастику. Сделали это путем показа видеофильма, выполнения родителями физических упражнений. В конце встречи родители вместе с детьми выполняли физические упражнения, музыкально-ритмические движения. А по итогам круглого стола, был проведен опрос, который показал, что большинство родителей настроены позитивно, демонстрируют готовность посещать родительские собрания и обсуждать волнующие их вопросы [2].

Досуговые формы организации общения призваны устанавливать неформальные отношения между педагогами и родителями, а также более доверительные отношения между родителями и детьми. Использование досуговых форм способствует тому, что благодаря установлению позитивной эмоциональной атмосферы родители становятся более открытыми для общения, в дальнейшем педагогам проще налаживать с ними контакты, предоставлять педагогическую информацию. Совместные досуги включают участие родителей и детей в совместных праздниках, в выставках, играх.

С целью организации совместной досуговой и творческой деятельности родителей и детей мы провели совместные занятия и физкультурные досуги. Например, совместные физкультурные досуги «Веселая физкультура», «Вырасту как папа» для родителей и детей младшего школьного возраста. По содержанию совместные спортивные праздники - это физические упражнения, веселые эстафеты, подвижные игры, загадки, встречи со сказочными героями, неожиданные сюрпризы, показательные выступления детей.

Совместные детско-родительские мероприятия позволяют не только родителям увидеть положительные стороны ребёнка, но и детям - воспринимать родителей по-новому – как союзников. Ведь родитель, участвующий во всех мероприятиях, знает проблемы и пути их преодоления, старается понять чувства ребёнка, его точку зрения. А у детей, которые постоянно чувствуют поддержку, понимание родителей, повышается самооценка и уверенность в себе [3].

Благодаря совместным досугам у ребенка развиваются не только познавательный интерес, мыслительная деятельность, мелкая и крупная моторика, но также влияют и на создание и поддержание благоприятного психологического микроклимата, способствуют возникновению радостных эмоций как у детей, так и у взрослых.

Наглядно-информационные формы организации общения педагогов и родителей

решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях дошкольного учреждения, позволяют правильнее оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы домашнего воспитания, объективнее увидеть деятельность воспитателя [1].

Мы постоянно сообщали родителям о разнообразных фактах из жизни детей в лицее, о состоянии каждого ребенка (его самочувствии, настроении), о развитии детей. Источниками информации, получаемой родителями, являются: выпуск газет, журналов, семейные календари, разнообразные информационные проспекты и буклеты, стенды, организация педагогических мини-библиотек.

На традиционных стендах размещается оперативная информация, предоставляющая наибольший интерес для воспитывающих взрослых, и включающая сведения об ожидаемых или уже прошедших событиях в классе: акциях, конкурсах, репетициях, выставках, встречах, совместных проектах, экскурсиях выходного дня и т.д. Она отвечает информационным запросам семьи, хорошо структурирована и эстетически оформлена, текст сочетается с фотографиями, иллюстративным материалом. Нетрадиционным является то, что для оформления и подготовки стендовой информации мы рекомендуем привлекать родителей воспитанников, - это вызывает у них особый интерес, т.к. они осознают свою ответственность за своевременное продвижение актуальной для них информации.

А такие формы, как рукописная книга «Приобщение ребенка к здоровому образу жизни в нашей семье», портфолио ребенка, семейные газеты, содействуют распространению семейного опыта воспитания и физического развития ребенка раннего возраста в семье.

Одной из наиболее актуальных форм работы с семьей стали детско-родительские мероприятия: собрания-практикумы, игровые проекты, целью которых являются создание условий для установления и развития отношений партнерства и сотрудничества педагога, родителя, ребенка.

В рамках контрольно-оценочного блока, для определения эффективности проделанной работы, нами использовалась повторная диагностика, наблюдение и учет активности родителей сразу после проведения того или иного мероприятия. Так, работа по взаимодействию с семьей в рамках исследования была направлена на вовлечение родителей воспитанников в педагогическую деятельность, вследствие чего:

1) Родители стали активными участниками выставок и конкурсов:

- «Чудеса с обычной грядки» (поделки из природного материала).

- «Витамины и семья неразлучные друзья!» (газеты ко Дню здоровья).

- «Самое оригинальное новогоднее украшение».

- «Мамочка милая, мама моя!» (газеты к 8 Марта).

2) Приняли участие в конкурсах «Знакомая незнакомка» и «Каждой пичужке по кормушке»

3) Родители стали постоянными участниками праздников и спортивных мероприятий:

- спортивное развлечение «Зарядка вместе с мамой» (40% родителей), «Забавные старты» (50% родителей), «Малыши и Карлсон», (70% родителей);

- совместными силами, музыкального руководителя, воспитателей, специалистов и родителей были проведены развлечения: «Сердце матери» (ко Дню матери), «Созвездие талантов»;

4) В рамках празднования «Дня семьи родители воспитанников имели возможность научиться лепить из соленого теста «Птицу счастья»;

5) В течение года функционировали тематические выставки детских рисунков, стендовая информация для родителей.

Таким образом, исследование показало эффективность использования структурно-функциональной модели взаимодействия в работе с семьями, которая способствует более эффективному включению родителей в единый воспитательный процесс. Найденные точки соприкосновения, общие интересы, увлечения, атмосфера принятия и творчества, открытости, искренний интерес к личности родителей, знакомство родителей с педагогами – вот те слагаемые взаимных доверительных отношений.

На собрании по итогам адаптационного периода, мы выявили, что в результате активной педагогической позиции родителей - в классе и в семье поддерживается благоприятный микроклимат, и дети легче адаптируются к образовательному учреждению. Характеристика психолого-педагогической готовности детей к школе при поступлении и после адаптации показана на рис. 4 и 5.



Рис. 4. Психолого-педагогическая готовность детей к поступлению в школу (сентябрь)

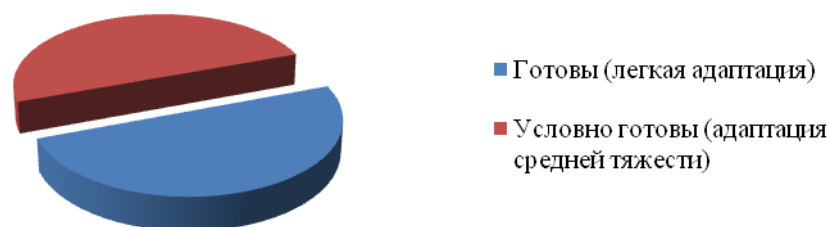


Рис. 5. Психолого-педагогическая характеристика детей после адаптации (декабрь)

Анализ практического этапа работы, показал, что позиция родителей стала более гибкой, теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники различных мероприятий. Папы и мамы ощущают себя более компетентными в воспитании детей. В результате использования различных форм и методов общения с родителями как традиционных, так нетрадиционных, воспитательные умения родителей существенно обогатились. Так, если на начальном этапе лишь 10% родителей регулярно читали педагогическую литературу, целенаправленно занимались проблемами воспитания детей, хотели участвовать в работе с дошкольниками в детском саду, то после работы с родителями в соответствии с перспективным планом число таких родителей значительно увеличилось – с 15% до 30%. Родители стали более осознанно относиться ко всем мероприятиям, освоили приемы эффективного взаимодействия с ребенком, заметно повысился и педагогический уровень культуры родителей (Рис. 6).

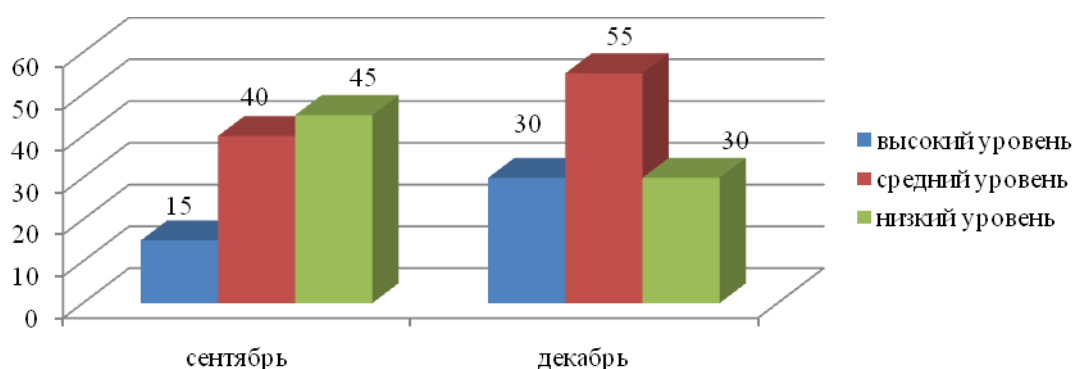


Рис. 6. Уровень педагогической культуры родителей (%)
(на информационно-аналитическом и контрольно-оценочном этапах)

Показателем результативности является повышение удовлетворенности родителей как уровнем воспитания и обучения детей в школе, так и формами взаимодействия с педагогами и руководителями: семинары-практикумы, дискуссии, круглый стол, творческие мастерские, а также совместная деятельность с детьми в форме разнообразных совместных досугов и спортивных мероприятий.

В ходе нашего исследования выявлены предпочитаемые родителями формы взаимодействия с педагогами образовательного учреждения, которые и были успешно реализованы. В результате чего произошло:

- повышение педагогической и психологической грамотности родителей в воспитании и обучении детей раннего возраста (родительские собрания, консультации, беседы, выставки, наглядная педагогическая информация и т. д.);
- включения родителей в воспитательно-образовательный процесс (организация досуговых и спортивных мероприятий);
- родители стали более осознанно относиться к предлагаемым мероприятиям, освоили приемы эффективного взаимодействия с ребенком и создания в семье здорового психологического климата;
- родители стали проявлять искренний интерес к жизни класса, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка. Посещать родительские собрания стали все родители, активно участвуют в праздниках и развлечениях, проектной деятельности. Постепенно ушли непонимание, недоверие родителей.

Таким образом, такие изменения позволяют нам говорить об эффективности использования данной модели работы с родителями, - это позволяет структурировать деятельность педагогического коллектива, как на уровне отдельного класса, так и на уровне учреждения. Такое сотрудничество с педагогами помогает родителям применять полученные знания и умения в условиях домашнего воспитания.

Библиография:

1. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи. М., 2003
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. - СПб: Речь, 2005. – 150 с.
3. Недвецкая М.Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи. М., 2006.
4. Яниогло М.А. Гуманизация образования - императив выживания человечества и сохранения его духовности. В: Функционирането на българския и др. язици и литератури в контекста на езиковата ситуация в Република Молдова. Материали от седмата Международни научна конференция. Комрат. 2007.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КУНКУРЕНТОСПОСТОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

Киорогло М. студентка группы СЗ – 2013.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук.

Современная образовательная система в Республике Молдова направлена на повышение качества и достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным требованиям Европейских образовательных стандартов.

Профессиональные знания, умения и навыки, можно получить только при наличии позитивного отношения студентов к учебной деятельности. Поэтому одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед студентом является формирование мотивированности к обучению, способность жить и трудиться в динамично изменяющихся условиях [5].

Следует отметить, что проблема мотивации к учебной деятельности студентов вузов активно исследуется педагогами, психологами, социологами и учеными других областей знаний [7]. И эту актуальную тему решили не обойти стороной студенты и выяснить при помощи социологического опроса уровень мотивированности к учебной деятельности студентов Комрата.

Студентками Факультета Национальной Культуры, специальности социальная защита в апреле 2015 года был проведен социологический опрос, среди студентов КГУ и педагогического колледжа. В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, включающая 10 вопросов. На вопросы анкеты ответили 100 студентов. Анкетирование студентов и анализ его результатов был организован для изучения уровня мотивации студентов к учебной деятельности.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности широкого использования его результатов для совершенствования всех составляющих образовательного процесса с целью формирования устойчивой системы мотивации студентов к получению знаний и как следствие повышение конкурентоспособности студентов. [2]

Мотивированность к учебной деятельности студентов, начинается с осознанного выбора профессии и понимания значимости приобретения теоретических и практических знаний.[3] Для выявления самостоятельности при выборе будущей профессии, студентам было предложено ответить на вопрос: «Что оказало влияние на выбор вашей будущей профессии?». Ответы респондентов на данный вопрос ранжировались следующим образом:

1. Собственное мнение – 70%

2. Мнение родителей – 20%;
3. Мнение друзей – 4%;
4. Мнение учителя в школе (колледже, лицее) – 3%.
5. Реклама, средства массовой информации – 2%;

Получены данные, свидетельствующие о преобладающем уровне самостоятельности молодых людей и осознанности их действий при выборе специальности.

В структуре мотивов, определивших выбор учебного заведения респондентов, для получения образования (высшего и специального), доминирующими являются:

1. удобство расположения вуза – 38%.
2. совет знакомых и родственников – 27%;
3. качество предоставляемого образования – 22%;
4. умеренная оплата за обучение – 13%;

Изучение ответов студентов различных курсов на вопрос «Что для Вас на сегодняшний день главное в жизни?» позволило сделать вывод, что учеба занимает преобладающее место в жизни студентов – 63%.

Второе место в жизненных приоритетах студентов занимает семья – 22%,

3. важность работы 10%
4. развлечения 3%,
5. отношения с друзьями 2%,

Мотивации студентов к получению образования складывается под влиянием целого комплекса факторов, знание которых позволяет проводить целенаправленную работу по созданию условий для развития целеустремленности и познавательной активности студентов. Интерес студентов к учебе может развиваться или снижаться. Ответы студентов на вопрос анкеты «Что Вам нравится в процессе учебы?» ранжировались следующим образом

1. Получение знаний – 65%
2. Организация учебного процесса – 21%
3. Участие в научных конференциях – 5%
4. Участие во внеуч. работе – 5%
5. Инновационные методы обучения – 3%
6. Участие в спорт. мероприятиях – 1%

На вопрос анкеты «Считаете ли Вы, что быть сегодня студентом престижно?» мнения студентов ранжировались следующим образом:

1. 66% опрошенных студентов считают, что быть студентов престижно;

2. 25% – затруднились ответить;
3. 9% – не считают, что быть студентом престижно.

Таким образом, анализируя ответы респондентов и видя большую разницу в результатах, можно сделать вывод, что студенты считают престижным обучаться, что положительно может отразиться на мотивации к учебной деятельности.

На вопрос анкеты « Занимайтесь ли вы самообразованием» мнение студентов распределились следующим образом:

1. Да – 81%
2. Нет – 19%

Анализируя ответы студентов, можно сделать вывод, что студенты занимаются самообразованием, что, несомненно радует.

Ведь обучаться успешно возможно лишь, умея организовывать свое обучение, по мимо материала, который предоставляет преподаватель.

Повышение уровня мотивации к получению знаний зависит от организации учебной деятельности, которая максимально поспособствует раскрытию внутреннего потенциала личности студента. Поэтому, так важно создавать для обучающегося ситуации успеха, уделять основное внимание организации целенаправленной учебной деятельности. Основная роль в этом процессе принадлежит преподавателю, который с помощью различных методов и методических приемов формирует целенаправленную учебную деятельность студентов и в такой же мере от студента и его целеустремленности. [4]

Таким образом, в жизни современного студента присутствует достаточное количество трудностей. Одной из наиболее существенных проблем является вопрос повышения мотивации учебной деятельности. Многим студентам нужна определенная помощь, поддержка и развитие воли, интереса к учебе, целеустремленности, самореализации. [9]

Библиография

1. Бордовская А.А. Педагогика. – СПб, 2000. – с. 183-200.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии, 1979, № 4.
3. Вилюнас В.К. психологические механизмы мотивации человека. - М.: МГУ, 1990.
4. Делеу М.В. Некоторые особенности проявления личностных свойств студентов-первокурсников в условиях адаптации к учебному процессу в ВУЗе. – Кишинев, 1990. – с. 29.

5. Зимняя И.А., Букуров М.Т., Трофимов Е.М. и др. Адаптация студента как объекта учебной деятельности на начальном этапе обучения. - М., 1989.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Владос, 1997.
7. Краткий психологический словарь Подред Петровского Л.В. – М.: Политиздат, 1985. – с. 385.
8. Лисовицкий В.Г., Дмитриев А.Б. Личность студента. – Л., 1974.
9. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Знание, 1990

Secția 1.

MODERNITATEA CREAȚIEI CULTURAL – LITERARE A LUI GRIGORE VIERU

Moderatori:

Oxana Mititelu, *doctor, lector universitar*

Tatiana Ionița, *studenta gr. RA-13*

POEZIA LUI GEORGE BACOVIA: CONTEXT NAȚIONAL ȘI EUROPEAN

Calân Elena, *studentă, anul IV*

Conducător științific: Cuțitaru Natalia, *conf.univ. dr.*

Bacovia este un poet din familia unor Baudelaire sau Georg Trakl, cu nimic mai prejos decât aceștia, singular, totodată, în literatura lumii tocmai prin puterea extraordinară de a-și fi trăit până la ultimele consecințe „complexul existențial”, cu atâtea urmări benefice asupra negativului stilistic al operei, dar cu consecințe dramatice pentru viața omului Bacovia. Altminteri, negativul stilistic va deveni principala direcție în poetica secolului al XX-lea. Experiența personală i-a îngăduit lui Bacovia să creeze un simbolism pur românesc, între estetica decadentismului francez și eminescianism. Altminteri, despre legătura cu decadenții francezi a vorbit el însuși în mai multe rânduri. Însă poetul a avut deplina conștiință a primejdiei epigonismului și s-a ferit a fi partizanul vreunei școli literare la modă, cum s-a aventurat înaintașul său Al. Macedonski. Să ne amintim de mărturia făcută lui I. Valerian, în 1929: „Citesc din toți, dar nu admit pe nimeni. (...) Deși am citit în tinerețe pe Rimbaud, Baudelaire, Laforgue și alții, n-am simțit sufletul românesc vibrând lângă ei. Alt neam, altă vârstă. Noi trebuie să ne străduim pentru originalitatea noastră. Să devenim o ființă organică, nu paraziți și maimuțe”. Și s-a ținut de cuvânt. De aceea noțiunea de *bacovianism* îl încapă mai bine decât conceptul de simbolism. Nichita Stănescu a avut intuiția paradoxului că Bacovia este cel mai național poet român de după Eminescu. De aici vine și unicitatea lui în lirica modernă.

Bacovianismul, ca realitate culturală, ți se dezvăluie treptat, după o lungă inițiere în literatura română, dar și în cea europeană a secolului al XX-lea. Conștiința că există un fenomen literar bacovian dincolo de poezia lui Bacovia o au încă marii critici literari interbelici, Eugen Lovinescu, Vladimir Streinu, Perpessicius, Pompiliu Constantinescu. Dar fenomenul ca atare începe să fie studiat abia după război și după ce am ieșit din „obsedantul deceniu”, cum a numit intervalul proletcultist 1950-1960 Marin Preda. Mihail Petroveanu, în monografia din 1969, scrie un capitol special intitulat *Bacovia, bacovianism, bacovieni*. Termenul intră în circuitul istoriei și criticii

literare, încât îl vom găsi supralicitat în multe dintre scrierile dedicate lui Bacovia, ajungând chiar la o saturare ce a creat o reacție inversă, de contestare a existenței bacovianismului.

Simptomatică din acest punct de vedere este reacția lui Adrian Dinu Rachieru într-un articol polemic găzduit de revista *Ateneu* în 2001: „Linia Bacovia ?” După criticul timișorean, Bacovia n-are urmași, fiind, desigur, intangibil în unicitatea lui, ceea ce este adevărat. Dar lucrurile sunt cu mult mai complexe decât ne imaginăm și cred că semieșecul criticii în a defini și a surprinde bacovianismul pleacă din unilateralitatea metodei de cercetare, fie ea impresionistă, ca la Eugen Lovinescu și la continuatorii lui, fie de altă natură, secolul al XX-lea excelând, sub semnul modernismului, printr-o invazie de metode, de la semiotică și structuralism până la cercetarea sociologică sau cea freudistă. Nici postmodernismul, care a recuzat metodele, n-a avut mai mult succes, deși poeții generației '80 s-au revendicat din Bacovia spre a se delimita de neomodernității care-i redescoperiseră pe Blaga, Arghezi, Barbu.

“Bacovia se cantonează în necuvânt, perceput ca o corporalitate intrinsecă a sinelui”, subliniază Mihai Cimpoi, „iar spațiul bacovian este un ciberspațiu post/modern în care realul și virtualul se combină în chip liber-fantezist” [1 p.122]. “[...]Arta bacoviană constă în superlativizarea, în manieră expresionistă, a unei stări, senzații, impresii, proclamând deconcertant „*imperialismul monotoniei*”, ca urmare a tehnicii refrenului, care amplifică ascendent solitudinea, angoasa, nevroza, spleen-ul. Exegetul relevă strategiile de elaborare a tăcerii: surdinizarea etapizată a vocabulelor, translarea ego-ului într-un dublu camuflat, impersonal, pseudoființial, metamorfoza dialogului în monolog litanic, degradat, apoi în monosilabe agonice, ce etalează „spectacolul insolit al alunecării cuvintelor în spațiile goale ale necuvintelor, al golirii progresive de sens, ce sfârșește în golul nonsensului” [ibidem, p.96].

Dar posteritatea i-a hărăzit o spectaculoasă carieră. Si din acest punct de vedere el rămîne o ciudățenie. Oboseala, angoasa, disperarea îl macină. Nu iubește si nu cultivă scrisul inflaționist; ceea ce, automat, îi rezervă un statut special în literatura noastră. Bacovia este un exemplar atipic pentru un neam care, în atâtea rînduri, a dat dovadă de voiosie iresponsabilă cheltuindu-se în trîncăneală. Iată de ce sîntem sceptici că ar putea fi vorba de *o linie Bacovia* în poezia românească. Poetul s-a epuizat livrîndu-se fără rest. Nu doar o nevestă bățăioasă si eficient agent literar (am numit-o pe Agatha), îngrijind „bolnavul familiei”, acest ins măruntel, friguos, o fire debilă ascunzînd un urias poet – ar explica succesul postum. Nu doar „mumia cocîrjată”, acceptînd „mascarada” (vorbele grele sînt ale lui Ion Caraion) cînd recuperatul Bacovia era sărbătorit la București, cu cîteva luni înainte de „marea plecare”, si-ar fi oferit tributul conjuncturist în schimbul reintrării în circuit. Mai degrabă are dreptate Al. George care, pensînd cîteva „mici rectificări”, conchidea: „adevărul artistic își serba o mare victorie”. Prin Bacovia asistăm la triumful (sperat) al

unui marginal. Cazul Bacovia – ne-au reamintit urâciosii moralisti – avertizează, iarăși, că, în pofida vicisitudinilor, „timpul are întotdeauna ultimul cuvânt”. Dar timpul înseamnă, de fapt, alte generații de cititori. Bacovia „crește”, aluatul exegetic se revarsă, în interiorul bacovianismului inovația pare exclusă. Neîndoios, intuiții pre-bacoviene au prefigurat un univers liric în expansiune după cum un bacovianism de suprafață poate fi detectat în cohorta post-bacovienilor. Dar poetul, credem, n-are urmași.

În *Introducere în opera lui George Bacovia*, [4] Dinu Flămând consideră că poezia bacoviană are numeroase analogii cu *satira menipee*, gen cultivat în Antichitate și Evul Mediu, caracterizat prin carnavalizarea limbajului, dialogismul interior, amestecul de melancolie și parodie etc. Între caracteristicile comune satirei menipee și poeziei lui Bacovia, Dinu Flămând enumeră: „anume contraste izbitoare, combinațiile oximoronice, disjuncțiile sus – jos și ridicare – cădere, ca și elementele de utopie socială, sau folosirea genurilor inedite cu o vizibilă intruziune a prozaismului în poezia lirică, pluralitatea de stiluri și, în sfârșit, caracterul jurnalistic”, [ibidem] trăsături care, precizează criticul, „se regăsesc nuanțat în acea poezie ce dovedește o lacomă priză la scris”. Citite separat, poeziile pot părea sarace, citite laolaltă, ajung, prin reluarea ritmică a aceluiași stări, la un vuiet straniu, mare, de avalanșă. Bacovia începe cu „Dormeau adânc sicriile de plumb în 1916 și termina cu „Dormeau adânc sicriile de plumb în 1954. E mai mult decât un poet cardinal, e un savant: descoperă în același an, 1916, bacovianismul, acele particule de tristete de margine de galaxie, de provincie de stea, pe care toți le avem în noi; pluteau în aer, dar nimeni nu reușise să pună degetul pe ele să le arate, halucinant” [6, pp.361-362].

Bacovia, se știe, debutase în „Literatorul”, în 20 martie 1899, cu poema *Si toate*, sub semnătura V. George; firește, va fi revendicat de Macedonski (*Făclia*, 1916), poetul formându-se – pretindea maestrul – în „miscarea culturală și de simțire” a revistei. Dacă autorul *Noptilor*, impulsiv și revendicativ, voind o poezie nouă, intrase într-o relație de inadecvare cu epoca și cu sine plojînd într-o existență himerică, într-un decor artificial (pretext și prilej de a-și divulga egolatriu o stare de spirit prin histrionism, demonism, magie expresivă etc.), Bacovia încheie epoca Eminescu, transformînd suferința eminesciană („dureros de dulce”) în altceva, acutizînd melancolia, emancipînd lirica noastră, scuturată de oboseala epigonismului. Estetismul macedonskian era extravagant și trufas; Bacovia valorifică estetic macabrul, dezvoltă viziuni tenebroase, face din plumb o metaforă a damnării, bîntuit de angoase și obsesii. Cade în dezolare, deznădejde, spaimă, singurătate. Și mărturiseste ferm: „citesc din toți, dar nu admit pe nimeni”. În plus, suspectat de afectare, Macedonski stîrnise serioase rezerve privind autenticitatea, fortînd succesul. Bacovia, dimpotrivă, se exprimă fără aroganță, nu vrea să seducă și, paradoxal, fixat în „zarea grea de

plumb”, exercită un „farmec bizar” (Eugen Simion). E greu a distinge, în cazul lui, între proză și sensibilitatea reală, îngemănate pînă la confuzie. Asimilarea devine astfel identificare.

Dacă Macedonski, ne reamintea Bacovia, „credea în misiunea lui”, la rîndu-i, asumîndu-și destinul, poetul *Plumb*-ului, ca „muncitor intelectual”, traversînd grele lipsuri și boli, strunit de energica Agatha, înțelege poezia ca opțiune definitivă. Prin filtrul simbolismului (coloristic, muzical) propune un cumul de sugestii în registru funerar, decrepit. Intră, negresit, pe lista „visătorilor damnați” (v. *De artă*) și obsedat de *pictura cuvintelor* (cum se mărturisea) încearcă, repetitiv, a dezvolta „un subiect de culoare”, căzînd într-un „manierism insuportabil”, după vechea acuză călinesciană. Recuzita simbolistă este aici *retorica litotei*, cum, repetat, s-a spus. Plăpînd, sensibil, cu slujbe efemere și numeroase internări, scufundat în cenusiul existential, poetul pare „a fugi de sine” – constata I. Negoitescu. Decorul, într-adevăr, „ține de esența acestui lirism” și poetul repetițiilor obsedante, torturat de umid, invocă salvator, chinuitor, un spațiu securizant. Îl va afla? Atmosfera bacoviană dezvăluie însă un scenariu apocaliptic: prăbusirea „pilotilor”, locuințele lacustre și cavourile, zăpada-potop, canicula sau ploile putrede, în fine „materia plîngînd” (auzită de poetul mereu amenințat) creează un disconfort total și o astenie generalizată. Încît „suspinul” bacovian devine *geamăt*. Ispitit de „alchimia simbolistă a muzicii” (Theodor Codreanu), el, prin *cromatizare* și repetitivitate, adună note grele, „blestamate”, împovărînd terifiant discursul.

Constantin Călin ne anunță că, poetic și biografic, putem vorbi de *doi Bacovia*. Dar „al doilea Bacovia”, regenerat, echilibrat, devine un „pensionar al propriului talent” [2 p.243]. În amurgul vieții, poetul „se contractă”, se afundă în tăcere, culege „derizorii ecouri”. Schimbarea de regim i-a priit, totuși, intrarea în „zodia nouă” oferindu-i satisfacția de a fi fost sărbătorit în „castelul nababilor” (decembrie 1956, la împlinirea celor 75 de ani), sfidînd sirul de umilințe. Marginalizat, onorat, răsplătit (pentru a fi *poetizat* „munca eroică proletară”, ghicea poetul), Bacovia – precizează Constantin Călin – făcea atunci figură de *exponat*, perceput muzeal. Ulterior, redescoperit ca „uimitor existentialist”, făcînd din existență o experiență scripturală, Bacovia a impus bacovianismul *camodus vivendi*. Această asumare totală a discursului l-a condus pe Marin Mincu spre o concluzie fermă care a făcut carieră: cum eul poetic și obiectul poeziei se confundă, orgoliosul critic nota, în premieră, că eul bacovian se situează simultan în *existentă* și *scriitură* [5, p.145].

Recuperat ulterior, reinventat în anii '70 sub o stea în ascensiune, *noul Bacovia*, hiperconstient de sine, așezat în plin modernism, intră în conflict cu alte clișee ale exegezei, și ele debitoare exceselor (în sens invers). Expediat în patru pagini de N. Manolescu în *Istoria (sa) critică*, Bacovia este taxat drept un „geniu naiv”. Mare poet doar în volumul de debut, trăind acolo, cu simțuri exacerbate, la o intensitate lirică niciunde atinsă, inegal, monocord, căzînd în autopastisă,

eul bacovian n-ar fi capabil de tragism, străin fiind de luminile spiritului. Vladimir Streinu vedea în poezia bacoviană, confiscată de patologic, o „jelanie a fiziologiei”. Simplificarea limbajului, să recunoaștem, e reală, redundanta și stîngăciile sînt și ele evidente, cultivînd elementaritatea și banalitatea. E pusă sub semnul întrebării însăși inteligența artistică, în contrast cu alte opinii care văd în stenograful Bacovia „un model de tranziție” (I.B. Lefter), firește, spre postmodernism.

Prizonier al decorului cvasicarceral, eul liric trăiește sub amprenta unei neliniști agonice, într-un decor opriment, de izolare și damnare. G. Călinescu observa, pe de altă parte, că lipsa de varietate duce la manierism, încât patetismul și sentimentalismul cu însemne parodice reprezintă simboluri ale solitudinii agonice. Cadrul poetic bacovian, marcat de plictisul provincial, de monotonia zilelor autumnale, de infernul citadin sau de senzația degradării, este un cadru ce refuză orice idealitate, refractar transcendenței sau elevației spirituale. Sugestia poetică nu favorizează, în lirica bacoviană, visarea, ci o interzice, după cum lipsește, cum remarca V. Fanache, iluzia vreunei transcendențe mântuitoare, ca la poezii decadente. Tocmai de aceea, discursul poetic bacovian nu se bazează pe o amplificare și detaliere a imaginilor, ci pe concentrare treptată, pe mecanica repetiției ce trădează alienarea: „Sunt poetul pustiilor pietre / Cu tristele becuri cu pală lumină / Când sună alarma în noaptea deplină / Sunt poetul pustiilor pietre / Tovarăș mi-i răsul hidos, și cu umbra / Ce sperie câinii pribegi prin canal, / Sunt tristele becuri cu razele pale, / Tovarăș mi-i răsul hidos și cu umbra // Sunt solitarul pustiilor pietre / Cu jocuri de umbră ce dau nebunie; / Pălind în tăcere și-n paralizie, / Sunt solitarul pustiilor pietre”. În această poezie, epitetul sunt mai degrabă convenții, individualități neindividualizate, sunt imagini folosite în poezie, cum observă Gh. Crăciun, nu pentru ineditul lor, ci tocmai pentru valoarea lor comună, de școală poetică.

Aici, vocabularul, procedeele simboliste sunt căutate cu insistență, iar leitmotivul și refrenul reprezintă elemente constante de construcție. În acest fel, se poate afirma că legea fundamentală a acestei poezii e repetiția, recurența unor imagini arhetipale pentru condiția alienantă omului modern, minată de absurd și singurătate. Realul și interioritatea, instanțe complementare ale poeziei bacoviene, sunt demonizate, astfel, prin precizarea lor cu acuitate repetitivă a percepției, realitatea e agresivă, iar fenomenele naturii sunt surprinse sub specia maleficului. Eul liric reacționează la stimulii realului malefic prin retransarea în limitele nevrozei, ale solitudinii și nebuliei. Cu toate acestea, în poezia lui Bacovia lumea nu suferă un proces de i-realizare, ci, dimpotrivă, obiectele își acutizează forma, consistența, devin parcă mai agresive, conturând un univers monoton, morbid, ce se păstrează în limitele sale contingente. Bacovia își refuză, astfel, orice încercare de conceptualizare a realității, transcriind, dimpotrivă, în versurile sale, ineditul, fenomenalitatea lumii cotidiene. Această fascinație a concretului, acest gust al banalului și contingentului relevă poate cel mai bine inadecvarea lui Bacovia la poetica simbolistă.

„Bacovia a reușit, prin «reașezarea conținutului și manipularea expresiei», să ajungă la o «viziune» nouă, prin care obsesia sa fundamentală și permanentă, repetiția, este învinsă, cu fiecare poezie mare, mereu într-un mod imprevizibil - fapt care, de altfel, i-a derutat pe contemporani. Noosfera bacoviană se alcătuiește din depuneri succesive de sensuri și din rupturi de sens deopotrivă. Metonimiile textuale, la Bacovia, nu alcătuiesc un fir conducător ușor de urmat, ci se încălcesc într-un ghem de contradicții. Opera bacoviană este ireductibilă»[3,p43].

Dar poate fi Bacovia, ne întrebăm, *un model european*? Suportînd toate etichetele, incomunicabil pînă la autism, conjugînd *erosul* (golit de sentiment, făcînd din iubită un obiect al decorului) cu „*vocatia*” de *luptător social* („al doilea Bacovia” fiind convins că si-a realizat „profetiile politice”), infernalul poet, dincolo de puseele encomiastice, își divulgă laconic, în serii/ rafale sinonimice, tristetea irepresibilă. E încercat de istovire, acuză neputinta, invocă morbidetea, epuizarea, suferinta; universul său halucinant e în destrămare. Rămîne singur și își „secretă” versurile, se instalează „în centrul poeziei mari”[6].

Cel ce descoperea, în 1916, *bacovianismul* își are, asadar, „simbolismul propriu” și lichidează „în fasă” o posibilă școală, asaltată de sirul imitatorilor. Indiscutabil, infernul bacovian este individual, trăit paroxistic; iar pretinsul precursoriat e anulat din start. Oare un „geniu naiv” putea indica glorioasa cale pe care s-au avîntat scoliti postmodernisti? Pare ciudat dar fostul discipol macedonskian este rezultatul unui tenace efort de autoconstrucție. Protejat în copilărie, poetul s-a născut bătrîn, împovărat iar omul (de care avocatura „nu s-a prins”) era retras, blajin, un „mare sfios” (Z. Stancu). Încît, îmbrățișînd „munca de visător” într-o lume „goală de vise”, însinguratul Bacovia, inimitabil, în pofida „curentului bacovian”, victimizînd atîtea condeie, culege binemeritele favoruri ale posterității.

Eugen Lovinescu spune ca, în operele sale, Bacovia creaza "o atmosfera de plumb", surprinde un univers exterior "de coplesitoare dezolare", pustiu, apasator, obsedant prin repetitie ("Buciumul toamna/ Agonic - din fund - / Trec pasarele si tainic s-ascund. /Țârâie ploaia / Nu-i nimeni pe drum; / Pe-afara de stai / Te-nabusi de fum." - "Pastel"). Imaginea toamnei cu ploi monotone, ce grabeste declinul vitalului, cu copaci decompusi în parcuri devastate, este limitata într-un peisaj de mahala al târgului provincial de altadata, cu casele scufundate în noroaie eterne, "între cimitir si abator" [ibidem,p.234].

Poezia lui Bacovia este un avertisment dat lumii, de la care nu asteapta vreun raspuns: de aici, sentimentul vidului, răsul absurd, nervozitatea. Bacovia experimenteaza procedee moderne. Trei sunt elementele care duc la dezagregarea și la dezordinea lumii: focul, care mocneste și agonizeaza, apa, care descompune, vântul, ale carui sunete sinistre reprezinta simbolic dezechilibrul lumii. Bacovia valorifica teme și motive simboliste autentice, pe care le preia de la poetii francezi și

pe care le împleteste cu maiestrie: motivul târgului provincial, motivul toamnei dezolante, motivul ploii, motivul parcului solitar, motivul singuratatii, motivul vagabondului si alcoolismului, motivul mortii si a descompunerii materiei, motivul poetului damnat, motivul iubirii (vazuta într- maniera opusa romantismului). Motivul nevrozei provocate de un anotimp sumbru, schimbator este insuflat de Baudelaire. La Bacovia, cerul jos si greu este de plumb, umezeala atinge dimensiuni apocaliptice ("De-atâtea nopti aud plouând, / Aud materia plângând" - "Lacustra"), însa, spre deosebire de Baudelaire, Bacovia nu înzestreaza urâtul cu puteri supranaturale, ci îi alatura starea de atrofiere, de deteriorare continua. ("Sunt câtiva morti în oras, iubito, / si-ncet, cadavrele se descompun. " – (*Cuptor*).

În creatiile bacoviene, orasul apare sinistru, potrivit vietii, ca un lacas al figurilor de ceara, al terorii, un loc unde curge sânge pe strazi, iar corbii se prabusec din zbor. ("si sânge cald se scurge pe canal, / Plina-I zapada de sânge animal" - "Tablou de iarna"; "Departa, pe câmp, / Cad corbii, domol" – (*Pastel*). În "Nevroza" este zugravita imaginea târgului acoperit de zapada, întunecat, pustiu, imagine ce produce melancolie, tristete, angoasa ("si geme greu ca în delir"). Laitmotivul acestei poezii este orasul cimitir (prin repetitia versului "si singe ca-ntr-un cimitir"), simbol al mediului sufocant, lipsit de speranta.

Nicolae Manolescu subliniază, de altfel, predilecția – împinsă până la obsesie – a lui Bacovia pentru culori sugestive: „Violetul, negrul, albul, rozul invadează lucrurile ca niște prezențe fizice, erodează personajele sau le pătează. Poetul pare a aplica vopselele pe pânză direct din tub sau cu latul cuțitului. Și aceste vopsele sunt câteodată halucinante prin intensitate”. O poezie reprezentativă pentru o astfel de tehnică a sinesteziei e *Amurg violet*. Gama cromatică a poeziei e una monotonă, iar intensificarea senzației se realizează prin repetarea obsesivă a culorii *violet*. Cadrul poetic e desenat sumar, din câteva linii, spațiul e alcătuit din trăsături și repere minime, astfel încât decorul e de maximă austeritate și simplitate.

Cromatica la fel ca si acustica poeziei bacoviene are un rol esential în conturarea atmosferei. Bacovia își marturiseste preferinta pentru culoare: "În poezie, m-a obsadat întotdeauna un subiect de culoare. Pictura cuvintelor sau auditie colorata. Fiecarui sentiment îi corespunde o culoare." Cromatica stridentă, compusa din culori în stare pura. Albul, negrul, rosul, galbenul, violetul ocupa cel mai important loc în poeziile bacoviene, fiecare având rol de simbol. Albul reprezinta visarea si eternitatea, violetul sugereaza monotonie, spleen, iar negrul este culoarea mortii; galbenul sugereaza deznadejdea, boala, iar rosul este simbolul vietii, dar si al tuberculozei, ftiziei. Verdele asociat cu roz sau albastru simbolizeaza nevroza.

Observăm că lirica bacoviană e structurată în formula unui monolog elegiac, în care senzația de absurd și atmosfera tragic-crepusculară sunt dominante. Ele țin de sensibilitatea enormă a lui

Bacovia, o sensibilitate atentă la cele mai subtile nuanțe ale mecanismului lumii, la cele mai mici stridențe ale devenirii universale. În plan ideatic, poezia lui Bacovia închipuie un univers alienant și restrictiv, lipsit de orice urmă de idealitate, în care eul își resimte acut lipsa de identitate, cu sine și cu ceilalți, dar și neputința de a ființa în mod autentic, plenar.

BIBLIOGRAFIE

1. CIMPOI., Mihai, *O istorie deschisă a literaturii din Basarabia*, Chișinău, 1996
2. CĂLIN., Constantin, *Dosarul Bacovia*, II, Ed. Agora, Bacău, 2007
3. INDRIEȘ., Alexandra, *Alternative bacoviene*, București, 1984
4. FLĂMÂND., Dinu , *Introducere în opera lui George Bacovia*, București, 2004
5. MINCU., Marin, *Polemos*, Ed. Compania, 2011
6. SORESCU., Marin, *Bacovianul Bacovia*, Editura Cartea Romaneasca, Bucuresti, 1985

CODRUL – MATRICEA STILISTICĂ A POPORULUI DACO-ROMÂN ÎN OPERA LUI EMINESCU

Cârbîic Dora, studentă, anul IV
Conducător științific: Cuțitaru Natalia., conf.univ. dr.

Astăzi, Eminescu nu poate fi înțeles în afăra celor doua concepte fundamentale: *cultura* și *armonie*, deoarece Eminescu este înainte de toate fenomen de cultură, poezia sa este un limbaj cultural, încărcată de mituri și simboluri, iar filosofia lui Eminescu, desprindem din analizele fundamentale ale lui M.Cimpoi. Permanența, imobilitatea, ca atribute supreme ale Eternului, nasc o *imperfecțiune ontologică a existenței* [2,p.127]. Ancorat în realitățile tradiției culturale românești și animat de cultul tuturor înaintașilor, format la școala lui Homer, Shakespeare și Goethe, precum și la aceea a clasicului folclor românesc, Eminescu a realizat o operă de sinteză a tuturor tradițiilor populare și culte naționale, depășindu-le *prin geniul și munca sa neprețuită* (Z. D. Bușulenga).

Dacă Titu Maiorescu a fost conștiința critică directoare a epocii, Mihai Eminescu reprezintă întruchiparea geniului creator și culmea cea mai înaltă la care s-a ridicat vreodată spiritualitatea românească. Eminescu este un scriitor de valoare universală, unul dintre marii poeți ai lumii, autor de proză fantastică de talia lui Novalis, E.T.A. Hoffmann și Edgar Allen Poe; dramaturg care a conceput pe temelii vaste, dar n-a avut răgazul să-și finalizeze proiectele, publicist de o exemplară puritate și probitate a conștiinței.

Eminescologul Mihai Cimpoi, în vasta sa operă critică, înlătură, cu argumente, clișeele despre Eminescu, și, mergând pe urmele lui Titu Maiorescu, Tudor Vianu și G. Călinescu,

nuanțează înțelegerea pesimismului eminescian prin stabilirea unor raporturi electivă între Eminescu și Kant, Eminescu și Hegel. După opinia sa îndreptățită, Eminescu se identifică unui homo dacicus, unui homo folcloricus, unui homo naturalis și unui homo religiosus. Toate aceste ipostaze ale devenirii lui Eminescu se rezumă în *homo eminescianus* [3, p.127], [4].

Cunoscător al culturii și filozofiei orientale indiene, ale căror opere le-a citit în original, învățând pentru această singur sanscrită, dar și al culturii și filozofiei europene moderne, Eminescu este *însăși structura omului universal* (Mircea Eliade). Influența copleșitoare a poetului avea să vină din înălțarea filozofică și din frumusețea expresivă a unei opere exemplare ce a jalonat, sintetizându-le, principalele elemente de recunoaștere a spiritualității naționale, în afara căreia nu există creație durabilă. El însuși s-a proiectat cu voință și neclintire în sfera specificului românesc, spre care a adus întregul orizont de inteligență și sensibilitate europeană.

Pentru Eminescu cosmogonia nu este o teorie științifică ci o temă literară și sub raportul acesta ea se află în prelungirea temei mitologice. Poetul nu segmentează linia timpului, stabilind pe ea o epocă a genezei lumilor, o epocă a fabulei mitologice și o epocă istorică. Când timpul însuși este văzut ca o funcțiune relativă ar fi absurd să se atribuie autonomie, oricât de relativă ar fi aceasta, fragmentelor de timp. Poetul are adeseori prezentă noțiunea de timp istoric, dar, în general, geneza și mitologia sunt gândite de el ca modalități ale timpului estetic al poeziei. Timpul poetic nu se desfășoară în determinări istorice, cronologice, ci în forme speciale pe care le determină fiecare operă în parte.

Dacismul a fost mai mult decât o idee de creație, a fost cu adevărat o armătură de conștiință, o dimensiune interioară fundamentală a ființei sale, o Matrice a spiritului său pe care o putem sintetiza în câteva linii de esență: conștiința onoarei și demnității, sentimentul tragicului, vocația sacrificială, complexul nedreptății și înfrângerii, într-o relație quasi oximoronică cu un complex al virtuților superioare nerăsplătite, vitregite.

Privind opera eminesciană în totalitatea sa, putem afirma că Eminescu este un genial reprezentant al spiritualității daco-românilor. Afinitățile sale cu lumea dacilor ține de datul său original, pe linia sângelui, de structurarea sa interioară, ca sensibilitate determinată de fascinația pe care o aveau asupra sa miturile și tradițiile din lumea satului natal, sat definit ca univers închis, dar în care fabulosul devenea element vital. În acest sens, evoluția operei eminesciene cuprinde numeroase creații, care exprimă concepția filozofică a dacului, a românului, legat de nemurire și de Dumnezeu unic, de Zamolxis, păstrător de datini și de mituri, cu trimiteri în adâncimile originare milenare, ale cărei rădăcini sunt vii, asigurând continuitatea unui neam legat de o Dacie profundă și eternă, având ca matrice stilistică codrul de veci, entitate de scară cosmică, surprinsă de Eminescu

în manifestările intensive ale puterilor creatoare; spațiul ce constituie certificatul nașterii și identității românilor, a obârșiei de certă noblețe, cu o existență spirituală demnă de universalitate.

Codrul, ca matrice stilistică, este devenire; el crește dincolo de stăpânii, de fapte evenimentțiale remarcabile în distincțiune, ori de rase. În creația eminesciană vom întâlni aceeași apropiată legătură a omului cu codrul, personalitate supranaturală, ca în folclorul cu rădăcini milenare.

Codrul – matricea stilistică a poporului daco-român în opera lui Eminescu, ca personalitate de excepție a spiritului românesc creator, cu adânci rădăcini în izvoarele populare, reprezintă culmea puterii de sinteză în expresie artistică, a concepției filosofice a neamului românesc, care se raportează la continuitatea acestuia peste milenii, la existența sa în Dacia Felix, în indistințiune, unde codrul, ca matrice stilistică a poporului român devine metafizică. Legătura operei eminesciene cu devenirea istorică daco-romană nu poate fi contestată, Eminescu fiind modelul absolut spre care tind fara exceptie reprezentantii literaturii romanesti (G.Călinescu).

Codrul mărginitor, în termeni eminescieni, e o dimensiune ce conservă un spațiul arhaic, dar care întoarce permanent privirea spre în sus, în acord cu cosmosul. Ancestralul menține arhetipurile concretizate în personaje originare; zei (*Sarmis, Gemenii*), apariții mitice, zâna Dochia, ursitoarele, întruchipări ale umbrelor (*Strigoii, Gemenii*). În mod aparent paradoxal, codrul ca mărginitor al spațiului arhetipal, ca închidere, asigură veșnicia; ieșirea din indistințiune, în prezent, devine istorie, temporalitate segmentată, ce duce la disoluție. Pe de altă parte codrul dezamărginește, prin plonjarea în adâncimile interiorului, surprinzând mișcări sufletești induse de factori externi; exprimarea sinelui e legată instinctiv și intuitiv de rădăcinile ancestrale ce implică liniște cosmică, originară, repaosul în spațiul absolut. (*Peste vârfuri, Mai am un singur dor*). Codrul este o entitate cosmică ce înseamnă devenire perpetuă; el crește, există dincolo de stăpâni, de evenimente segmentate temporar, de individual. Afinitățile lui cu lumea dacilor țin de datul său originar, pe linia sângelui, prin structura sa interioară, ca sensibilitate determinată de legăturile spirituale ale omul simplu, tradițional cu satul natal, definit ca univers închis, ca toate satele de atunci, în care fabulosul, devine element vital, acesta integrându-se firesc concepției despre viață și moarte, moștenită de la dacii străbuni, care au ca jaloane de susținere credința în nemurire.

Dacă o artă poetică arată, așa cum simplist se spune, viziunea autorului asupra poeziei, în acest caz textul face mult mai mult. Pentru că există o diferență clară între o poezie care vorbește despre poezie (în general) și o poezie care vorbește despre sine, iar această diferență ține de tema poemului respectiv. Într-o artă poetică nemarcată de autoreferențialitate, tema este fenomenul poetic, în general, din punctul de vedere al poetului. Autoreferențialitatea restrânge acest cadru exclusiv la un singur poem, și scoate astfel la iveală resorturi poetice ale textului respectiv. Tema, în

acest caz, nu mai este fenomenul poetic în general, ci textul în sine capătă acest statut. Cu alte cuvinte arta poetică se referă la poezie, iar textul autoreferențial se referă la sine. Or, în textul de față, versuri precum: „Ca s-explic a ta ființă, de gândiri am am pus popoare./Ca idee pe idee să clădească pîn-în soare,/Cum popoarele antice în al Asiei pămînt/Au unit stîncă pe stîncă, mur pe mur s-ajungă-n ceruri./Un grăunte de-ndoială mestecat în adevăruri/Și popoarele-mi de gânduri risipescu-se în vînt.” arată faptul că avem de-a face cu un text care se explică pe sine, prin autoreferențialitate. Textul așadar își trădează propriile limite, propriile resorturi, așa cum a funcționat și în cazul deconstruirii măștilor zeului. Punând totul sub semnul întrebării, indicînd punctele slabe ale oricărei construcții și valorificînd aceste puncte slabe, Eminescu surprinde, de fapt, instabilitatea gândirii umane, profund limitată.

Mitul (creștin sau de altă natură) nu e, așadar, pentru Eminescu, decît o proiecție a gândirii umane care încearcă să prindă, prin el, *eternitatea*. În acest caz, însă, poemul afirmă că încercarea de a prinde eternitatea este sortită eșecului. Dacă prin autoreferențialitate textul depășește statutul de simplă artă poetică, în cazul demitizării situația este la fel de interesantă, dat fiind faptul că poetul nu dă jos de pe pedestal un anumit zeu, ci mai degrabă îl obligă să se dea jos singur. Întreg scenariul stă sub semnul unei eterne prăbușiri (spre deosebire de clișeul eternei deveniri) din care nimic nu poate evada în eternitate, nimic nu se poate sustrage destrucției.

Mitul preocupă cercetătorii de peste 3 mii de ani. Cuvîntul "*mit*" vine de la grecescul "*mithos*", care înseamnă "*povestire, narațiune tradițională emanată de o societate primitivă*". Pe parcurs de secole și milenii mitul a explicat evoluții enigmatice, spațial și temporal greu de încadrat - evoluții care s-au petrecut în existența psihofizică a omului sau în universul vizibil și invizibil al său, atribuind obârșie supranaturală fenomenelor constatate.

Cosmosul, conform părerii cercetătorilor în domeniu, devine spațiu mitic sacralizat prin opera demiurgilor, timp mitic sacralizat prin imprimarea unui ritm de dezvoltare, cauzalitate mitică (causa causarum) a tot ce se petrece în cosmos, și finalitate mitică, exprimare a direcției și sensului oricărei dezvoltări și transformări. Dimensiunile spațiului mitic pendulează între infinit, indefinit și finit. Spațiul mitic se reflectă în literatura mitologică, la fel ca și în mitologia literară sau literatura mitologizată, în două moduri convergente, în aparentă contradicție:

- Ca spațiu deschis, cu forme diferențiate, cu semnificații variate (de la neantul fără limite și fără substanță la cosmos și de la acesta la spațiul terestru);
- Ca spațiu închis, de asemenea de diferite forme și variate semnificații (de la spațiul pămîntului întreg, la spațiul unei țări, al unui munte, al pădurii, al cetății, al satului, al casei și mormîntului).

Timpul mitic este corelat spațiului mitic. El începe, ca și în cazul spațiului mitic, odată cu creația lumii și se sfârșește odată cu sfârșitul lumii. Exegeții istoriei mitului susțin că timpul mitic este un timp al repetabilității, orientat ritual spre izvoarele creației spirituale. El acționează uneori independent, alteori paralel, alteori în contextul timpului istoric. Timpul mitic trece peste lucruri și oameni cu puterea lui supranaturală. Toți marii poeți ai lumii au exaltat sentimentul timpului emanat din mitologia lor poporană și l-au transsimbolizat epic sau liric în poezia lor cultă, sau au polarizat în penumbra sentimentului timpului emanat din mitologia lor subiectivă o poezie de profunde valențe intimiste. Cauzalitatea mitică exprimă relația dintre cauze și efecte, în funcție de condițiile de desfășurare a unei acțiuni, de necesitățile cugetării mitice, de legitățile fanteziei creatoare și de structura etnomitologiei.

Imensitatea miturilor cosmogonice - dar ele sunt peste 3000 - subliniază ciclicitatea vieții Universului luat ca un tot. Ciclicitatea Universului și a lumii, omului a fost doctrina de bază a miturilor de totdeauna. Pentru înaintașii noștri ea era o doctrină atât de bine încheată încât ei nici nu puteau concepe că poate fi altfel. Dionysos, de exemplu, este în legătură cu totalitatea vieții, cu apa, semințele, sângele...tot ce-i principiu care regenerează. În mitul lui Ianus la romani, viața și moartea au loc una după alta, ciclic. Fără echivoc, avem acolo atestată nașterea și evoluția ciclică a Universului ca și a lumii, ele aflându-se într-un sistem unitar. Iată de ce marile personalități ale lumii antice au susținut o evoluție a lumii și a omului ciclic repetată. Heraclit vorbește de "*veșnica reîntoarcere*" - concepția ciclică a evoluției Universului și a omului (*Doctrină istorică*). Euripide are două teme mitice: "*vârstele lumii și iclul neîntreupt al creațiilor și al distingerilor*". Universul, ca și omul, au nașteri și morți repetate. Sfârșitul lumii la stoici este prin foc. La Platon - prin potop. La Aristotel cele două catastrofe aveau loc la cele două solstiții: conflagrația la solstițiul de vară, diluviul la cel de iarnă. Distrugerii și refaceri repetate a Universului întreg, ca doctrină bine stabilită, cu ciclicitate absolută și precisă, cu ere și mundii, avem la greci, romani, azteci, indieni, vedici și brahmani... În studiile consacrate interpretărilor mitopoetice ale pământului românesc se disting trei categorii de interpretări:

1) Una geografică, reprezentată clar în opera lui Ion Conea, după care pământul românesc se înfățișează ca o "*cetate orografică*", cu ziduri masive - Munții Carpați - în mijlocul căreia se află Podișul Transilvaniei; cetate înconjurată cu șanțuri externe de ape naturale, ce-i hotărnicesc teritoriul extra-muros [7];

2) Alta de filosofie a culturii a lui Lucian Blaga, care consideră pământul românesc un spațiu ondulat la infinit cu aspect de deal-vale, numit "*spațiu mioritic*"[1] spațiu care intră ca factor determinant în matricea stilistică a culturii române;

3) Și alta de sociologie a culturii, prin care se consideră că pământul românesc se înfățișează ca o incintă circulară excentrică, de un peisaj de tipul mandalei, numit "fenomenul horal", care se reflectă în unele forme, genuri și specii de manifestări etnoculturale [8].

Evident că pe o dimensiune orizontală, codrul se constituie într-o altă componentă a mitologiei eminesciene în același sens al sugestiei absolutului, cufundând permanența în veșnicie, vastitatea (stând adesea sub semnul adâncimii) în nemărginire. Prezența obsesivă, termenul codru este folosit de Eminescu mai mult decât termenul munte, deoarece, fără excepție, rămâne în afara unui proces de metaforizare directă, lineară și închisă. Deci, el este metaforă absolută devenită mit.

BIBLIOGRAFIE

1. Blaga, Lucian., *Spațiul mioritic*, București, 1996.
2. Cimpoi, Mihai., *Mihai Eminescu*. Dicționar Enciclopedic, ICR, Chișinău, 2013.
3. Cimpoi, Mihai., *Esența ființei (Mi)teme și simboluri existențiale eminesciene*, Colecția Critică și istorie literară, Iași, 2007.
4. Cimpoi, Mihai., *O istorie deschisă a literaturii din Basarabia*, Chișinău, 2002.
5. Cimpoi, Mihai., *Spre un nou Eminescu?* (dialoguri cu eminescologii din lume), Chișinău, 1993.
6. Cimpoi, Mihai., *Căderea în sus a Luceafărului*, Galați, 1993.
7. Conea, Ion., *Din geografia istorică și umană a Carpaților*, București, 1997.
8. Vulcănescu, R., *Fenomenul horal*, Craiova, 1984.

EVOLUȚIA CONVERSIUNII ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Erineț Valentina, studentă, anul IV
Conducător științific: Mititelu Oxana, conf. univ., dr.

Lexicul este cel mai important factor în procesul de dezvoltare al vocabularului unei limbi, astfel, pe măsură ce pierde din cuvintele nemai folosite de vorbitori, altele intră în uz. Așadar, sunt formate cuvinte și expresii noi. De cele mai multe ori, vocabularul unei limbi asimilează cuvinte noi în funcție de tehnicile deja folosite în lexic. Acești termeni pot fi ierarhizați având în vedere modul de realizare al acestora. Eficacitatea lor se modifică în funcție de sfera din care fac parte, de limbă și de perioadă. [2, p. 10.]

Mijloacele de îmbogățire a vocabularului limbii române sunt de două feluri: externe și interne. Mijloacele externe cuprind termenii proveniți din alte limbi și pe care lexicul le-a asimilat

în structura sa. Mijloacele interne sunt constituite de cuvintele noi, formate pe baza celor ce deja erau în vocabular.

Conversiunea este un mijloc intern de îmbogățire a vocabularului împreună cu derivarea și compunerea. Aceasta mai este denumită și schimbarea valorii (categoriei/clasei) gramaticale/morfologice, derivare improprie, schimbarea funcției gramaticale. Termenul de „conversiune” este cel mai adesea întâlnit, fiind un termen simplu, regăsindu-se și în alte limbi precum engleza (engl. conversion) și franceza (fr. conversion) și având un conținut mai amplu, el preluând caracteristici lexicale și semantice.[1., p.231]

Termenul de conversiune reprezintă, de fapt, procesul de realizare a termenilor prin trecerea lor de la o parte de vorbire la alta, fără a i se schimba în vreun fel structura inițială .

Lexicologii de origine franceză consideră acest procedeu unul variat din punct de vedere sintactic și semantic, astfel rezultând introducerea unor clase lexicale noi independente. Prin urmare, schimbările la nivel semantic, în ceea ce privește categoriile gramaticale, afectează înțelesul termenului.

Conversiunea relevă capacitatea limbii române, remarcă diversitatea modurilor de formare din punct de vedere gramatical al termenilor și omologilor aflați deja în celelalte clase morfologice. Trecerea dintr-o categorie gramaticală în alta se efectuează prin schimbarea trăsăturilor gramaticale ale termenului modificat. Astfel, acesta preia într-o oarecare măsură comportamentul morfo-sintactic al clasei în care a intrat. De cele mai multe ori, în urma schimbării făcute, forma cuvântului nu se schimbă în nici un fel. Există și cazuri în care transferul termenului se produce prin modificarea structurii acestuia cu ajutorul determinării, conjugării sau declinării, acordului sau derivării.

Conversiunea dispune de un randament stilistic admirabil, fiind o parte a lingvisticii ce dă naștere sugestivității. Prin transpunerea dintr-o clasă lexicală în alta gramaticală, oricare parte de vorbire poate reflecta lumea într-un mod aparte, având însușirea de a reface universul cu ajutorul inventivității.

În funcție de modul de întrebuițare în clasa lexico-gramaticală, conversiunea se împarte în:

a) **conversiunea prin determinare** se pune în evidență importanța articolelor și a determinanților în modificarea sensului gramatical al unui termen;

- determinarea cu ajutorul articolului: hotărât (adv. *rău*> subst. *răul*; vb.+subst. *plecare*>*plecarea*; nehotărât (*un rău, o plecare*); adjectiv demonstrativ (Radu) *cel Frumos*, (Petru) *cel Tânăr*, pronume posesiv-genitival (*Pe bancă sunt ale noastre „cărțile”*);

- determinare cu ajutorul adjectivului: propriu-zis (*frumosul copil*), adjectiv pronominal (*acest șase, acel rău*);

•determinare cu ajutorul substantivului, a adverbului etc.: *ziua ședinței, ziua de luni.*

b)**conversiunea prin distribuție** este reprezentată de nivelul crescut de perspicacitate la nivel morfo-sintactic, reușind să înlocuiască clasa gramaticală a unui termen doar prin plasarea lui într-un context anume și având sau într-o anumită relație sintactică, având astfel rolul de determinat sau de determinant.

Ex: *Dimineața muncesc mai cu mai mult randament decât seara.* (*dimineața, seara* – adverbe de timp)

Ex: *Dimineața când te-am văzut am ramas surprinsă de modul în care te-ai schimbat.* (*dimineața* – substantiv comun simplu)

c)**conversiunea prin metalimbaj.** Metalimbajul este definit ca fiind un limbaj special, întemeiat pe baza unui cod special, la care nu putem să nu observăm capacitatea acestuia de a schimba valoarea gramaticală a termenilor. Cuvintele aparținând acestui tip de limbaj, de cele mai multe ori, sunt scrise cu italice sau bold sau/și folosind pur și simplu ghilimelele.

Privită din perspectiva durabilității pe care o are în prezent, se pot remarca două tipuri de conversiuni:

a)*stabile în limbă* (având funcție gramaticală și lexicală) – sunt definite de utilizarea cât mai deasă în utilizare. Acestea s-au stabilit în limbă pe baza unor mijloace ce se află într-o dependență reciprocă:

-gramaticalizate (îndeplinită prin preluarea funcției sintactice de atribut, urmat de cele mai multe ori de cratimă și având aspect flexionar);

-lexicalizate (obținută prin sistematizarea unui înțeles calificativ);

b)*utilizate întâmplător* - sunt considerate ca fiind retrase și având, de cele mai multe ori, funcție stilistică.[2, p.11]

În opinia marilor cercetători, conversiune din limba română actuală este privită din două puncte de vedere: descriptiv (urmărește clasificarea și modul de utilizarea a conversiunii) și funcțional (privește modul de desfășurare al acestui mijloc intern de îmbogățire a vocabularului, întâlnit în mass-media).

În funcție de clasa gramaticală din care face parte cuvântul nou, se stabilește tipul de conversiune. În limba română, cele mai folosite metode sunt substantivizarea, adjectivizarea și adverbializarea. Aceste procedee au avut parte în timp de un randament invariabil. Se întâlnesc, astfel, o multitudine de asemănări cu limba franceză contemporană, în care cele mai utilizate tipuri de conversiuni sunt substantivizarea adjectivului și a verbului, adjectivizarea substantivului și adverbializarea adjectivului. Pe lângă acestea, se mai regăsesc și nume proprii transformate în nume comune, proces numit antonomază.

Conversiunea cuvintelor împrumutate din alte limbi reprezintă dovada cum că acest procedeu are o mare vehemență în limba română actuală.

Procedeul de schimbare a valorii gramaticale există de foarte multă vreme în vocabularul limbii române, fiind întâlnit încă de la primele texte, unde înlocuia mijloacele lexicale ce erau foarte sărăcăcioase. Chiar dacă, pe parcursul timpului, acest procedeu intern de îmbogățire a vocabularului nu a avut un așa randament cum au avut compunerea și derivarea, el încă se regăsește în numeroase stiluri și conținuturi ale limbii.

Cele mai multe metode de realizare a conversiunii s-au pierdut odată cu trecerea timpului. Ca exemplu am putea da adjectivizarea participiului, această metodă fiind foarte utilizată în secolul XX. În zilele noastre acest procedeu se întâlnește foarte rar, fiind folosit în limbajul curent sau în conținuturile savante. Mulți cercetători au încercat să repună în funcție acest procedeu, însă el era deja menit să fie un insucces. Astfel de adjective, nefiind integrate într-un context anume, erau foarte greu de înțeles, făceau să fie considerate ca fiind niște creații false, greșite din punct de vedere al limbii române. [3.]

Pe de altă parte, existau și conversiuni ce ieșeau în evidență prin eficacitatea și echilibrul lor deosebit:

- Substantivizarea verbelor la modul infinitiv: *plecarea avionului*;
- Substantivizarea verbelor la modul supin: *culesul strugurilor*;
- Adjectivizarea verbelor la modul participiu: *cartea citită*;
- Adverbializarea adjectivelor: *scrie dimineața*.

Faptul că aceste modele de conversiuni s-au păstrat în lexic, se datorează faptului că ele au fost asimilate de limba română și de dialectele romanice din limba latină. Ex: *substantivizarea și adverbializarea adjectivelor*.

Privită din punct de vedere sincron, se observă în limba română eficacitatea unor procedee de conversiune cu caracter romanice: substantivizarea anumitor părți de vorbire cu ajutorul articolului și adjectivizarea substantivelor din compoziția unor structuri nominale.

Pe lângă asimilările pe care vocabularul românesc le-a realizat din limbile străine (calchierea fiind principalul procedeu utilizat și întâlnit în cel mai mult în diverse domenii de specialitate), eficacitatea conversiunii se poate explica prin rațiuni de ordin practic: îmbinarea procedeelelor sintactice și semantice garantează promptitudinea și formularea scurtă a termenilor din punct de vedere al exprimării în numeroase stiluri funcționale ale limbii. De exemplu, în structura discursului publicistic, în argou și în limbajul familiar, schimbarea valorii gramaticale poate fi considerată o sursă de diversificare și sugestivitate stilistică.

Vocabularul limbii române actual este asaltat de structuri lexicale ce sunt formate din două substantive, aflate în cazurile nominativ și acuzativ, în care cel de-al doilea element are calitate calificativă. Acest procedeu, ce a fost inclus în categoria compunerii, a fost scos în evidență de către Iorgu Iordan începând cu jumătatea secolului XX, fiind date următoarele exemple: *casă-model*, *locomotivă-tip*, *regină-mamă*, *roman-fluviu*. Randamentul acestei metode a început să crească uniform după 1960, în acest fel studierea publicațiilor cotidiene din acea perioadă a scos în evidență 23 de substantive comune având această valoare calificativă: *cheie*, *școală*, *document*, *anchetă*, *pirat*, *model*, *fulger*, *pilot*, *lecție*, *gigant*, *etalon*, *monstru*, *simbol*, *fluviu*, *record*, *maraton*, *limită*, *mamut*, *bilanț*, *program*, *șoc*, *frână*, *vârf*.

Imediat după 1990, acest fel de conversiune are parte de o sporire expresivă în cadrul discursului jurnalistic, unde adjectivizările substantivelor reprezintă o clasă deschisă. Explicarea acestor structuri lexicale de acest gen este diferită, după cum marii cercetători au favorizat caracterul morfologic și sintactic sau cel semantic. Prima alegere duce la integrarea lor în clasa formațiilor compuse ce cuprind o apozitie care este folosită cu valoare de epitet sau metaforă. Cea de-a doua interpretare dobândește substantive ce își însușesc pe parcurs valoare calificativă în categoria morfemelor lexicale, fiind foarte asemănătoare cu sufixele.

Alte valori calificative, ce sunt deja lexicalizate sau sunt în curs de formare, scot în evidență diferite modificări la nivel semantic ce au luat parte la procesul de schimbare a valorii gramaticale.

a) Polisemia definește un număr de substantive ce au fost adjectivizate, care își readuc la actualitate un anumit sens în funcție de numele pe care îl condiționează.

b) Restrângerea și specializarea semnificației se află la extrema opusă polisemiei. Acest fenomen este surprinzător în ceea ce privește numele ce obțin prin conversiune valori de superlativ. Majoritatea dintre ele s-au afirmat ca termeni ce aparțin anumitor specializări și care au fost dobândite de mass-media din diferite limbaje profesionale.

Substantivizarea adjectivelor a ilustrat, de-a lungul timpului, una dintre cele mai eficiente mijloace de conversiune. S-a realizat astfel o cercetare cum că în *Dicționarul limbii române actuale* s-au întâlnit, dintr-un număr de 7871 de adjective, 1688 ce erau folosite cu valoare dublă și anume cea adjectivală și cea substantivală.

Bibliografia:

1. Pană Dindelegan Gabriela, *Teorie și analiză gramaticală*, București, Editura: Coresi, 1994.
2. Todi Aida, *Considerații asupra conversiunii în limba română actuală*, Facultate de Litere, Universitatea „Ovidius”, Constanța
3. Zugun Petru, *Note privind derivarea regresivă*, LR, nr. 5, p. 461-464, 1985

CREANGĂ – DICKENS – TWAIN: COMUNITATE TEMATICĂ, VIZIUNI ARTISTICE

**Liudmila Nedu, masterandă, anul II
Conducător științific: Apetri Dumitru, conf. univ., dr.**

Printre marii povestitori ai lumii se numără, fără îndoială, Mark Twain, Ion Creangă, Charles Dickens, Charles Perrault, Hans Cristian Andersen, Oscar Wilde ș. a. Din această slăvită cohortă i-am ales pentru tema noastră pe marele humuleștean, Charles Dickens și Mark Twain care se impun ca scriitori excepționali în dezvăluirea lumii copilului și a adolescentului. Operele lor fac parte din zestrea spirituală a omenirii, ele sunt valori netrecătoare.

Comparând operele literare ale celor trei mari scriitori Ion Creangă, Charles Dickens și Mark Twain în plan tematologic (universul copilăriei) și, în anumită măsură, în plan imagologic (imaginea artistică a copilului), am ajuns la o icoană clară asupra spiritului creator în domeniul artei literare și la originalitatea operelor luate în discuție.

Neavând experiență bogată în cercetare, am limitat cu preponderență la studierea tematică, adică situații tipice și generale, subiecte, locuri și obiceiuri.

George Eliot, în prefața unui roman de-al său, spunea că atunci, când un scriitor își îndreaptă privirea spre copilărie, el o face pentru a detesta amarul și cenușiul prezentului și pentru a arăta că nu există viață particulară care să nu fi fost determinată de un cadru social mai larg.

Comparând spațiul „mioritic” al Humuleștilor cu labirintul străzilor Londrei, laolaltă cu violența și „lumea mizerabililor”, ajungem la ideea că la Dickens copilăria se țese ca o experiență de viață a hoinarului ce populează „strada” cu imaginarul sau „amprenta minții lui”. Sunt moduri diferite de prezentare artistică a lumii copilului la acești doi scriitori mari.

Am putea spune că mișcarea centrifugă se traduce prin evadarea de acasă într-un spațiu al misterului și al aventurii. În *Amintiri din copilărie*, „copilul universal” se întoarce în Humulești ca într-un centru al lumii.

În opera crengiană și în cea a lui Dickens și-a găsit o reflectare originală un amplu diapazon sentimental. Copilul, într-adevăr, dispune de un larg diapazon emotiv.

De exemplu: *frica* – copilul în fața unui pericol se simte condamnat, osândit, este convins că va fi rănit într-un mod ireparabil; *confuzia* – copilul reacționează confuz, are dificultăți de gândire, de concentrare; *impasul* – în acest tip de reacție copilul se simte blocat și incapabil să facă față situației, crede că orice soluție pe care o găsește va eșua și se simte în mod permanent imobilizat; *disperarea* – copilul disperat se străduiește să găsească orice mijloc pentru a rezolva criza, chiar și metode pe care nu le-ar utiliza în mod obișnuit; *apatia* – în anumite condiții, copilul pur și simplu renunță la acțiune.

Importanța lui Charles Dickens în literatura engleză și cea universală este așa de mare încât orice critic, indiferent de formațiune și teoria lui, poate găsi încă destule cai de abordare a operei lui, nedescoperite până acum, pentru că nimeni nu și-a asumat responsabilitatea de a număra picăturile de apă dintr-o mare, iar măreția lui Dickens poate fi comparată cu vastitatea unei mari.

Majoritatea criticilor sunt de acord că opera lui Dickens are un mare substrat autobiografic, că în ea sunt reflectate multe fapte rele din viața lui, temerile și dorințele lui subconștiente, ce poate spune că imaginea copilăriei din operele sale a fost alimentată de o experiență dureroasă proprie, inclusiv viața în închisoare, care a devenit un puternic simbol în aproape toate romanele, ca și experiența sa de elev.

Spre deosebire de Charles Dickens, în *Amintiri din copilărie* Creangă „povestește copilăria copilului universal” [2, p. 481]. „Așa eram eu la vârsta cea fericită, și așa cred că au fost toți copiii de când e lumea și pământul, măcar să zică cine a zice” [3, p. 21].

Dar *Amintirile* nu sunt propriu-zis memorii, ele nu iau faptele în mod cronologic și nici nu le duc de la un capăt la altul urmărind o evoluție autobiografică definitorie ca Charles Dickens [4]; amintirile lui Creangă nu reproduc pur și simplu niște întâmplări din copilărie.

Creangă, spre deosebire de Dickens, dă la o parte ceea ce e nociv pentru copilărie; nici nu i-a murit un frate ca lui Mark Twain, nici Smaranda nu e bolnavă ca Mr. Copperfield, nici Ștefan nu e necăjit ca John Dickens sau Mr. Clemens, nici, mai ales, nu lasă să treacă vremea copilăriei.

Pentru Dickens, Mississippi este „un canal murdar pe care curge noroi lichid fără nimic plăcut în aspectul lui în afară de fulgerul inofensiv care licărește în fiecare noapte deasupra orizontului întemeiat”.

Creangă face din Nică un prototip, așa cum Mark Twain face din Tom sau din Huck și Charles Dickens din David Copperfield.[5, p.22]

Excelent psiholog al copilăriei și al copilului, Mark Twain ne propune de fapt *un studiu monografic al vârstei fragede*, al plinății ei epice și spirituale. Tom Sawyer nu cunoaște oboseala când e vorba de a urzi planuri, de a născoci, de a se face erou al orașelului american supranumit Petersburg.

Aventurile lui Tom Sawyer constituie o pagină novatoare și strălucită în creația lui Mark Twain. Umorul scriitorului a cucerit cititorii de toate vârstele. Canavaua narațiunii însă nu e țesută din trucuri comice ale unui om hazliu (deși sunt în ea destule glume ce provoacă râsul), nici din fraze demascatoare a modului de viață stagnant al provinciei americane (cu toate că în multe locuri ale cărții se simte ironizarea acestui fel de a conviețui).

Valoarea moralizatoare a *Aventurilor lui Tom Sawyer* merge de la satirizarea pedanteriei și bigotismului până la afirmarea celor mai înalte idealuri ale epocii sale: libertatea omului și

egalitatea în drepturi. Umorul lui Mark Twain se transformă într-un mijloc de dezvoltare realistă a psihologiei umane (în primul rând a copiilor) și, în același timp, un procedeu de poetizare a vieții.

Aventurile lui Tom Sawyer și *Aventurile lui Huckleberry Finn*, deși sunt romane de ficțiune, au o bază reală autobiografică. Chiar dacă faptele nu sunt culese din realitatea directă, prototipurile personajelor, atmosfera, conflictele sociale și, mai ales, aspirațiile au existat în viața scriitorului.[6, p.34]

Tom Sawyer manifestă calitățile unui tânăr om de afaceri, el se prezintă ca un „model” în miniatură al businessmanilor americani tipici. Oare Tom nu visează să devină om bogat? Oare nu râvnește el la un profit de la vopsirea gardului? Oare nu cumpără el bilete pentru a obține un premiu la școala duminicală?

Dar nu spiritul prevăzător, calculat al băiatului conferă farmec lucrării lui Twain. Nici chiar calitatea autorului de a epata cititorul prin descrierea aventurilor extraordinare ale eroilor.

Amintirile lui Ion Creangă reprezintă primul nostru “roman al copilăriei țărănești”. La fel de tipică poate fi considerată copilăria lui *David Copperfield*, *Oliver Twist* sau *Little Dorrit* care de fapt nici nu cunosc în mod real aceasta parte a vieții lor, fiind produsul exploatării cunoscute de copiii englezi la sfârșitul secolului XIX.

De aceea, putem lua drept călăuză delimitările pe care Lucian Blaga le făcea între „cultura minoră”, proprie civilizației vechi agrare și „cultura majoră”, proprie civilizației citadine, industriale. Prima - reprezintă vârstă copilăriei umanității însă nu în sensul unei vârste biologice individuale, ci în sensul de o anumită structură a modului de viață și a mentalității, iar cea de a doua – o structură mintală a maturității.

“Omul în calitate de creator de cultură își realizează plăsmuirile fie prin darurile și structurile copilăriei, fie prin cele ale maturității. Creatorii sunt și pot să fie oameni de orice vârstă... E desigur un paradox aproape de necrezut ca oameni maturi se supun docili unor structuri care anatomic și fiziologic nu le mai aparțin, intrând cu entuziasm în robia copilăriei. Și tot un paradox este împrejurarea ca niște copii să poată crea sub constrângerea unor structuri care anatomic și fiziologic încă nu le aparțin, intrând în robia maturității.[1, p.35]

În mediul satului, al “culturii minore”, copilăria își găsește un mediul natal, în care și adulții mai au o structură mintală receptivă la particularitățile psihice ale acestei vârste, au plăcerea de a participa la jocurile copiilor. Pentru că “ne putem închipui – scrie Lucian Blaga – că până mai acum vreo sută și ceva de ani, psihologia, structura psihologică “adoptivă” a săteanului nostru, de orice vârstă, să fi fost de natură “copilărească”

Comparând conștiința de sine a copilului cu cea a omului matur, putem vorbi de o obiectivare relativă la Dickens și de una minimă la Creangă (copilul Nică este Creangă însuși).

Există însă o deosebire evidentă între umorul numit de noi „țărănesc” al lui Creangă și cel duios al lui Charles Dickens. La Dickens, ființele umane din jurul lui David sunt surprinse de un observator fin și profund al psihologiilor umane. Clasicismului renascentist al lui Creangă îi corespunde realismul înduioșat „the milk of human kindness” al lui Dickens – prozator care își ferește eroul-copil de oroarea vieții sociale prin înveșmântarea în pitoresc a situațiilor și caracterelor. [4, p.48]

Dat fiind faptul că scriitorii comparați au trăit în spații geografice și culturale diferite, diferite s-au dovedit a fi etapele de formare a spiritului critic la copil și adolescent, dar și natura operelor înseși.

Creangă e superior lui Mark Twain și lui Charles Dickens prin umorul său excelent, prin comicul întâmplărilor, prin contrastul între faptul comis și simularea ignoranței, ca în episodul cu smântânitul oalelor. Comică e întâmplarea cu pupăza din tei, dar nu numai ca sâmbure epic, ci ca limbaj de artă și subtilitatea de echivoc. Opera crengiană o considerăm a fi superioară celei a lui Dickens prin îmbinarea măiestrită a umorului cu lirismul. Există diferențe și între opera lui Creangă și Twain. Umorul lui Mark Twain este trist, al lui Creangă îi duios, agreabil, de factură populară. Și totuși, pe acești doi mari creatori de literatură despre și pentru copii și adolescenți îi apropie duioșia evocării.

Bibliografia:

1. Blaga, Lucian. *Trilogia culturii*. - București: EPLU, 1989.
2. Bușulenga-Dumitrescu, Zoe. *Ion Creangă*. – București, 2000.
3. Călinescu, G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Ed. a II-a, revăzută și adăugată*. Prefață de Al. Piru. – București: Minerva, 1985
4. Ciorănescu, Alexandru. *Principii de literatura comparată*. – Traducerea Tudora Sandru. – Mehedinți, 1997.
5. Cristea, V. *Dicționarul personajelor lui Ion Creangă*, vol. I. Columna amintirilor. – București, 1995.
6. Levițchi, Leon. *Istoria literaturii engleze și americane*. – București, 1998.

TIPURI DE ETIMOLOGII

Trandafil Vera, studentă, anul IV
Conducător științific: Mititelu Oxana, conf. univ., dr.

E destul de firesc să ne intereseze de unde vin cuvintele pe care le folosim, cum și-au păstrat sau schimbat sensul prin trecerea dintr-o limbă în alta, ce istorii păstrează înscrise în forma lor

actuală, ce înrudiri adesea ascunse există între ele. [13] Istoria cuvintelor este, fără îndoială, domeniul cel mai interesant al lingvisticii pentru marele public": așa începe Marius Sala scurta introducere la noua sa carte, *Aventurile unor cuvinte românești*. [11].

În lucrarea intitulată "Etimologia și limba română", datorată marilor lingviști Ion Coteanu și Marius Sala, găsim următoarea definiție: "Etimologia este știința care urmărește și explică dezvoltarea cuvintelor, de la formele și înțelesurile lor cele mai vechi, până la formele și înțelesurile lor actuale sau până la cele dintr-o anumită perioadă a unei limbi sau a unui grup de limbi." [12]

Mai simplu spus, etimologia studiază originea și evoluția cuvintelor. În greaca veche, de unde latina l-a împrumutat pe cale savantă, prin "etimon" se înțelegea sens adevărat. Specialiștii vorbesc despre mai multe tipuri de etimologii, etimologie directă, etimologie indirectă, etimologie multiplă, etimologie populară, etimologie literară, etimologie internă, etimologie colectivă. [15]

Etimologia directă

Pentru vorbitorul de limbă română cuvintele moștenite sau împrumutate provin din anumite limbi. În respectivele limbi însă acestea pot avea o altă proveniență, dintr-o limbă mai veche sau nu. Faptul că *toi* este un turcism în limba română este evident. El ar putea fi însă un turcism mai vechi și să provină din *cumana*. Familia, cum am mai arătat, a generat în română cuvântul *femeie*. Faptul că el este format pornind de la *famulus* servitor, provenit dintr-o altă limbă, italică, interesează doar din punctul de vedere al studiului foarte aprofundat. La fel cum chiar și termenul de etimologie provine din greacă, unde *etimos*, la rîndul său, înseamnă adevărat, valabil. În consecință, există posibilitatea de a identifica direct limba din care română se împrumută sau de a merge mai departe, către etimonul prim ori cel mai îndepărtat. [5] O astfel de întreprindere savantă realizează Al. Graur în „Dicționar de cuvinte călătoare”, unde prezintă istoria a peste o mie de cuvinte cu filierele etimologice respective. [4] Despre cuvintele de origine turcă știm că sunt, la rîndul lor, de origine arabă sau persană, în majoritate; despre cele slavone referitoare la religie că sunt în mare parte de origine greacă, iar acolo pot proveni din ebraică, așa cum sunt multe nume biblice sau *heruvim*, *amin*. Și mai interesantă este situația cuvintelor de origine exotică pe care română le împrumută din franceză, dar ele sunt în mare parte de proveniență sud-americană venite prin intermediul spaniolei, mai ales, precum *condor*, *chinina*, *piroga* sau al cuvintelor pe care coloniștii europeni le-au preluat de la eschimoși: *caiac*, *hanorac*. Operând în felul acesta, am constatat însă că limba română primește cuvinte din foarte multe limbi ale lumii, dintre care cu majoritatea română n-a venit niciodată în contact. În acest caz există o singură soluție: să nu ne raportăm la originea îndepărtată a cuvântului, ci la influență directă a limbii de contact. Aplicarea etimologiei directe simplifică mult problema filiației. În baza acestui criteriu nu contează totalitatea surselor, etimonul etimonului sau chiar mai mult, ci ultimul împrumut. În acest caz, de exemplu,

turcismul *cafea* nu este un împrumut direct în forma *cafa* din Banat, acesta fiind un cuvânt de origine sârbă, iar *cafeu* demonstrează prin forma originea greacă. La fel, interesează mai puțin faptul că turcescul *talaz* val mare provine din grecescul *thalassa*, care înseamnă chiar mare diviziune a hidrosferei oceanice. A merge pe urmele etimoanelor cât mai adânc până la identificarea rădăcinilor străvechi este, de obicei, o întreprindere riscantă, deoarece absența textelor, probabilitatea în refacerea formelor sunt tot atâtea impedimente, mai ales în ceea ce privește reconstituirea unor limbi străvechi. În etimologia directă este foarte importantă forma exactă a cuvântului rezultat și raportarea acestuia la varianta cea mai plauzibilă a limbii de origine, care poate să nu fie cea literară.[5]

Etimologia indirectă

Prin opoziție cu etimologia directă, cea indirectă presupune cercetarea din etimon în etimon până unde permit mijloacele științifice. Această presupune o prelungire a acetului de cercetare, dar și o încercare de a identifica prima sursă. Pentru limba română identificarea etimologiei indirecte este mai puțin importantă. În mod corect este suficient să identificăm limba de contact, adică ultima din care termenul pătrunde în română. [Idem]

Este însă un domeniu de cercetare seducător, așa cum demonstrează Al. Graur în dicționarul amintit și o posibilitate de aprofundare a cunoștințelor lexicologice și lingvistice, în general. Chiar analiza etimologică directă se poate folosi de rezultatele etimologiei indirecte, atunci când cuvinte care pot proveni din mai multe surse pot fi identificate în mod exact ca origine. Un exemplu este cel oferit de studiul în paralel a terminologiei latine, persane și cumane din Codex Comanicus. Un alt exemplu interesant, de data recentă, citează Al. Graur: românescul *jachet* provine din rusă, iar acolo este de origine franceză, de unde română îl împrumută și în mod direct cu forma cunoscută, *jacheta*. *jacket*, tot cu origine în franceză. [4]

Etimologia internă

Moștenirea unor cuvinte din latină sau împrumutul din alte limbi au fost însoțite, de cele mai multe ori, și de formarea unor familii ale termenilor respectivi. Așa se face că, pe lângă termenul primar, moștenit sau împrumutat ca atare, în română există o serie de cuvinte derivate, pe care vom considera nu moșteniri sau împrumuturi, ci creații românești. Astfel, dacă l-am moștenit pe *alb* din latină, *albiu*, *albișor*, *albitură*, *albicios*, *albeață*, *albi* etc. sunt formate prin acumulare de sufixe în limba română. Cu ajutorul mijloacelor de îmbogățire a vocabularului, dintre care derivarea este cea mai productivă, română și-a îmbogățit permanent lexicul. În cazul unor astfel de cuvinte nu se poate vorbi despre o etimologie externă, fie ea directă sau indirectă, ci de una internă, în care resursele de generare a unor noi cuvinte sunt exclusiv ale limbii române. Situația nu este ușor de tranșat în fiecare caz în parte, existând opinii divergente cu privire la unele derivate care au tot sufix

de origine latină, de exemplu, și pe care unii cercetători le consideră moșteniri din latină, nu derivări pe teritoriul limbii române. Problema etimologiei interne are, după cum se observă, o legătură directă cu formarea cuvintelor. De aceea, procedeele de îmbogățire a vocabularului, în primul rând derivarea progresivă sau regresivă și compunerea, trebuie să fie foarte bine cunoscute, atât în ceea ce privește structura cuvântului, cât și diferenții săi formanți. În unele cazuri pot să apară dificultăți în identificarea corectă a formei interne, care înseamnă stabilirea greșită a etimologiei sau imposibilitatea stabilirii acesteia. În exemple precum *butoi*, format din *bute* + suf. *oi*, circulația redusă a lui *bute* face mai dificil de înțeles originea cuvântului; la fel în cazul lui *pițigoi*, în care puțin identifică verbul *a pițiga*, *a ciupi*, sau al lui *motocel*, în care *motoc* este varianta populară a lui *motan*. [5]

Derivarea cu sufixe cunoaște trei tipuri principale:

- a) Derivarea progresivă;
- b) Derivarea regresivă;
- c) Derivarea prin substituție, fiecare fiind, la rândul ei, unică sau multiplă, exclusiv internă sau mixtă (internă și externă) [6, p.3-8]

În ceea ce privește derivarea progresivă la neologisme, atragem atenția asupra posibilității frecvente de formare internă după un model extern, respectiv calc lexical de structură morfemică. [7, p. 158-165]

În asemenea situație, este de dorit ca derivate de tipul *decembrist*, *distrugător*, *hipnotizator*, *învățămînt*, *simțămînt*, *stingător*, *șezămînt*, *ziarism* etc. să fie explicate consecvent în dicționare prin indicarea modalității derivative și a modelului extern (ex.: *decembrist*, s. m. din *decembrie* + *-ist*, după rus. декабрист). De asemenea, acolo unde este cazul, ar fi utilă indicarea corespondentului împrumutat alături de cel calchiat, împreună cu care poate alcătui un dublet etimologic. [9, p.241-242]

Derivarea regresivă, teoretizată în lingvistica românească de Theodor Hristea, este interesantă din aceeași perspectivă a etimologiei multiple (interne, externe sau mixte). În toate situațiile, la nivel lexicografic merită a fi semnalat acest aspect, pentru o înțelegere completă a momentului apariției, a structurii derivatului, a caracterului cult sau popular etc. Spre exemplu, dubla origine a lui *înfrunt*, s. n., considerat derivat regresiv cult din *înfrunța*, după modelul fr. *affront*, ar justifica prezența explicită în dicționare a modelului francezesc, eventual o raportare prin cf. la dubletul său împrumutat *affront*, s.n. În aceeași situație se află și *africanolog*, *agrobiologie*, *balcanolog*, *balneologie*, *zoologie* etc., care au o dublă explicație etimologică. [8, p.15]

Derivarea prin substituție de sufixe este, de asemenea, un procedeu pe care cei mai mulți dintre cercetători l-au avut în vedere contextual, l-au folosit pentru explicarea unor derivate, dar

care nu cunoaște, încă o analiză teoretică specială. Sunt cunoscute și genere acceptate numeroasele situații de derivare prin substituție sufixală realizată pe teren românesc (bibiloi< bibil[ică], ceaușel, ceaușist< ceauș[escu], corigență < corig[ent], flegmatist< flegmat[ic], friptană, s.f< fript[ură]).[14, p.2]

Etimologia internă presupune identificarea sistemului de derivare a cuvintelor, nu numai în limba literară, ci și în dialecte sau graiuri, în variantele mai vechi ale limbii. Având în vedere faptul că rădăcină lexicală, mai ales în cazul cuvintelor vechi, unde a fost deformată fonetic, nu mai poate fi identificată de multe ori în chip corect. De aceea există în română, ca și în alte limbi, un strat al termenilor în care, deși este recunoscută derivarea, nu pot fi precizate uneori ca formă, alteori ca sens, care sunt etimoanele acestor cuvinte. [5]

Etimologia multiplă

Etimologia multiplă (poligeneză) se referă la situațiile în care un cuvânt poate proveni în română din mai multe limbi. Exemplul clasic este cel al lui *lampa*. Dacă nu este pronunțat *lamba* (când este cu certitudine de origine greacă), cuvântul poate avea mai multe surse: franceză, germană, rusă sau maghiară. Rezultă că un cuvânt poate avea mai multe etimoane. Diferă, bineînțeles, momentul influenței, zona, dar când prima atestare nu este concludentă sau nu există, nu avem altă soluție decât să acordăm prioritate criteriului formal. Chiar dacă rusă și maghiară sunt limbi strict de contact, iar franceză și germană limbi de cultură, tot nu se poate spune de unde am primit pentru prima dată termenul, mai ales ca uzul sau intens presupună o circulație orală frecventă a cuvântului. Conceptul de etimologie multiplă se aplică și la unele sufixe, cum sunt *ez*, cu originea în latină sau în franceză. [Idem]

Etimologia multiplă internă presupune explicarea modalității de formare a unui cuvânt, în interiorul unei limbi, prin raportare la două sau mai multe baze lexice din aceeași familie și care sunt, în mod firesc, anterioare în limbă cuvântului căruia vrem să-i stabilim originea.[10]

Cele mai multe cazuri de etimologie multiplă se întâlnesc la neologisme, având în vedere circulația termenilor și răspândirea foarte largă a cuvintelor în diverse limbi ale lumii. Chiar unele derivate în limba română, cum s-a arătat și anterior, au fost considerate când creații exclusiv românești, când împrumuturi. Fr. Kiraly și Th. Hristea disting:

- o etimologie multiplă internă, în relație cu termeni care aparțin aceleiași familii lexice (*picta* poate să vină atât de la *pictor*, cât și de la *pictură*);

- o etimologie multiplă externă, cazul cel mai frecvent în care un termen poate fi împrumutat din două și chiar din mai multe limbi;

- o etimologie multiplă mixtă, în care un cuvânt poate să aibă o dublă proveniență internă și externă. [5]

În lingvistica românească, cel care a impus conceptul de etimologie multiplă internă este Theodor Hristea, care a demonstrat existența acestei modalități complexe de formare a cuvintelor cu ajutorul derivării regresive. [10, p. 479-488.]

Originea neologismelor românești pune foarte probleme dintre care unele greu de rezolvat. În ultimul timp, majoritatea lingviștilor noștri sînt, totuși, de acord că cele mai multe împrumuturi neologice din limba română au o etimologie multiplă. [3, p.26]

Faptul că majoritatea neologismelor românești provin din surse multiple se explică prin aceea că el constituie vocabularul neologic. Dintre acestea amintim aici: latină savantă, neogreacă, rusă, germană, italiana și în special franceza. Influența altor limbi este mai puțin importantă sau nu s-a manifestat asupra românei în mod direct. Posibilitatea împrumutării unor neologisme din mai multe limbi de cultură (în aceeași epocă sau la distanță în timpul și în spațiu) este trădată , în primul rînd , de existența unor variante lexicale etimologice, nediferențiale semantic în raport cu forma acceptată de limba literară. Cf . aghent (< rus. а́гент , germ. Agent), față de agent (< fr. agent, it. agente); haracter (< rus. характер), față de caracter (< fr. caractere) și caracter (cf. lat. Character, germ. Charakter); coreografie (< it. coreografia), față de coregrafie (< fr. choregraphie). [7, p. 103-104]

În astfel de cazuri originea multiplă este cât se poate de clară. Cu toate acestea, din dicționare nu rezultă întotdeauna că neologismele respective au putut fi împrumutate din două sau chiar mai multe limbi (de exemplu, etimologia lui monedă pe care CADE îl deduce exclusiv din lat. Moneta, iar DN îl compară numai cu it. Moneta și cu forma latină amintită). În realitate din latină și în special din italiană nu vine decît varianta monetă, pe cînd monedă este indiscutabil din neogreacă, cum am precizat mai sus. [2, p. 103]

Etimologie multiplă este o realitate, deci trebuie adesea să avem în vedere posibilitatea de a găsi mai multe origini pentru un singur cuvînt, chiar acolo unde mai multe limbi prezintă fapte similare, nu trebuie să disperăm a descoperi originea exactă a unui element al limbii.[3, p.18]

Etimologia colectivă

Etimologia colectivă se fundamentează pe ideea grupării cuvintelor în cîmpuri semantice. Încadrate într-un astfel de colectiv, cuvintele pot fi analizate și identificate mai ușor ca etimologie. S-au făcut astfel de studii în ceea ce privește numele de arbori, de pomi fructiferi, de plante. S-au făcut observații pertinente cu privire la faptul ca mai întîi au pătruns în română numele fructelor exotice și apoi cele ale pomilor, mai întîi *lamâie* și apoi *lamâi*, mai întîi *portocală* și apoi *portocal*. În același mod, s-au încercat identificări în cazul numelor de pești, uneltelor de pescuit etc. [5]

Etimologia literară

Etimologia literară se întemeiază pe originalitatea creatorilor de literatură, care inovează în sensul unor creații lexicale, stabilind raporturi noi între forma și sens, cu scopul declarat sau nu de

obținere a expresivității. Andrei Avram citează, de exemplu, cazul cuvântului *miraza*, creație a lui D. Bolintineanu, cu sensul de oglindă. Nu este miraz moștenire, ci un alt cuvânt creat prin contaminare din alte două turcisme. La același Bolintineanu am identificat numele de pasăre *baibuh bufniță sau cucuvea*, creație lexicală provenită evident din turcescul *baykuş* și *buha*. [Idem]

Etimologia populară

Fenomenul lingvistic pe care Forstemann, cel dintâi, l-a numit etimologie populară joacă un rol deosebit de important în viața oricărei limbi. [7, p. 205]

Etimologia populară este o etimologizare greșită. Subiectul vorbitor confundă, din cauza unor asemănări formale sau asocieri fanteziste de sens, numele unor realități, cărora le dă, în mod eronat, o formă lexicală nemotivată. De aceea etimologia populară este numită și falsă etimologie, pentru că explicația pe care o dă cuvintelor este greșită, nu are la baza o cercetare veritabilă și recurge la explicații spectaculoase, dar fanteziste. În general, etimologia populară nu poate fi atribuită lingviștilor, ci vorbitorilor obișnuiți.[5]

Etimologia populară, manifestă în stare activă, este o încercare a vorbitorilor de ”a-și explica” termenii mai puțin cunoscuți, prin apropierea lor de modelul altora, obișnuiți în vorbire, cu care se aseamănă fie prin înțeles, fie, mai ales, ca expresie. Etimologie populară duce la identificarea totală a două cuvinte: uzul consacră adesea asemenea ”deformări”, iar fostele ”confuzii” devin norme ale limbii literare. [1, p. 95-96]

Theodor Hristea enumera patru tipuri fundamentale de *etimologie populară*, pe care noi le vom exemplifica, neînsistând însă asupra lor:

- *etimologie populară ce atinge forma cuvântului: somniera* (termen creat prin asociere cu substantivul arhicunoscut *somn*), în loc de *somiera* (<fr. *sommier*);
- *etimologie populară ce atinge sensul cuvântului: babalâc* <tc. *babalik* (=parinte, prin asociere cu *baba*, a primit un sens următor: *persoana neputincioasă, îmbătrânită înainte de vreme*;
- *etimologie populară ce atinge forma și sensul cuvântului: întrepid* (utilizat ca sinonim pentru *întreprinzător*), creație lingvistică apărută sub influența verbului *a întreprinde* (=a începe ceva, a face, a efectua); forma corectă: *intrepid* (=curajos, cutezător, neînfricat) <fr. *intrépide* <lat. *intrepidus*;
- *etimologie populară latentă: termenul sezlong* (=scaun pliabil) <fr. *chaise-longue* (=scaun lung) este asociat greșit cu verbul românesc *a șede*a (<lat. *sedere*). [7, p.217-235.]

Unele etimologii populare au determinat înstrăinarea totală de sensul original al cuvintelor, astfel că pentru vorbitorul de astăzi cuvintele sau expresiile respective par corecte, cu pronunția și semnificația date de el. Apa chioară este de fapt apa chiară, provenit din latinescul *clarus curat, limpede*. După cum se observă, nici forma și nici sensul nu s-au păstrat, pentru că apa chioară este

degradat semantic, însemnând diluat, fără valoare. Aici a intervenit un turcism *peiorativ*, *chior*, care nu are nici o legătură cu sintagma inițială. Pot fi amintite și alte exemple, ca *a da sfoara* (sfoara) în țară în loc de a da sfara în țară, adică a da de veste, respectiv unele neologisme, ca mașină a rămas pe geanta, în care se confundă janta, de origine franceză, cu geanta, de origine turcă. Multe etimologii populare sunt cauzate de imposibilitatea vorbitorului de a se raporta corect la limba de origine. *Sedlong*, în loc de *sezlong*, ignoră originea franceză a cuvântului, punând în loc verbul a șede. Sau rusecul *fufaica* a ajuns *pufoaică* în legătură cu termenul *puf*. Din exemplele date se poate observa că unele rezultate ale etimologii populare sunt mai puțin frecvente, iar semnalările lor sunt pasagere. Altele au intrat în limba literară și au devenit chiar forme recomandate, precum *fierăstrău*. [5]

Etimologia populară se poate manifesta în orice mediu social, geografic și lingvistic, în exprimarea oricărui individ, presupunând existența a trei componente: cuvântul supus etimologiei populare (*elementulindus*), cuvântul care provoacă etimologia populară (*elementul inductor*) și *asociația ideatică* și *formală* pe care subiectul vorbitor o realizează. De exemplu, forma *femenin* a apărut sub influența termenului inductor *femeie*, moștenit din limba latină: *fam_lia* < *famulus* (=servitor, slujitor). Se știe însă că adjectivul *femenin* este împrumutat din limba franceză: *féminin* <lat. *femininus* <lat. *femina* (=femeie). Există o apropiere formală și semantică între *femenin* și *feminin*, însă este falsă din punct de vedere etimologic. Acesta este un exemplu de etimologie populară ai cărei termeni au origine diferită. [7, p.206-207.]

Bibliografie:

1. Carmen Vlad, *Limba română contemporană. Lexicologie*, Cluj, 1974.
2. Graur Al., *Notes d'etymologie roumaine*, în BL, IV, 1936.
3. Graur Alexandru, *Etimologii românești*, Ed. Academiei Republicii Populare Române, București, 1963.
4. Graur Al., *Dicționar de cuvinte călătoare*, Ed. Albatros, București, 1978.
5. Enica Cătălin Gabriel, *Elemente de etimologie a limbii române, Curs de lecții*, 2011.
6. Hristea Theodor, *Contribuții la studiul etimologic al neologismelor românești*, 1973.
7. Hristea Theodor, *Probleme de etimologie. Studii. Articole. Note*, Ed. Științifică, București
8. Hristea Theodor, *Tipuri de calc în limba română*, 1997.
9. Moroianu Cristian, *Dublete și triplete etimologice în limba română*, Editura Universității din București, 2005.
10. Moroianu Cristian, *Etimologia multiplă internă*, în LR, XX, nr. 5, 1971.
11. Sala Marius, *Aventurile unor cuvinte românești*, București, Univers Enciclopedic, 2005.

12. Sala Marius, Coteanu Ion, *Etimologia și limba română*, Ed. Academiei Republicii Socialiste România, București, 1987.
13. Zafiu Rodica, Revista nr.2 ,România literară, *Fascinația etimologie*, 2006
14. Zafiu Rodica, Diversitate stilistică în română actuală, Editura Universității din București, 2001
15. <http://universitaria.tv-h.ro/vorbite-scrieti-romaneste/> (accesat pe 23.02.2015).

NOAPTEA RITUALURILOR DE DRAGOSTE LA SFÎNTUL ANDREI

Curdova Eugenia, studentă, anul IV
Conducător științific: Mititelu Oxana, conf. univ., dr.

Ziua Sfântului Andrei este o sărbătoare importantă și dragă mai ales persoanelor de sex feminin. Fetele de măritat așteaptă cu nerăbdare ajunul sărbătorii (29 spre 30 noiembrie; 12/13 decembrie) pentru a-și afla soarta în iubire, iar femeile se îndeletnicesc cu ritualuri tradiționale ce au ca scop protecția familiei și a gospodăriei în anul care va urma. Fetele cred că în noaptea de Sfântul Andrei își pot vedea ursitul, folosind, în diferitele părți ale țării, diferite metode .

Unele fete își pregătesc turtă, pentru ea aducînd apa cu gură. Pentru acest colac aduc apă neîncepută, iar produsele din care se prepară turta (fainăși sare) sunt măsurate cu o coajă de nucă. După ce au fost coapte pe vatră, fetele își mănîncă turțițele preparate, convinse fiind că ursiții vor veni, în vis, cu apă să le potolească setea.

Fetele mai fac un colac din pîine dospită, punînd în mijlocul lui cîte un cățel de usturoi. Dus acasă, colacul este așezat într-un loc călduros, unde este lăsat vreme de o săptămînă. Dacă răsare usturoiul din mijlocul colacului, fata cunoaște căva fi cu noroc. Dacă nu răsare, fata se întristează și spune că va fi lipsită de noroc. Unele fete merg în această noapte la fîntînă, aprind acolo o lumînare de la Paști și o afundă cu ajutorul găleții. Cînd fața apei este lumînată bine, fata zice:

*"Sfînte Andrei,
 Scoate-i chipul în fața apei,
 Ca în vis să-l visez,
 C-aievea să-l văz!"*

Atunci, apa din fîntînă se tulbură și fata își vede, se spune, chipul ursitului. Unele își fac de ursită cu 9 potcoave, 9 fuse, 9 ace, 3 cuțite și o coasă, toate înfierbîntate în foc. După ce s-au înroșit, se scot afară, se sting în apă și apoi se descîntă. [1, pp.58-62]

Singură în fața sobei, fata întoarce un vas nou de lut pe fundul căruia lasă să ardă 3 cărbuni. Rostind o încîntație ea rotește ușor vasul și atrage atenția celui iubit. Metoda cu verighetă: într-un

pahar cu apă neîncepută se aruncă o verighetă sfințită de preot în mijlocul căreia apare chipul ursitului.

O fată dezbrăcată se așează între două oglinzi cu câte o lumânare în fiecare mână și privește intens în oglindădin față. Se spune că în oglindă din spate i se reflectă scene din viitor și imaginea viitorului soț. Prin alte părți este obiceiul ca fetele de măritat să facă o turtă subțire ca o plăcintă din făină de grâu, foarte sărată – denumită *Turtuca de Andrei*, pe care o mănâncă la culcare. Băiatul pe care-l visează că le aduce apă ca să le astîmpere setea se crede că este viitorul lor soț.

Fetele care doresc să vadă în vis chipul celui iubit își pun busuioc sau 41 de boabe de grâu sub pernă în noaptea de 29 spre 30. „Voi, 41 de fire de grâu / Eu voi adormi / Și voi hodini / Dar eu mă rog lui Dumnezeu / Să-mi trimită îngerul meu / Cel ce mi-e dat de Dumnezeu”. Dacă visezi că un bărbat îți va lua boabe din acest grâu, acel bărbat îți este ursitul și te va cere în căsătorie în curînd. [2, p. 249]

O altă metodă cunoscută de a afla dacă vei avea noroc în dragoste și te vei căsători este metoda celor 9 ceșcute. În ajunul Sfîntului Andrei, fetele tinere necăsătorite trebuie să umple nouă ceșcute cu apă (pline ochi) și să le verse conținutul într-o strachină mai mare. Strachina respectivă se așază sub icoana sau chiar sub icoana Sfîntului Andrei dacă ai în casă. Ziua următoare, apa din strachină trebuie măsurată cu aceleași ceșcute. Dacă în strachină mai rămîne apă, este semn că fata respectivă își va găsi alesul în curînd. Dacă în schimb, ultima ceșcută nu se va umple, fata respectivă va mai avea de așteptat. [3, pp. 43-46]

Pentru aflarea ursitului după 9 zile de post, fetele coceau o pîine cît o plăcintă, în care puneau 9 linguri de făină și 9 linguri de apă cu puțină sare. Se luau 2 bețe de prun și se întorcea pîinica, zicînd:

Io nu întorc plăcinta asta

Ci pe băiatul care îi e dat sorții

Să vină, să n-aibă răbdare...

Apoi împărțeau pîinica în două: jumătate ei, jumătate lui. Partea ce i se cuvenea fetei era mîncată pe prag în acea seară, iar partea băiatului se înfășura într-un batic purtat timp de 9 zile și se pune sub pernă pentru a-și visa ursitul.

Un altmod este cel al alegerii oalelor din pari, după un anumit algoritm respectat de participante. Oala, ulcica devine substitut al potențialului iubit, în funcție de caracteristicile acesteia, fetele puteau afla proprietățile fizice, morale și economice ale ursitului. Dacă vasul era smălțuit, viitorul soț era bogat. Dacă ulcica era ciobită, soțul era fie bîlbîit, fie sărac. [5]

În unele localități cînd fetele sosesc acasă de la Păzitul usturoiului, seamănă un cățel de usturoi priveghiat toată noaptea, într-un cocoloș de aluat. După felul în care încolțește și crește acest

usturoi, se fac prognosticuri de măritiş. Acest ritual este deosebit de variat, în funcție de regiunea unde se practică.

Tradiția spune că fetele care vor să-și cunoască ursitul este bine să respecte un ritual simplu: să pună sub pernă un pieptene și o oglindă. Dacă tînăra se va căsători pînă la praznicul Sfîntului Andrei din anul următor, aceasta va visa un tînăr care vine în casa lor.

În zonele muntoase se spune că fetele sunt îmbrăcate în cojoace și legate la ochi, iar apoi sunt puse să între în staului oilor și să încerce să prindă una. Dacă fata va reuși să prindă o oaie atunci se spune că nu se va căsători, dar dacă va prinde un berbec, atunci trebuie să se pregatească de nuntă.

În alte regiuni, fetele ghicesc ursitul cu ajutorul părilor de la gard, astfel, noaptea pe întuneric ating un păr, de la care numără în continuare pînă la al nouălea păr, pe care leagă o sfoară sau lînă roșie. A două zi merg să vadă cum le va fi alesul. Dacă părul este drept și neted, viitorul soț va fi tînăr și frumos, dar sărac. Dacă părul va fi scurt și noduros, soțul va fi bătrîn și sărac, iar de va avea coaja groasă, va fi bogat. Dacă părul este cu multe crăci, ursitul va fi văduv cu mulți copii.

Se pregătesc bucăți de hîrtie, pe care sunt scrise nume de bărbați, se pun într-un vas pe care se toarnă apă și se pune o lumînare plutitoare aprinsă. Prima hîrtie care este arsă, indică numele ursitului. [6]

Cînd se întunecă, după lăsarea amurgului, se ascultă cîinele care latră. Se spune că, din acea direcție viitorul soț va veni.

Pentru a-și prezice căsnicia fetele mergeau în poiată și cu ochii închiși trebuiau să prindă o găină sau un cocoș, dacă se nimerea cocoș atunci fata se va mărita în anul care vine iar dacă găina nu se va mărita în timpul apropiat. După ce prindeau cocoșul îl aduceau în casă și îi ofereau de băut și de mîncat, în dependență de comportamentul cocoșului se tălmăcea temperamentul viitorului soț.

Pentru a-și vedea chipul ursitului fetele alegeau un ungher din casă orientat spre răsărit lîngă care se așeza un vas cu apă, prin întuneric deasupra vasului se aprindea o coală de hîrtie, se considera că imaginea din umbră reprezintă chipul ursitului.

În seara de Sf. Andrei, fecioarele și văduvele își fac de ursită, fac vrăji cu apa:

Descîntecul de la mine,

Leacul de la Dumnezeu,

Sfinte Andrei,

Scoate-i chipul în fața apei

Ca în vis să-l visez,

Ca aievea să-l visez.

Și apa se turbură și fata vede ursitul în apă.

Sfinte Andrei
Vina pe firul apei
Și dă-mi să visez
Și aievea să-l văz
Pe iubitul meu
Pe ursitul meu
Pe alesul meu.
Voi 41 fire de grâu
Eu voi adormi
Și voi hodini
Și mă rog lui Dumnezeu
Să-mi trimită îngerul meu
Să-mi arate ursitul meu
Cel ce mi l-a dat Dumnezeu

Ziua Sfântului Andrei este considerată favorabilă pentru vrăji, farmece și încântații de ghicirea ursitului unei fete sau de „legare” a unui viitor bărbat pentru o tânără femeie nu numai în România, ci și în multe alte țări ale lumii.

În Polonia , există obiceiul de a se turna în apa ceara topită a unei lumânări, strecurată prin gaura de cheie a unei uși, iar în Germania, de a se scurge plumb topit în apă rece. Forma luată de ceară sau de plumb în contact cu apă sugerează meseria viitorului bărbat al unei fete.

În unele regiuni din Austria , tinerele femei se dezbrăcau în pielea goală, beau vin și rosteau o încântație, numită Andreasgebet (rugăciunea *Sfântului Andrei*), în timp ce loveau o saltea de paie. Prin această practică magică se credea că poate fi atras un viitor soț.

Un alt obicei constă în aruncarea peste umăr a unui sabot sau pantof. Dacă încălțăminteaa cădea cu vârful îndreptat către ușă , însemna că fata urma să se mărite în anul următor.

În unele zone din Cehia și Slovacia, tinerele femei scriau pe un bilețel numele unor posibili soți și amestecau bucățelele de hârtie împăturite într-un aluat, numit Halusky. După coacere, primă prăjitură care ramânea la suprafața unei ape dezvăluia numele viitorului soț. [7]

În Polonia, există tradiția de se așeza biletele, pe care erau scrise numele unor potențiali soți, sub pernă, înainte de culcare. Dimineața , la trezire , primul biletel luat de sub pernă de către o fată indică numele viitorului soț.

Într-un alt obicei polonez de ghicire a viitorului, fetele stăteau aplecate peste un vas cu apă în care plutea o coajă de nucă conținând o micuță lumânare aprinsă. Fiecare dintre tinerele femei

așeza câte o bucațică de hîrtie cu numele bărbatului favorit ca soț pe marginea interioară a vasului. Bucata de hîrtie spre care se îndrepta coaja de nucă și care era aprinsă de lumînare prezicea pețitorul la care trebuia să se aștepte respectiva fată.

De asemeni, în timpul zilei, o tînără femeie numără stîlpii unui gard pînă ajungea la cel de-al patrusprezecelea. Acest ultim stîlp indică prin forma lui dacă viitorul soț al fetei urma să fie gras, slab, înalt, scund, tînăr sau bătrîn.

Într-un alt joc magic polonez, o eșarfă, o panglică și un rozariu erau amplasate sub câte o farfurie. O fată, legată la ochi, era roșită de trei ori în jurul ei, în timp de surîtele se rearănjau farfuriile de pe masă. Apoi, tînără femeie alegea una din farfuriile. Dacă nimerea eșarfa însemna că se va mărita în curînd, dacă nimerea peste panglică avea să fie singură încă un an de zile, iar dacă alegea rozariul însemna că va rămîne fata bătrînă sau se va călugări.

În Scoția, femeile tinere trebuiau să se roage în noaptea de 29 noiembrie, urmînd ca a două zi să deslușească un semn despre un viitor soț. Pentru a face aceasta, ele aruncau un pantof în ușa casei lor părintești. Dacă vîrfurile pantofului era îndreptat către casa, ele erau menite a rămîne necăsătorite încă un an. Dacă, dimpotrivă, vîrfurile pantofului nu era orientat către casa, însemna că urmau să se mărite în curînd.

Un alt vechi obicei scoțian era cel că o tînără femeie să decojească un măr dintr-o singură, continuă mișcare cuțitului. Coaja de măr urma apoi să fie descifrată ca o inițială a numelui viitorului soț.

În folclorul german, fetele nemăritate erau sfătuite să ceară ajutorul Sfîntului Andrei. Astfel, se spunea că dacă în noaptea de 29 noiembrie se culcau dezbrăcate, urmau să își vadă în vis soțul ursit. [4, p. 98]

Pot afirma că în noaptea sărbătorii Sfîntului Andrei (29/30 noiembrie; 12/13 decembrie), în special la sate, se practică ritualuri ciudate, care alungă relele și aduc bunăstare și chiar dragoste. Noaptea Sf. Andrei este una dintre cele mai importante din an pentru vrăji și farmece. Cele mai multe ritualuri sînt dedicate atragerii iubirii de sex opus. De pildă, prin ascunderea sub pernă a unui fir de busuioc sfințit se crede că se obține în vis imaginea „ursitului“. Tot în noaptea Sfîntului Andrei, fetele măsoară nouă ceșcuțe cu apă pline și le toarnă într-o strachină, care se pune sub icoană. A doua zi, în zori, se măsoară din nou, cu aceeași ceșcuță, apa din strachină. Dacă va mai rămîne pe fundul străchinii apă, fie și cîteva picături, atunci vor avea noroc; dimpotrivă, dacă ultima ceșcuță va rămîne neumplută cum trebuie, atunci nu vor avea noroc și nu se vor mărita. În noaptea de Sf. Andrei, ca să-și viseze ursitul, fata își pune sub cap 41 de boabe de grîu și dacă visează că-i ia cineva grîul, se va mărita. Unele fete își pregătesc turta, pentru ea aducînd apă cu gura. Pentru acest colac aduc apă neîncepută, iar produsele din care se prepară turta (făină și sare) sînt măsurate cu o

coajă de nucă. După ce au fost coapte pe vatră, fetele își mănâncă turțițele preparate, convinse fiind că ursiții vor veni, în viș cu apă să le potolească setea. Fetele mai fac un colac din pîine dospită, punînd în mijlocul lui cîte un cățel de usturoi. Dus acasă, colacul este așezat într-un loc călduros unde este lăsat vreme de o săptămînă. Dacă răsare usturoiul din mijlocul colacului, fata cunoaște că va fi cu noroc. Dacă nu răsare, fata se întristează și spune că va fi lipsită de noroc dar așteaptă cu nerăbdare venirea anului viitor ca să încerce soarta încă o dată.

Bibliografie:

1. Gheorghiu Constantin D., *Calendarul femeilor superstițioase*, Piatra-Neamț, 1892.
2. Evseev Ivan, *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Timișoara, Editura Amarcord, 1997.
3. Moisei, Antonie, *Vrăji matrimoniale la Sf. Andrei în tradiția populației române și ucrainene din Bucovina* (caracteristică comparativă), *Revista Memoria Ethnologica*, iulie – decembrie 2007, nr. 58 (An VII), p. 67
4. Olteanu, Antoaneta, *Farmece de dragoste și de ursită. Aducerea ursitului*, ORMA – Revistă de studii etnologice și istorico – religioase, 2005, nr. 3.
5. <http://www.cancan.ro/life-style/utile/traditii-si-superstitii-de-sfantul-andrei-fetele-isi-viseaza-ursitul-iar-strigoi-isi-parasesc-trupurile-si-provoaca-nenorociri.html> (accesat pe 02. 03. 2015)
6. <http://eternuldac.blogspot.com/2014/04/legenda-lupului-dacic-legenda-marelui.html> (accesat pe 23. 11. 2014)
7. <http://www.diane.ro/2009/11/noaptea-sfantului-andrei-vraji-farmece.html> (accesat pe 12. 10. 2014)

SIMPLITATEA LUI GR. VIERU

Tatiana Bolgar, studentă, anul III
Conducător științific: Mutcoglo Galina, lector universitar

În Grigore Vieru literatura noastră își regăsește esența continuității poporului, adevărul, dar, mai ales, durerea realității. Specificul ei este profund influențat de poezia lui Vieru. Tiparele poeziei noastre tradiționale se înscriu în limitele unor teme stabilite demult de istoria și dezvoltarea neamului: patria, dragostea, mama și iubirea de Dumnezeu, iar poetul le integrează în expresia cea mai originală și mai pură. Întreaga lui operă impresionează prin uriașa capacitate de cuprindere și percepere a lumii, prin vibrația adâncă a apartenenței la pământul matern.

Grigore Vieru nu numai că a scris cel mai frumos despre mamă, despre Patrie, despre limba română, despre copilărie, el și-a deschis larg inima pentru cititorii de toate vârstele, aducând lumină și înțelepciune în sufletul lor.

Afirm cu cea mai mare responsabilitate că Grigore Vieru a fost și va rămâne cel mai citit poet. În școli, grădinițe, biblioteci nu există acțiuni unde n-ar fi prezentă poezia și cântecele lui Grigore Vieru.

Nici nu trebuie să ne punem întrebarea de ce? Fiindcă Grigore Vieru a scris pe înțelesul tuturor și fiecare din noi ne regăsim în poezia lui. Citindu-l, nu ai nevoie de dicționar.

Cred că latura de cea mai autentică profunzime a poeziei lui Grigore Vieru este aceea a responsabilității civice a scriitorului, a omului de cultură, care se simte, cu fiecare gest pe care îl face, cu fiecare cuvânt pe care îl rostește, adânc răspunzător de soarta neamului său, de destinul limbii în care s-a născut și în care respiră. Eugen Simion subliniază că „despre Grigore Vieru am putea spune că este ultimul poet cu Basarabia în glas. Un poet mesianic, un poet al tribului său, obsedat de trei mituri: Limba română, Mama și Unitatea neamului. Un poet elegiac, dar, în ciuda fragilității înfățișării sale și a vocii sale – moi și stinse, menite parcă să șoptească o rugăciune, nu să pronunțe propoziții aspre ca vechii profeți – un poet dârz, un cuget tare, un spirit incoruptibil. Mulți i-au înțeles stilul și mesajul, alții i-au reproșat mereu faptul că nu este un poet postmodern. Judecată rea. Vieru nu putea fi postmodern pentru că, spune chiar el, s-a născut și a crescut într-o istorie imposibilă și, când a început să scrie, și-a dat seama că publicul său așteaptă altceva de la el. Ceva esențial, spus limpede, ceva despre suferințele și bucuriile nației sale, atâtea câte sunt. În aceste circumstanțe, poemul «nu poate fi o zbenquiala a cuvintelor»”.

Popularitatea lui Grigore Vieru a fost asigurată de simplitatea scrisului său. Când ne referim însă la această calitate a poeziei lui Vieru, trebuie să ținem cont, neapărat, de afirmația care îi aparține: „Eu nu a fi simplu râvnesc, ci a fi înțeles”. Fraza conține, de fapt, o descifrare a complexității creației lui Grigore Vieru, care, pentru a fi apreciată la justa ei valoare, trebuie privită în ansamblu și în contextul social-politic în care a fost plăsmuită. Căci pe Grigore Vieru, poetul, l-au născut realitățile perioadei postbelice. „Copiii anilor treizeci”, deveniți oameni de litere, poartă în scrisul lor „cifrul” supraviețuirii, mai întâi, în plan ontologic și, în al doilea rând, în planul creației.

Afirmația făcută de către poet, mai în glumă, mai în serios, „Când obolesc de cei mari, mă întorc la cei mici” denotă statutul său permanent de educator al cititorilor. Vieru și-a asumat această dificilă misiune, care în spațiul dintre Prut și Nistru are conotații specifice, scriind cele mai frumoase poezii dedicate limbii române. Versuri precum cele citate în continuare erau cunoscute pe de rost de toată lumea:

„Pe ramul verde tace

O pasăre măiastră
Cu drag și cu mirare
ascultă limba noastră...”

sau:

„În aceeași limbă
Toată lumea plânge.
În aceeași limbă
Râde un pământ...”

Cu aceste versuri au crescut generațiile care au repus în drepturile sale limba română și alfabetul latin în Republica Moldova. Sensurile profunde ale operei lui Grigore Vieru se regăsesc, în viziunea noastră, în câteva momente-cheie, ce se desprind din creația sa, dar și din atitudinea pe care a manifestat-o față de cele mai importante valori ale existenței. Iată un exemplu, pe care mi l-a relatat Nina Negru în chiar ziua înmormântării poetului. La o întâlnire cu studenții de la Universitatea de Stat din Moldova, prin anii '70, Vieru le-a spus tinerilor prezenți în sală că nu va vorbi mult, deoarece discursurile lungi nu se rețin și a rostit următoarele cuvinte: „Să țineți minte un lucru: orice vi s-ar spune pe parcursul vieții, să știți că sufletul există!”. În contextul vremurilor de odinioară spusele poetului au însemnat un îndemn de a reveni la izvoarele normalității vieții.

Poezia lui Vieru a contribuit la întemeierea identității. E vorba de o ctitorie în sensul în care vorbea Martin Heidegger despre Hölderlin: „Ctitoria ființei este legată de semnele zeilor. Iar cuvântul poetic nu este totodată decât interpretarea «vocii poporului». Acesta este numele pe care Hölderlin îl dă legendelor prin care un popor își amintește de apartenența sa la ființare în totalitatea ei. Dar această voce se scufundă adesea în tăcere și ostenește în sine însăși. Ea nici nu are de fapt putința să spună, prin ea însăși doar, ceea ce este autentic, ci are nevoie de cel care o interpretează” [1]. În fond, poetul Grigore Vieru exprimă vocea interioară a poporului său, voce care, pe un segment de timp, în anii postbelici, a avut un diapazon redus. Iată de ce 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!”

Este un mesaj incredibil de optimist, lansat din întunericul nopții despicate cu fulgerul marii iubiri de viață. De acum încolo se vor împărtăși din el atât prietenii, cât și neprietenii lui Grigore Vieru.

Plecând în ceruri, Grigore Vieru ne-a lăsat un Testament plin de sentimente și dragoste de neam, de Patrie, de mamă, de frate:

„Lângă doină și izvor
Nu-i ușor să-ți fie dor,
Nu-i ușor să fii curat
Pe pământ înstrăinat.
Vă las dorul cel durut
Și nădejdea de la Prut.
V-am crescut, v-am ridicat,
Mă pot duce,
Mă pot duce împăcat.”

El a crescut și educat zeci de generații prin poezia sa.

Surse bibliografice:

1. Constelația lirei. *Antologia poezilor din R.S.S. Moldovenească (Cu un cuvânt înainte de Ioan Alexandru)*, Editura Cartea Românească, București, 1989
2. Grigore Vieru, *Rădăcina de foc, Poeme, confesiuni*, Editura Univers, București, 1988
3. Eugen Simion, *Scriitori români de azi, vol.III*, Editura Litera, București-Chișinău, 1998
4. Martin Hedegger, *Originea operei de artă*, Editura Humanitas, București, 1995

EXPRESIVITATEA LIMBAJULUI ÎN BALADA POPULARĂ

Zlatovcena Nelli, studentă, anul IV
Cuțitaru Natalia, conf.univ., dr.

Prezenta comunicare, intitulată, *Expresivitatea limbajului în balada populară*, pornește de la o amplă documentare asupra creației, eposului popular, stabilește conexiuni între universul literaturii populare și filonul folcloric; analizează importanța și tipologiile baladelor populare, viziunea

realistă și transfigurarea artistică, diferite aspecte ale influenței exercitate de literatura populară asupra stilului, limbajului baladei, preocupările savanților legate de cercetarea lor.

Motivația studiului prezentat este cel legat de convingerea că balada populară este deținătoarea unor fapte de limbă care trebuie valorificate în continuare pentru că literatura cultă își ia ceva din eposul popular. Mitul estetic al creației suscită și va suscita mereu reinterpretări și chiar reconsiderări de ordin estetic, literar, istoric. Este trist că, uneori, omul contemporan nu cunoaște acea renaștere prin mit, acea reîntoarcere la arhetip care l-ar salva de la căderea în neant. Posibilitățile limbajului se afirmă ca forță constructivă, pornind de la ancorarea în structurile ancestrale ale cuvântului.

Balada populară a inspirat mulți cercetători care s-au aplecat cu abnegație asupra studiului ei. Am încercat să punem laolaltă aceste teorii pentru că ele demonstrează, chiar dacă uneori sunt contradictorii, valoarea estetică deosebită a creațiilor populare.

Creația populară va rămâne un mod specific de oglindire a vieții, de exprimare a trăirilor, de modelare morală. Din tezaurul creațiilor folclorice, păstrător de legi și datini, primite din moși, strămoși, moștenim cunoștințe legate de om, de lumea macro- și microcosmică, de lumea reală sau transcendentă.

Cântecele epice au un statut aparte în cadrul folclorului literar, deoarece oralitatea se manifestă mai clar în operele narrative în versuri, unde autorul are și rolul de performer. Atunci când este *spusă* sau *cântată* o baladă apar trăsături specifice de stil și de exprimare, care indică publicului tipul de text. Rezultă că receptarea actului folcloric este unică.

Oralitatea baladelor impune, pe de o parte, respectarea unor limite interne (sunt stabilite formele în care conținutul este transmis, cu ce scop, în ce circumstanțe), iar pe de altă parte oferă colportorului libertatea absolută de a manevra limbajul într-o manieră proprie, majoritatea producțiilor folclorice dezvăluindu-se publicului ca frumos artistic. Limbajul popular este privit sub aspect lingvistic dar se recunoaște și substratul lui psihologic, el îndeplinind nu numai o funcție emotivă, ci și una simbolică. Faptul folcloric în balada populară nu este unul individual, izolat. El este un fapt social în care sunt angrenate toate credințele mitice, religioase, estetice ale comunității tradiționale. Existența variantelor unui fapt folcloric conduce la concluzia că acesta, ca întruchipare a unui model, are o largă circulație. Variantele sunt doar nuanțări stilistice ale aceleiași realități.

Valoarea artistică a baladei românești este superioară altor creații similare aparținând altor popoare. Într-un motiv întemeiat pe străvechea credință în jertfa zidirii, credință răspândită la toate popoarele și plăsmuită sub formă de baladă la popoarele sud-est europene, poporul român a izbutit, deși este acela care a împrumutat mai târziu motivul, să-i dea cea mai desăvârșită formă artistică. Din tot folclorul lumii, la noi și-a împlinit deplin motivul acesta destinul estetic. Individualizând

balada românească în cadrul larg sud-est european, ies la iveală anumite trăsături care ne transpun într-o altă atmosferă, totul fiind subordonat destinului de meșter în sens de creator, întrucât acest poate fi văzut și realizat în sfera poporană.

Balada este una dintre speciile cele mai studiate, dar și controversate de către cercetători, deoarece această specie prezintă o serie de probleme ca: originea, legătura cu viața socială, eposul altor popoare, raportul cu alte specii, valoarea artistică și documentară, trăsăturile specific naționale, condițiile și prilejul de manifestare, frecvența tematică și clasificarea acestora. S-au făcut cercetări minuoase, dar numai asupra aspectelor literare, latura muzicală fiind considerată ca o rețență în execuție și aceasta tot numai din viziunea literară, *muzica fiind considerată complementul melodic al baladei* [1,p.26].

Nicolae Iorga susținea ideea originii occidentale a baladei. În concepția sa balada ar fi existat inițial sub forma unei epeice care prin sfărâmare a dat naștere baladelor, venind dinspre Franța către regatul Neapoleului, spre Spania, Serbo-Croația și ajunse în Principatele Dunărene, iar de aici mai departe către Polonia. Acestei ipoteze a importului baladei i se alătură și Ov. Densusianu. Cercetările arată că numai 13 % din subiectele baladei românești se întâlnesc și în balada iugoslavă, neogreacă, albaneză, macedoneană și istroromână. Influențele se datorează condițiilor social-economice similare în care au trăit poporul român și cele balcanice, la care se adaugă expansiunea otomană și trebuie făcute delimitări clare între influența și import.

O a doua teorie referitoare la originea baladei este cea aristocratică în temeiul căreia balada s-a născut la curtea domnilor, unde, la ospete, se preamăreau faptele de vitejie ale înaintașilor. Găsind baladei române o schemă universală și rădăcini mai vechi, criticul rus Veselovski ajungea la concluzia că ar dezvolta o temă mitologică, aflată cu sute de ani î.Hr. și la Herodot. Prin studiile întreprinse de Gaston Paris și, îndeosebi, ale lui Joseph Bedier, s-a impus părerea că vestul continentului nostru ar fi fost leaganul eposului eroic, întâi de toate Franța, în poeme cunoscute sub numele de „chansons de geste”, autorii cântau faptele de glorie ale lui Carol cel Mare și ale lui Roland, dar și legende de monahi, viața unor sfinți etc. Cunoscători ai latinei, aceștia frecventau bibliotecile curților princiare ori ale mănăstirilor, erau cunoscători ai cronicilor, ei făcând, deci, opera evocativă. Nu inventau, așadar, subiecte, ci preluau din tradiția eroică episoade tipice cavalerismului medieval, le versificau în mii de versuri, pe care apoi le debitau în fața nobilimii sau a maselor mai largi, după o artă tipică cântărețului „ambulant”.

Termenul de *balada* a fost folosit pentru prima oară de V. Alecsandri în 1852 și provine din cuvântul italian *ballare*, care înseamnă a dansa. Prima atestare a baladei pe teritoriul țării noastre a fost făcută de cronicarul polon Matej Strykowski (1574 - 1575) care străbatând țările române afirma că „... în toate adunările acelor popoare faptele oamenilor reuniți sunt celebrate în cântece cu

acompaniamentul viorilor, a lautelor, cobzelor și arfelor, căci poporul de jos se desfătează peste măsura ascultând „marile vitejii ale principilor și voinicilor [2,p.282].

Relatari despre balada populara gasim și în scrierile stolnicului Constantin Cantacuzino și ale cronicarului Miron Costin, care amintesc despre obiceiul vechi de a se cânta la mesele domnitorilor *Cantecele Domnilor din trecut*. Aceste creații, îmbogățite cu teme noi, cizelate și desăvârșite în decursul veacurilor, sau altele pe cale de dispariție, continuă să vietuiască și astăzi.

Debitate și cântate de-a lungul mai multor secole și de-a latul întregii Europe, este de la sine înțeles că s-a statornicit o puternică tradiție și s-a format o patrie comună, proprie eposului eroic, o tradiție distinsă prin motive comune, o artă compozitională și o manieră a „zicerii”. Cercetări migaloase au dus la stabilirea de prototipuri, motive, versiuni etc. Popoarele au preluat motive de circulație general-europeană, pe care le-au înnoit mereu; dar, alături de ele, s-a dezvoltat și o sumă de motive naționale. Se poate vorbi de spații epice, în care s-a dezvoltat o poezie specifică fiecăruia dintre ele. În sprijinul originii vechi a eposului popular vin și scrierile lui Iordanes (sec. al-VI-lea d.Hr.) care menționează cântecul epic la geto-daci, fapt ce plasează existența lui înainte de încheierea procesului de etnogeneza la români, moment în care se poate vorbi de un folclor românesc.

Antologia baladei culte românești poate fi o posibilă istorie a poeziei noastre, într-atât de reprezentativă se arată această specie în literatura de azi. Aserțiunea implică cel puțin două riscuri, întrucât termenul de baladă este determinat istoric și pentru că nici unul dintre marii poeți români nu a fost relevat ca structură prin excelență baladească. La români, specia s-a construit târziu, abia odată cu Iancu Văcărescu și Gheorghe Asachi, atunci când Europa descoperă febra romantismului iar specia la care mă refer cunoaște un extraordinar reviriment, mai ales în nord.

Faptul că cea dintâi baladă cultă românească de excepție este și unul dintre primele mari poeme ale literaturii noastre, poate fi o coincidență, însă una semnificativă. Balada ca indiciu al vitalității poeziei. Mai târziu, tot într-o epocă de manierism, când lirica se subțiază în purismul postbarbian, cerchiștii întrevăd salvarea din nou în baladesc. Resurrecția baladei e o categorie estetică anti-romantică, specifică liricii moderne.

Mergând și mai departe din punct de vedere sistemic, Lucian Blaga, în spiritul morfologiei culturii, reprezentată de un Frobenius sau Spengler, vorbește de existența unui adevărat "spațiu mioritic", un "spațiu-matrice, înalt și indefinit ondulat și înzestrat cu specificele accente ale unui anumit sentiment al destinului". "Acest orizont, spune Blaga, neamintit cu cuvinte, se desprinde din linia interioară a doinei, din rezonanțele și din proiecțiunile ei în afară, dar tot așa și din atmosfera și din duhul baladelor noastre". Acest "spațiu-matrice" al sufletului popular românesc se lasă

descoperit în incantațiile Mioriței, odată conștientizat devenind o cheie de explicare a "orizontului" și a "stilului" românesc.

Devenite simboluri, întruchipări ale sufletului românesc, *Miorița* și *Meșterul Manole* au fost privite deopotrivă ca un blestem și ca o binecuvântare. Lucrul care a generat cele mai aprige controverse este așa-zisul "fatalism" care se degajă din cele două opere, un "fatalism" greu de acceptat într-o perioadă în care neamul românesc era chemat de istorie să se împlinească în sfârșit pe plan mundan.

Ca mai toate adevăratele capodopere, și *Miorița* e înconjurată de un larg cerc de umbră, de o largă zonă de tăcere, ceea ce, dacă îi sporește misterul, îi sporește și demnitatea artistică”[5,p.43]. Vorbind despre "Miorita," Adrian Fochi, ajungea la o concluzie surprinzătoare că ceea ce cunoaștem (despre balada Miorita,) e foarte puțin și mai ales, puțin concludent. Dar mai știu cu precizie ceva, și anume că nu vom putea ști niciodată o sumă de fapte esențiale, legate de viața textului, și de valoarea sa. Cu fiecare zi care trece, ne îndepărtăm tot mai mult de posibilitatea de a înțelege textul, pentru că marim distanța dintre noi și mesajul piesei.

Adrian Fochi (1964 și 1980) opină: „Tot ce putem spune, cu șansa de a nu greși prea mult, este faptul că textul oglindește o concepție foarte veche, precreștina, că, deci, ar putea avea rădăcini foarte adânci, până departe, în străfundurile neguroase ale istoriei”[ibidem,p.186].

Ovidiu Birlea (1973) e de aceeași părere: „Ipoteza de colindă trebuie să dateze din cele mai vechi timpuri, în orice caz, ea se vedește mai arhaică decât baladele corespunzătoare, așa cum ni le arată culegerile de mai bine de un veac. Se poate presupune că rădăcinile lor (referitor la *Miorița* și *Meșterul Manole*) sunt chiar mai vechi, întrucât oglindesc concepții și practici ce datează din preistorie”[3].

Cu privire la paralela între religia zalmoxiană și religia creștină Mircea Eliade remarcă concludent că: “Nemurirea getică devine nemurire creștină. Tot Mircea Eliade (1970) remarcă: “Adeziunea aproape totală a poporului și a intelectualilor români la drama mioritică nu este deci lipsită de rațiune. Inconștient, atât poezii populare care cântau și ameliorau continuu balada, cât și intelectualii care o învățau la școală, simțeau o afinitate secretă între destinul păstorului și cel al poporului român”[4,p.434]. Eliade vorbește despre “straturile de cultură” din Balcani și România care ar fi “mai arhaice decât cele reprezentate, de exemplu, de mitologiile clasice greacă și romană”; iar “lucrul acesta e cu adevărat evident în ceea ce privește obiceiurile și comportamentul magico-religios al vânătorilor și păstorilor.

Demonstrând importanța eposului popular prin cantitatea și prin varietatea subiectelor pe care au avut-o aceste cântece în viața spirituală a poporului român, descoperim că balada populară

reprezintă modele de comportament în situații tipice, care influențează destinul omului, fie că sunt legate de momente din viața omului (naștere, nuntă, moarte), de ocupații (oierit, construcții), de revoltați împotriva nedreptăților de tot felul etc. Rezultă că funcția ei este una social-educativă, realizându-se diferențiat în diversele specii ale baladei, care, la rândul lor, reprezintă etape diferite în evoluția mentalităților și năzuințelor umane.

BIBLIOGRAFIE

1. BÂRLEA, Ovidiu., *Istoria folcloristicii românești*, Editura Enciclopedia Românească, București, 1974
2. ELIADE, Mircea., *Studii de etnologie și mitologie*, Antologie, Iași, 2009
3. FOCHI, Adrian., *Valori ale culturii populare românești*, vol. II, București, Ed. Minerva, 1988
4. FOCHI, Adrian., *Miorița* [Texte poetice alese], București, 2003

TUDOR ARGHEZI ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERNITATE

Sâpciu Elena, studentă, anul IV
Cuțitaru Natalia, conf.univ., dr.

Scriitor cu resurse lexicale și stilistice complexe și diversificate, T.Arghezi este unul dintre scriitorii români exemplari pentru literatura secolului XX, astfel încât prezenta teză de licență fiind rezultatul unor cercetări, și-a propus să contribuie, cu resursele sale, la mai buna cunoaștere a creației scriitorului Tudor Arghezi ce domină întreaga poezie românească posteminesciană. Majoritatea criticilor interbelici (E. Lovinescu, G. Călinescu, P. Constantinescu, V. Streinu, Șerban Cioculescu, Mihai Ralea) a salutat valoarea de excepție a poeziei argheziene, fenomenul arghezian.

Debutul său în volum, destul de târziu, la vârsta de 47 de ani, cu volumul *Cuvinte potrivite*, nu a rămas fără ecou în literatura română, fiind foarte controversat: una dintre cele mai dure reacții vine din partea lui Ion Barbu, care îl consideră poetul refuzat de Idee, Arghezi fiind un poet al materialității. Arghezi a revoluționat poezia românească de până la el. Afirmția lui Mihai Ralea după care, într-un fel s-a scris în poezia românească până la el și în cu totul alt fel după el, este profund adevărată.

Activitatea literară a lui Arghezi s-a desfășurat și într-o varietate de forme publicistice fără precedent. Astfel, Arghezi a alternat poezia cu ziaristica, a fondat reviste și ziare, a scris pamflete, romane și povestiri. Se poate spune că Arghezi a fost o personalitate singulară și incomodă care, chiar dacă a colaborat la numeroase publicații, nu a aderat afectiv și intelectual la spiritul acestora.

Ca și Al. Macedonski mai devreme, Arghezi străbate în mod firesc mai multe școli și vârste literare, astfel încât se poate spune că a interferat cu toate curentele literare ale epocii sale, fără însă ca vreunul să îl poată revendica în mod legitim. Arghezi a debutat sub semnul influenței parnasiene, fără a neglija însă unele teme, toposuri sămănătoriste, cultivate însă într-un moment în care această orientare era în disoluție (*Arheologie, Belșug, Inscripție pe o casă de țară*).

Poeziile cu care Arghezi atrage pentru prima dată atenția sunt cele din ciclul *Agate negre*, un ciclu poetic unitar, care nu excelează prin originalitate, din care autorul nu va publica în volum decât câteva. Inspirația și tonalitatea sunt baudelairiene, existând însă și ecouri din Eminescu, ecouri ce vor persista până târziu în creația elegiac-sentimentală a poetului. În aceste versuri de început se fac simțite și tonalitățile de revoltă socială (*Rugă de seară*). Arghezi își consolidează în această primă etapă o mai largă reputație de pamfletar de o mare violență verbală și de o totală lipsă de reverență la adresa personalităților epocii. Se poate spune că, la fel ca în cazul lui Macedonski, omul a dăunat multă vreme operei. După apariția ziarului propriu, *Bilete de papagal*, scriitorul își afirmă în mod plener dubla sa vocație: aceea de poet și de pamfletar liric [3,p.156].

Deschiderea *tradiționalism – modernitate* e transpusă de Tudor Arghezi în *Psalmi*, realizându-se o distincție între cuvântul-scris și cuvântul-melodie, preferându-se eliberarea de limitele și tiparele formei și cultivându-se libertatea în expresia lirică. Poezia creștină, parte integrantă a religiosului, a lăsat cale liberă, pentru mulți poeți ei epocii, dorinței de căutare a misterului Creațiunii. Obiectul ca și subiectul poeziei raman la fel de confuze în concepția și practica poetică a lui Tudor Arghezi și chiar în asta constă “postmodernismul” sau involuntar, în căutarea lor obsedantă.

În alta ordine, dacă am elimina retorica “revoltei”, am constata că mecanismele retoricii tradiționale, în ceea ce privește conceperea actului poetic, nu au fost nicidecum abandonate și că, atunci când nu eminescianizează, Arghezi este un tipic poet traditionalist, mai canonic decât Vasile Voiculescu și mai “eminescianizat” decât Eminescu. Pentru a modifica optica discursului mimetic post-eminescian, Tudor Arghezi va conduce o triplă polemică cu instituțiile eminescianității; va reforma radical obiectul poeziei, va deconstrui statutul elitist-titanian al subiectului poetic și va institui o altă direcție a tradiției.

Al doilea moment important în evoluția poeziei românești îl reprezintă tentativa argheziană de ieșire din matricea metafizică, prin infuzarea discursului cu alta materie lirică, de proveniență impură, prozaic-realistă, care să conducă la actul reformator de dez-metafizicizare a tradiției poetice: aceasta în ceea ce privește obiectul poeziei, pe de o parte, iar – pe de alta parte – numai odată cu Arghezi se observă straduința programatică de a separa subiectul poetic de o descendență transcendentă, conținută în mitul poetului inspirat de tipologia orfic-romantică. Are

loc o disipare și o slabire cvasi-postmodernista a subiectului tare, absolutist-eminescian, printr-o razvrătire totală față de instanța transcendentă și prin substituirea acesteia cu o instanță imanentă mai suplă, aproape domestică. Asemenea reformulare revoluționară a poeticității a făcut din Arghezi un anti-Eminescu, deschizător de drum pentru avangarde și post-avangarde, omologat ca atare de avangardisti chiar înainte de debutul editorial al poetului din 1927.

Prezintă interes semnificațiile poeziei religioase din perioada interbelică, printr-o preliminară încadrare a fenomenului literar arghezian în contextul literar și istoric, prin care sunt explorate semnificațiile ideologice și filosofice dominante în epocă, raporturile, paradoxale adesea, dintre tradiție și modernitate. Am găsit motivantă această axiomă, acsându-ne pe faptul că modernismul se definește și el prin două ipostaze, pe de o parte spiritul modern care urmărește continuarea tradiției vii, iar pe de altă parte, eliminarea unor forme și modalități neaderente tradiției adânci (Z. Ornea). În acest context “cazut” prin Poezie, Arghezi își găsește izbăvirea tot prin mijloacele intrinseci ale Poeziei.

La originea atitudinii contestatatoare, nonconformiste a poetului se află, astfel, o exacerbare a facultăților perceptive, pe fondul unui deficit general al înțelegerii. Vederea monstruoasă și sensibilitatea exacerbată alimentează în egală măsură arta poetului, dar și pe aceea a pamfletarului. Râsul scriitorului satiric se declanșează întotdeauna în momentul în care surprinde ridicolul sau grotescul, stări limită ale condiției umane. Atitudinea generală a scriitorului e aceea de opoziție, de înverșunare pătimașă care își depășește uneori obiectul. Poetul se află, de altfel, la antipodul artistului clasic, el nu încearcă să sublimeze impulsurile care provin din infernul său lăuntric. Există însă și oaze de frumusețe calmă în universul arghezian, încât spațiul edenic al lui Arghezi este cel bucolic, al naturii simple, al copiilor, găzelor și animalelor. Gândirea, pe care poetul o numește, într-un vers, “otravă” intervine în acest univers edenic cu îndoielile și spaimile ei, astfel încât acest paradis dobândit e doar bucolic [4, pp.39-40].

Tudor Arghezi, poet interbelic, reprezentant al direcției moderniste, alături de Bacovia, Blaga, Barbu. Numele său se lega în conștiința publică de două volume din cele scrise: “Cuvinte potrivite”(1927) și “Flori de mucigai”(1931), prin care se produce o revoluționară a limbajului și a imaginarului poetic. Considerat a fi al doilea mare poet român (după M. Eminescu), Tudor Arghezi impresionează prin grandioasa viziune cosmică, prin atmosfera biblică a multora dintre poeziile sale, ca și prin profunzimea ideilor filosofice: *Atmosfera biblică, ideea duratei (veac), a morții, a reînțoarcerii în lut, străbat ca un fum de smirnă toate poeziile argheziene oricât de aparent pitorești* (G. Calinescu).

În viziunea lui Mircea Braga [1,p.16], poezia devine un *dicționar* în mișcare, dacă noțiunile de voință, inteligență, imaginar și limbaj, subscrise trăitului, se exteriorizează prin cele două moduri

de a fi în lume. Așadar, în perioada interbelică poezia are meritul de a redeschide calea către sacru, cu posibilitatea de a recupera dimensiunea transcendentă a experienței umane, *reactualizând, totodată, și resursele tradiționale ale culturii universale* [Ibidem, p.59].

Influențat de Baudelaire, el introduce în literatură noțiunea de estetică a urâtului, prin care se înțelege transfigurarea urâtului în artă, pe de o parte prin eliminarea prejudecății conform căreia ar exista un lexic poetic și unul nepoetic, pe de altă parte prin introducerea în poezie a unor zone marginale ale socialului (mediul închisorii – în vol “Flori de mucigai”).

Oricum, debutul a însemnat succes răsunător, iar cariera ulterioară a poetului a stârnit vii controverse. Admirat și considerat primul poet de mare valoare de după Eminescu de către critici importanți ai momentului (G. Calinescu, Serban Cioculescu), Arghezi a fost, totodată, obiectul unei contestări violente din partea altor confrăți (Ion Barbu, Eugen Ionescu). Spiritul arghezian este prin natura lui constituit din paradoxuri, așa că polarizarea categorică a opiniilor critice nu are de ce să ne surprindă. Polemist de mare talent, incisiv cu contemporanii, era firesc să genereze în rândul acestora controverse vii.

Modernismul poetului privește preocuparea acestuia expresă, explicită, aproape obsesivă, pentru teoretizarea actului poetic. Într-un articol din 1927, autorul își explică interesul pentru expresivitatea cuvintelor:

- Preocuparea pentru o poezie de cunoaștere, care vizează metafizicul și își propune să fie o „nouă etică” sau chiar o nouă religie – ex. Lucian Blaga, vol. „Poemele luminii” (*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii/ și nu ucid/ cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc/ în calea mea/ în flori, în ochi, pe buze ori morminte.// Lumina altora/ sugrumă vraja nepătrunsului ascuns/ în adâncimi de întuneric,/ dar eu,/ eu cu lumina mea sporesc a lumii taină...*)
- Apelul la funcția simbolică a limbajului (ex. Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Ion Barbu, George Bacovia)
- Principiul disonanței (nepotrivirii) care se manifestă între conținut și formă, întreg și părțile lui sau părțile aceluiași întreg. El se manifestă, de asemenea, la nivelul eului poetic, prins între trăiri antagonice, între care nu există nicio posibilitate de conciliere (ex. Tudor Arghezi – *Psalmi*; Lucian Blaga – cunoașterea luciferică /vs./ cunoașterea paradisiacă; George Bacovia – spleenul, dorința de evaziune /vs./ agorafobie)
- Fragmentarismul – poemul modernist se constituie din secvențe fără legături evidente între ele, între care există mai degrabă tensiuni decât consonanțe (ex. poezia avangardistă)

- Depersonalizarea: Edgar Allan Poe arată că sentimentul (cultivat de romantici) reprezintă o „*intoxicație a inimii*” și este impropriu în travaliul artistic, care trebuie să fie o elaborare „*la rece*”. Sub influența lui Poe, Ch. Baudelaire considera, la rândul său, că poetul trebuie să renunțe la „*sensibilitatea inimii*”, înlocuind-o printr-o „*sensibilitate a imaginației*”. Se ajunge astfel la o lirică depersonalizată, în care eul poetic tinde să fie o prezență tot mai discretă.
- Dezumanizarea: reprezintă faza accentuată a depersonalizării, se manifestă mai ales în modernismul sec. al XX-lea. Termenul a fost introdus de filosoful spaniol Jose Ortega y Gasset în eseu „*Dezumanizarea artei*”. El consideră arta modernă o artă dezumanizată, din care subiectul uman a dispărut sau e plasat într-o poziție periferică, fiind înlocuit de obiecte, iar marile teme artistice (dragostea, moartea, timpul) sunt parodiate.
- Estetica urâtului: Charles Baudelaire spunea: „*E un miraculos privilegiu al artei că oribilul, artistic exprimat, devine frumusețe și că durerea ritmată și cadențată umple spiritul cu o bucurie liniștită.*” Se consideră, de asemenea, că nu există cuvinte frumoase (poetice) și urâte (nepoetice). Frumusețea cuvintelor rezultă din context și din ceea ce noi dorim ca ele să exprime (Tudor Arghezi – vol. *Cuvinte potrivite, Flori de mucigai*; poezii – *Testament, Psalmi, Tinca, Sici Bei* etc.)
- Principiul fanteziei dictatoriale: poetul modernist nu mai „*redă*” / „*exprimă*”, ci își propune să creeze universuri posibile, care se supun doar propriei sale imaginații (Ion Barbu – *Uvedenrode*; Tudor Arghezi – *Flori de mucigai*)
- Indiferența la gustul publicului comun (numită de Hugo Friedrich „*plăcerea aristocratică de a dispăcea*” – George Bacovia, Tudor Arghezi, Ion Barbu).

O cale frecventă de acces către poezia lui Tudor Arghezi este aceea de a-l compara cu marele sau înaintaș, Mihai Eminescu. Motivul principal pentru aceasta raportare este că mai toți poezii care au scris după moartea lui Eminescu au stat sub influența acestuia, raportându-se – mai mult sau mai puțin deschis – la modelul său. Un al doilea motiv privește felul în care acționează mitul eminescian al „poetului nepereche” asupra publicului și criticii din România. Timp de aproape un secol de la „sanctificarea” lui Eminescu, nimeni – în afara câtorva voci răzlețe, repede condamnate la tăcerea de gheață rezervată blasfemiatorilor – nu a căutat alt reper în poezia românească. Totul începea de la el, fiecare nou poet se compara, inevitabil, cu el. Este arhicunoscută sentința criticului G. Calinescu: *poezia secolului al XX-lea va sta întru totul sub auspiciile lui Eminescu.*

Desigur, în orice literatură, e nevoie ca scara de valori constituită la un moment dat să fie reanalizată și, eventual, reorganizată. Numai că acest proces nu se poate realiza cu criterii extra –

estetice: „Poetul e un fel de alchimist care poate genera *euri* sau fragmente de *eu*, cu condiția să-și anuleze propria subiectivitate” [3, p.127].

Mărturisit sau nu, creatorii din orice timp au căutat să-și exprime un crez artistic, să se definească în raport cu propria operă, cu tendințele estetice și culturale ale epocii în care au trăit, să se transforme într-o voce autentică, unde experiențele eului, care își caută diverse modalități de expresie și încearcă să se regăsească în interiorul unei paradigme care se integrează în sfera poeticului.

BIBLIOGRAFIE

1. Braga, Mircea, *Incursiuni în imaginar*, Comentarii și interpretări, Sibiu, 2006
2. Manolescu, Nicolae, *Metamorfozele poeziei*, Ed. Timpul, Reșița, 1996
3. Mușina, Alexandru, *Paradigma poeziei moderne*, Editura Aula, Brașov, 2005
4. Negoțescu, Nicolae, *Istoria literaturii române*, Ed. Minerva, București, 1991

Sekþiya 2.

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA ÜÜRENMÄK UURUNDA

Moderatorlar:
Bankova İ.D., doktor, konferenþiar
Uzun D.F., baþ üüretmen

ALÖNA ERGOGLO - ENİ BİR AD GAGAUZ LİTERATURASINDA

Boltaeva Alöna, student GR-11 grupasından
Bilim öndercisi Mutaf G.N. üüretmen

Ergoglo A.M. – genç bir gagauz peetçisi, angısı diil çoktan çeketti yazmaa şiirlerini ana dilindä. Ama, bakmayarak buna, onun yaratmaları yazılı gözäl, annaşılı dillän.

Alöna Mihaylovna duudu sentäbrinin 28–indä 1971–ci yılda Baurçuda Çadır rayonunda, neredä büün dä yaşêêr. 2009 – uncu yılda başardı Komrat devlet universitetini «İstoriya » zanaatında. 2010 – uncu yılda tiparladı anasının Tukan Vasilisanın şiir toplumunu ‘Şiirlär’. Ana küündä çalışêr üüredici. 2013–üncü yılda tiparlandı onun debüt kiyadı «Okuyacam seni gözlerindän!». Redaktor oldu – Ivanna Dmitrievna Bankova. Bu kiyadın herbir bölümü karışêr romantikaylan. Avtor yazêr türlü-türlü tematikaya şiirleri. Ne verer kolaylık okumakta hem annamakta, nesoy temaylan baalı peet – yazılı annaşılı, laflar kulani kesmeer, peetlär tematikaya görä uydurulu.

Tanışıp Alöna Mihaylovnanın yaradıcılınnan, hem yaşamasınnan, annayıp onu bir karı gibi, gagauzka insanı gibi, okuyup onun peet yaratmalarını, derindän düşünüp peetlerin maanasını diplom işimdä, var nicä söylemää, ani yaratmaları önemni bir bölüm gagauz literaturasında kaplêêr. Neetimizi tamannadık, soruşları açıklayarak. Avtor bulunêr literatura yolunun çeketmesindä, ama brakêr etki gagauz kulturasında. Gagauz dili dä bulunêr kultura yolunun çeketmesindä, ama o yavaş – yavaş başlêêr ilerlemää. Gagauz dili – diil okadar zengin, bakarak başka dillerä, ama vatanımız da bizim küçücük. Bakmayarak, ki vatanımız küçük, bu toprakta yaşadılar hem yaşêêrlar türlü – türlü milletlär. Yazıcının şiirlerindä çok soruş var hem çok cuvap: yap iilik, iilik enseer fenahı, dik olma, üünmä, ol cana yakın, olma egoist, sıkı, tamah, çok görmä, git yavaş, yap yol, koru duygularını. Bu kiyatta toplandı şiirlär hertürlü yaşta insannara deyni. Çoyu laflar bu toplumda yazılmış o dialekttä, angısında onnarı kullanardı kendi avtor.

Ergoglo A.M. yazêr şiirlerini türlü tematikasına: sevda, ana dili, ana taraf, dostluk, filosofiya problemneri h.b. Onun toplumu «Okuyacam seni gözlerindän» düzülü 8 paydan gagauz dilindä hem 7 – rus dilindä, angılarını Alöna Mihaylovna bölmüş temalara görä. Artık annaşıldı, ki avtor yazêr

gagauz hem rus dilindä. Bölümnerin taa adlarından belli olêr, ani şairin incä duygulu üreeni yaşamamızın herbir tarafı dalgalandırêr, dürter, acidêr. Şiirlerini o adlêêr Baurçuya - kendi duuma küüyünä, Gagauziyaya, Büük Vaniya h.b.

Büün, XXI- ci asirdä önemni olêr, ki insannar lafederäk bir dildä, diil herzaman annêêrlar biri-birini, ne biz var nicä annayalım, okuyup şiiri «Saticı» [1, 123]. Alöna Ergoglonun yaratıcılıından, hem sebep olêr taa çok kerä diil birtürlü kulturalar. Biz çalışacez belli etmää o zenginnii, angısı kalêr bizä onun şiirlerindän adetlär için, bakışlar için, din, kultura hem dil için.

İlk sebep, lafları lâazım sevmää ondan, ani onnarın yardımınnan biz lafederiz, annêêrız biri-birimizi hem cümnenin bir paycazı olêrız. Bileriz, ani adam cümnäylän baalı okadar sık, ki onsuz yaşayamêêr. Laflar insannarı birleştirenlär yada ayırêrlar. Derin maanalı bu temaya görä var Alöna Mihaylovnanın toplumunda çevirmä şiir Marina Ŧvetaevanın yaratıcılıından «Var saat o laflara...». [1,132]

İkinci sebep, lafetmeksiz yok cümnä, nicä dä soşial, kulturalı insan – cümnesiz. Lafederäk, biz ayırılêrız hayvannardan, ama kullanıp hayvannarın süretlerini, avtor gösterä biler insanın iç kultasını hem yaşamak printiplerini. Bunu biz görecez, okuyup şiiri «Sinek hem inek» [1, 131] yada «Kurkan»[1, 130].

Bizim vakıdımızda pek önemni açıklamaaa ölä soruşları, angıları baalı insannarın lafetmesinnän hem akşent koymaa dilä, çünkü o olêr en önemni komunikativ birimi, ama diil o yalnız! Bu gündä olêr büük diişilmeeklär, olêr milletlerin karışması, bu üzdän çalışacez açıklamaa taa te bu soruşları: ne o dil, kultura, nicä baalı biri-birinä dil hem kultura, dil etkisi insana, ne o komünikaşya kulturaların arasında.

Dil – kulturaların aynası, neredä var nicä görelim cümnenin bakışını, yaşamanın halizliini, adetleri, paalılıkların sistemini, yaşamanın görümünü. Dil - kulturaların ayrılmaz bir payı. Aşan uşak ürener ana dilini, onunnan barabar o ürener halkın geçmişini hem kultura görgüsünü. Avtorun kultası, poeziyası da geler küçüklükten, angısına etkileer aylesi, klisä h.b., o vakıtlardan, aşan içindä kurulêr karakter, aşan savaşêrsın bulmaa bu dunnedä kendi erini. İnan temasına avtor yazêr çok şiir («Bobaya», «Kurban» h.b.), çünkü Allahın eri insanın içindä. Onnar biri dä alınmadı boş erdän. Onnarın üzleri avtorun içindä, onun köklerinde, aşan malileri üredärdilar ilk serem yapmaa stavrozunu. Donka hem Varvara malinin masalları, türküleri yaşêêrlar avtorlan büün dä, zerä onnarlan ona geçti can sıcaklı, bizim dilin derinnii, ilin seslemesi, neyi göreriz onun şiirlerinde. Ama var masal formasında başka annatmalar da, nicä «Aalamak türküsü», angısında açılêr bizim insanın ruh dünnesi, onun davranması bu yaşamaya, rituallar, ani var bizim halkta. Kultura – çokmaanalı laf, angısını var nicä baalayalım herbir yaşamak sferasınnan. Bakararak engliz dilindän difişyalara, var nicä hesaplamaa, ki hererdä tekrarlanêr laf **customs** – adetlär.

Kultura – benim bakışıma görä, bizim inanmaklar, adetlär, terbiyetmeememiz, angısı geler bizä küçüklüktän, dedelerdän, ana - bobalardan, şkoladan, muzikadan, teatrudan, klisedän, yaratıcılıktan h.b.. Komünikaşıya kulturaların arasında – insannarın arasında ilişkilär, angılarında belli olêr türlü – türlü kulturalar. Bakarak ona, ani büünkü gündä insannar bir memlekettän giderlär başka mamleketlerä, hem tam tersinä, peydalanêr lääzımnık bilgilerimizi üseltmäk için hem yaşamak görümünü diıştirmäk, genişletmäk için. İsteerim durgunmaa bizim genç poetesanın yaratıcılında, çünkü kendi şiirlerindä avtor danışêr türlü tematikalara, neredä belli olêr halkın kulturaları. Avtor gösterer şiirlerindä kultura insanın moral kalitelerini: sevdayı vatana, adetlerä, gençlerin arasında, natura gözellini, can acımasını h.b. Peetlerindä şair gösterer okuyuculara ömürün en saklı taraflarını.

Var nicä metetmää avtoru, ki yazêr annaşılı, duygulu. Patriotik duygusu belli olêr ilk şiirdän « Sana küüyüm, paalı Baurçum ! ». Şiirin teması – ana toprak . Öz fikiri - avtor şükür eder, ki oldu nezamansa ölä insan, angısı koydu temel Baurçu küüyünä , ani var kimdän almaa örnek nicä brakamaa iz bu düünnedä:

İiltmää isteerim başımı ,
Küüyüm , senin büün yaşını
Kutlêêr , yaşêêr kim burada,
Hem kim kayet pek uzakta . (1 ; 8)

Bu şiirdä belli olêr gagauzların zor yaşaması, kahramanı hem insanın kulturaları – bakmayarak zor vakıtlara, insan çalışkandı, cömertti, çemrekti hem var nicä şimdi dä almaa örnek.

Toplum «Okuyacam seni gözlerindän» başlêêr bu şiirdän diil boşuna. Okunêr kolay, annaşılı, kolay aklında tutmaa, derin maanalı. Yazılı bütün ürektän. Küülülär lääzım gurur olsunnar, ki var ölä kulturalı poet nicä Alöna Ergoglo, angısı ilk sayfadan yazêr kendi küü için, Baurçu için:

Sana küüyüm, güllär açêr!
Sana canım benim yanêr!
Hem içimdä ne var borcum!
Sana vererim, Baurçum ! (1 , 8)

İsteerim açıklamaa taa bir peet – « Yalnız karı ». Bu şiirdä açıklanêr kulturaylan baalı aktual bir tema – uşakların – bobaların arasında ilişkilär. Taa doorudan açıklanêr bölä bir problema, açan uşaklar bakamêêrlar ana – bobalarını, yardım etmeerlär, unudêrlar. Bölä olaylar her zaman vardı hem olacek. Var ölä söyleyiş, ani bir ana var nicä baksın edi – sekiz uşak, ama edi – sekiz uşakların arasından olêr ölä, ani birisi dä yardımcı olamêêr bir anaya. Acı halizlik. Nekadar da halizlik acı

olmasa, bölä diil läüzım olsun, çünkü ana uşak için üreeni da verecek. Ana – nekadarmana bu lafta, nekadarmana sevgi, duygu, saygı.

İsteerim, ki herbir Ana unutulmamış olsun, saygılı, çünkü ölä bu yaşamak, ani hepsi geeri döner, biz dâ Ana olacez.

Var taa çok şiir bu kiyattan «Okuyacam seni gözlerindän», angılarına var nicä mayıl olmaa: «Yolcu», «Yıldız», «Yanardı aaç», «Maavi iplik» (onnar baalı romantikaylan, yaşamının hem ölümün barışmasınnan); «Fariseylerä» (avtor istämeer benzemä kimseyä); «Ona kimi sayardım dost», «İsteerim bän, olsun dostum...», «Кто есть друг, а кто враг» (avtorun var kendi bakışı dostlaa); «Aalamak türküsü», «Грустная песня» – masal formasında annatmalar, neredä açıklanêr bizim insanın ruh dünnesi, onun davranması bu yaşamaya, rituallar, ani var bizim halkta; «Nerdä kaldı uşaklar» (açıklanêr soşial problemalar) h.b. Var M.Ťvetaevanın şiirlerine çevirmelär dâ.

Alarak bir kiyat okumak için o dildä, angısı bizi meraklandırêr yada, gideräk başka memleketlerä, biz karşı geliriz türlü kulturaların basamaklarınnan, ne zenginleder yaşamak görgümüzü. Bizim gagauzlarda da var özel kulturaları, yaşamak bakışları, angıları kalmış dedelerdä, ki adam-evin başı, karı-evin güneşi, taa çoyu pek sıcak kannı insannar, musaafirli, altın elli, zorluklardan korkmayan. Hepsini bunu var nicä hesaplamaa lafedincä, tanışınca gagauzlarlan, okuyarak folkloru yada bu günnerdä yazan avtorların yaratıcılığını. Bän temelendim bu genç şaircinin yaratıcılına, çünkü o talantlı, üüsek kulturalı insan, ko insan bilsin onu o taa gençkän da hatır gütsün, diil ozaman, açan o bizimnän olmayacak. Bütündän ne var nicä söyleyim: insannar, angıları baalı söz ustalınnan, yaratıcılıkları, onnar cümnä için önemni, läüzımını.

Poetesanın yazıları sade kendisine benzer, onun şiirleri köktän ayırılêrlar başkalarından. A.Ergoglunun herbir şiir sırası gagauz karakterin canından kopma.

Alöna Ergoglunun şiirlerin temaları geniş: sevdä, ana taraf, duygu, şakalı peetlär. Onun peetlerin tematikası alınma kendi Baurçu küüyün yaşamısından.

Burada en ilkin meraklı hem çok gözäl küüyün naturası: daayın, baaların, kırın güzellikleri sabaa zamanında, henez uyanarkan, ya avşam vakıdında. Şair sevdalıydı bu ana tarafın güzelliklerine, da bezbelli onuştan bulêr şiirlerindä bu temalara en uygun epitetleri, metaforaları. Peetçinin şiirlerindä süretli hem derin fikir, kimisi büüklär için, kimisi da gagauzların aylesindä duygular için. Onun peetlerindä, nicä boncuk dizisindä, annaşılı laflarlan açıklanêr peetçinin ilişki hem inan üräâ halkımızın aydın geleceenä.

Bucaan şekili dâ büük er kaplêr avtorun yaratmalarında, neçin ki ilk adımları o bu toprakta yaptı, burada büüdü, topraanı hem insannarı sevdi da bütün yaşamasını onnarlan kendisini baaladı.

Alöna Mihaylovna Ergoglo topladı kendi şiirlerini taman onun poetik talandın ilerlemesinde, açan kişidä var hem yaşamak aariflii, hem annamak yaşamanın paalılıklarını. Çoyu onun şiirleri gösterer moral işlerini, insanını. Açan okuyêrsın onun şiirlerini, annêêrsın, ani herbir şiirdä var can baarması, çaarış yaşamayı annamaa. Boşuna sölenmeer, ani yazıcının yolu hem onun biografiyası - onun şiirlerindä. Onun şiirlerindä diil sade onun yolu, ama onun halkının da yolu. Göstermâk gagauz dilin güzelliini, ana tarafın, Bucaan güzelliini - var bir en önemni tema onun toplumunda.

Bu kiyatta en büyük bölüm - lirika şiirleri, neredä peetçi halizdän açêr kendi duygularını.

Butakın var nicä demää, ani A.M.Ergoglunun peetleri çok açık göstererlär gagauz halkın zengin sözünü hem şen tabeetini.

Bibliografiya

1.Ergoglo Alöna. Okuyacam seni gözlerindän. Chişinau. 2013. 328 s.

N.İ. BABOGLUNUN YARATMALARINDA MORAL KOMPETENŦİYALARIN İNSANNIK TEMASININ OLUŞTURMASI

**Çebanova Mariya, masterant MPG-13 grupasından
Bilim öndercisi Stoletnăya A.İ. baş üüretmen**

Büünkü gündä bizim Gagauziyamız geçirer diil kolay vakıtları. En büyük korku bizim cümnä insanımıza diil ekonomika uurunda problemalar, diil diişilmeklär stat uurunda, ama insanımızın ruh yufkalında. 21-ci asirdä paranın ardına kaçmaklar üsteleer insanın ruh zenginini, bu üzerä gençlerin iilik, cömertlik, dooruluk, patriotluk için bulanık görüntüleri. Gençlerimizin daalması bütün dünneyä diiştridi gagauz oollarını köktän. Bakışlar kulturamıza, duygularımız, adetlerimiz kaldılar geeridä. İnsan başlêêr yaşamasını götürmää başka yoldan. Şindiki cümnä isteer üürenilmiş, terbedilmiş, becerikli kişiyi, angısı becerecek kurmaa yaşamasını temelleneräk iilää, doorulaa, güzellää. Bitki yıllar gençlär terbedili kinolardan, türlü kompyuter oyunlarından, angıları göstererlär fenalık, hırsızlık, cellatlık. Biz çok sıra göreriz, ani uşaklar diil hazır çalışmaa, bekleerlär hepsini hazır anasından – bobasından.

- Kim burada kabaatlı? Aylä mi? Şkola mı? Cümnä mi?

Olmalı, herbiri ayırı – ayırı hem hepsi barabar.

Terbiederäk uşakları, läázım düşünmää sabaakı günü. Onun için önemni en ilkin uyandırmaa uşakların patriotik duygularını, bilsinnär neredä yaşêêrlar hem kendi köklerini, kendi soyunu, hodul duysunnar kendisini küçük hem büyük Vatanınnan.

Bunun için büünkü gün koyêr şkolanın önündä büük daavaları: terbietmää ölä gençleri, ani bilsinnär kabletmää kendibaşına dooru işleri, düşünölmüş kararları, çıkışları; korkmasınar zorluklardan, becersinnär onnarı ensemää, bilsinnär başa çıkarmaa çekettirilmiş işi.

Tä bölä kişiyi terbietmää – aylene, şkolanın hem bütün cümnenin davası.

Herbir üüredici savaşêr terbietmää üürenicilerdä ii moral kalitelerini, estetika duygularını. Benim bakışına görä, insannık teması büünkü gündä en önemniydir. Eer uşak üürenirsä dooru kantarlamaa iilii hem fenalı, büüyärsä acızgan hem sevdaylan üreendä, ozaman o sevecek hepsini: anasını – bobasını da, Vatanını da, tabiatı da...

Önemni erdä üüretim proşesindä läüzüm olsun üürenicinin terbietmesi. Terbietmää ii moral kalitelerini läüzüm yaşamak örneklerinä görä hem literatūra yaratmalarına aardılarak. Üürenicinin terbietmesindä literatūra büük er kaplêêr. Analiz yaparkan personajların yaptıklarına, üüredicilär üürenicilärlän barabar seçerlär insan paalılıklarını iiliin hem körlüün, dooruluun hem yalancılıın, sevgiliin hem amazılıın arasında. Gagauz literatürasında var ölä yaratmalar, angılarını var nicä dizmää bir sıraya dünnä klasiklerin yaratmalarınnan. Deyecez, D.Kara Çobanın kısa annatmaları, nicä sedef boncukları, herbiri kendiycasına meraklı, herbirindä var insannık teması. Örnek gibi alalım onun ‘Ya sormayı’ annatmasını, angısının baş personajı – Zlati üüreder uşakları dikat olmaa yaşamakta, lafi söyleyeceykän birkaç kerä düşünmää. Hem annadıysan, ani sana bir kimsä küsü tutêr, kabaatını bulmaa da savaşmaa o insannan düzüşmää, kabletmää o insanı ölä, nicä o var, herbir kusurluunnar. Annatmasında ‘Dua’ o üüreder uşakları istemekleri, düşünmeleri pak olsun. Nesoy da zorun olmasa, başkasına prost istämemää, dolaştırmamaa duayı betvaylan.

İnsannık temasını kaldıran yaratmaların sırasına giräbilir T.Zanetin pyesası ‘Aaçlık kurbannarı’ (Babu İvana), N.Tanasoglunun annatması ‘Yuvanoglular’ (Görgi Yuvanoglu), St.Bulgarın annatması ‘Kardaşlar’, T.Marinoglunun annatmaları ‘Tabeet’, ‘İzin’, ‘Karezlik’. Bu sıraya dizäbiliriz N.Baboglunun da yaratmalarını: pyesasını ‘Mumnar saalık için’ (Gina - babu), annatmaları ‘Ayva çiçekleri’ (Simu, Vasil, Zena), ‘Güllerdä yaşlar’ (Todur Aflatarlı) hem annatmayı ‘Vani’. Annatmayı ‘Vani’ bakalım taa genişän.

‘**Vani**’ küçürek bir annatma, ama onda N.Baboglu becerikli oluşturêr moral kompetenşiyaların insannık temasını. Annatmanın yok süjeti, yok işlemi, var sade bir personaj – Vani hem onun düşünmekleri. Düşünmeklerinä görä annêêrız, ani çocuk 10-12 yaşında da şaşêrız, neredän böla derin, arif fikirlär bu uşakta. Bu annatmayı okuyêrız 6 – cı klastakı uşaklarlan, baş personajların akrannarınnan. Okuyarkan annatmayı uroklarda, göreriz, ani hepsi uşaklar birdän – birä annatmanın ideyasını annamêêrlar. Burada üüredicinin davası – etiştirmää üürenicilerä annatmanın paalılıını. İlkin bakalım annadı mı üürenicilär, ki karşı geldilär akrannın düşünmeklerinnän:

-Neyä dua eder Alaha Vani? (Alla versin ona uçsuz – kenarsız kuvet, da o durgutsun hırsızlı, fenalı, yardım etsin sakatlara, alıştırın hastaları, yapsın ölä, ki yaşamak olsun sade sevinmelik. İnsannar sevsinnär biri-birini hem çalışsinnar hepsi kuvetlerinä görä herbirinin iiliinä.)

Sanêrim, faydalı olacek baalayalım Vanin düşünmeklerini üürenicilerin fikirlerinnän:

- E, siz neyâ dua edersiniz? Ne Allaktan isteersiniz?

Uşaklar söleer, ani saalık kendilerinä, analarına – bobalarına, yakınnarına, annaşmak aylelerinä; taa siirää - para aylesinä; taa da siirää – uygunluk, usluluk dünnedä. Burada üüredici läözüm açıklasın uşaklara dünnedä usluluun paalılını. Büünkü gündä üürenicilär taa kolay annayaceklar, zerä bu fikirlär hergun uçuşêr bizim yaşamamızda – televizorda, haberlerdä Ukrainadan, bizim komuşulardan; büyüklerin lafetmelerindän, kuşkuluundan. Üüredici verer fikir, ani her zaman läözüm düşünmää diil sade kendi raadını, ama savaşmaa yaşamaa ölä, ani faydalı olmaa nekadar taa çok insana:

-Neyä üüreder bizi Vani? (iilik yapmaa)

-Ne siz yapêrsınız, ki bu yaşamayı taa gözäl yapmaa?

-Var mı nicä bir kişi durgutsun fenalı? Neçin? (Yok nicä...ama o kişi var nicä olsun örnek başkalarına)

Üüredici düşündürer uşakları, üüreder onları herkezi fenalaa karşı koysun, iilik yapsın. Annatmaya analiz yaparkan var kolayı baalayalım onu zanaat ayırması temasınan:

-Naşêy isteer olmaa Vani büyük olduynan? Neçin? (Çok üürensın dâ olsun doktor. Sanardı, ki doktordan taa ii zanaat, taa çok insan sevicisi bu toprakta hiç yoktur.)

-Angı zanaatlar taa hatırlı sayılêr? Neçin? (doktor, üüredici, terbedici h.b., angıları işleerlär insannarın aralarında da kendi kişiliini, insannını göstererlär, hergun iilik yapêrlar yada akıllı fikir vererlär)

-Siz angı zanaatı ayırêrsınız? Neçin?

Uşaklar läözüm cuvap etsin, neylen onların zanaatı faydalı insana olacek.

İleri dooru annatmanın ideyasını inceleeriz:

-Neyä örnek olêr Vani? (yaşamaa ölä, ani faydalı olmaa yanımızda yaşayannara; hırsızlaa hem fenalaa karşı koymaa.)

Annatma debreştirer uşaklarımızda o arif fikirleri, angıları gelir insannara büüdükçä, açan toplêrlar canlarında yaşamak örneklerini: olmasın cenklär, hırsızlık, yalancılık kaybelsin.

3. ‘Güllerdä yaşlar’ annatmanın incelemesi.

Üüsek moral kompetençiyaların insannık temasını açıklêr N.Baboglunun ‘Güllerdä yaşlar’ annatması da. Annatmaya analiz yapmaa deyni, uşaklarlan payederiz onu üç paya. Onnara görä da incäleeyeciz baş geroyun süretini, açıklayeciz annatmanın ideyasını:

1.Todurun yaşaması.

2.Çiçek panayırında olay.

3.Satıcıykların süretleri.

N.Baboglunun annatmasında ‘Güllerdä yaşlar’ insannık temasına yakın baalı, uşakları ayledä terbiyetmäk teması da . Avtor gösterer gaguzları, nicä çalışkan, işçi, doorulukçu hem acızgan halkı. Todurun üzündän gösterer halkımızın üzünü hem açıklêr bunun sebepini dä: gaguzlar fukaarâ hem çok uşaklı aylelär. Bu fikirleri esaba alarak, düzeriz soruşları paylara görä:

-Kimin için avtor söleer ‘gözal fikirli’? Nicä annêrsınız bu laf birleşmesini? (Todur Aflatarlı için; esaplı, akıllı adam)

-Nesoy en paalı yardım kabul etti Todur aylesindän? (anası – bobası terbiyettilär onu olmaa acızgan, aalemin zorunda yardım etmää)

-Neçin bölä terbiyedili Todur? (Zerä aylesi kalaba da ‘uşaklar üürenikti biri-birinä yardım etmää’)

-Nicä annêrsınız ‘kendi – kendinä yol açtı’? (kendi çalışmasınnan, üşenmemesinnän kazandı konak hem şindiki işini; ‘Lääzımın işleri etişsin deyni, o bekçi da oldu, hamalcalık da yaptı, sokakları da süpürdü’)

-Kalkınmaa deyni, Todura angı kaliteleri yardımcı oldu? (‘Çalışkannık hem üşenmemäk’, ‘içkicilää salınmazdı, herbir aylakçı ona yabancıydı’)

-Siz angı kaliteleri isteersiniz edinmää, ki başarılı olmaa?

Düşünmeklär bu soruşa pek faydalı, çünkü 10-cu klasta üürenicilär artık düşünörlär zanaatı için hem herkezi isteer zanaatında başarılı olmaa. Todur Aflatarlının süreti örnekle üürenicilerä, nesoy lääzım olmaa, ki zanaatında ilerlemää.

-Kimin için söleer avtor ‘pak nica içim suyu’? Nicä annêrsınız bu lafları? (kızları için, onnar esaplı, namuzlu, pak. Terbiyedili dooru, ölä, nicä da bobası terbiyedili kendi aylesindä.)

Bundan sora kullanêriz soruş – cuvap metodunu verili paya görä:

-Neredän düşer Todurun yolu işä? (Çiçek panayarından)

-Ne haldaydı Todurun kefi işä gidärkän? (En ii)

-Nicä düşünörsünüz, neçin avtor ölä genişän yazdırêr panayarda çiçekleri? (Çiçekleri avtor yaraştırêr Todurun yaşamasınnan; gözäl çiçeklär – Todurun gözäl yaşaması)

-Ne kuşkulandırdı Toduru? (Satıcıyka aalêr)

-Neçin aalêr satıcıyka? (Çocuu düşmüş avariyya)

-Nesoy yardım etti satıcıykaya Todur? (Satın aldı çiçekleri)

-İnanırdı mı avtor bizi, ani Todur haliz ölä kişi, nesoy yazdırdı onu avtor annatmanın çeketmesindä? Neçin? (İnanırdı, deyni Todur brakmadı insanı zorunda)

-Annadı mı karı, ani Todura diil lääzım ne kazan, ne çiçeklär? (Annamadı)

-Duydu mu alış – verişçilär, ne oldu panayarda? (Duymadılar)

-Nezaman ortalık kuşkulandı? (Açan Todur çeketti daatmaa çiçekleri)

Üüredici teklif eder üürenicilerä, evdä kullanarak ‘Payak’ tehnikasını, vermää karakteristika baş personaja.

Bundan sora üüredici problemalı soruşlan debreştirer üürenicileri diskusiyaya:

-Nicä düşünersiniz, bölä yaptıklar (saklıdan yardım yabancıya) bizim yaşamamızda olabilir mi? Verin örnek.

Bu soruşun var büyük terbielmäk davası. Üüredici lääzım inandırısın uşakları, ani bölä insannar var bizim aramızda. Onnarın iiliklerini bilir insannar, angılarına yardım etmişlär. Büyük ürekli insannar seslän bildirmeerlär yaptıklarını, onnarın yardımını candan gelir diil anılmak için. Düşündüyünän, herbir uşak bulacak bölä iilik yapan baari bir kişiyi. Başarêrız diskusiyayı soruşlan:

-Neçin lääzım iilik yapalım biri- birimizä? (İilik zenginneder insanın ruhunu)

Diskusiyadan sora var kolayı geçelim 3-cü paya – kalan satıcıyıklarlan lafetmäk.

-Neçin avtor Toduru iştan sora evä genä o yoldan götürer? (göstermää satıcıyıkların gamsızlıını hem kötü kalitelerini)

-Kalan satıcıyıklar nicä davranırdılar Todura? (İstärdilär alsın onnardan da çiçek)

-Neçin Todur bilärdi, ki kazanı kimsey almayacak? (Kendinä görä kantarlardı)

-Neçin Todur sölämedi karılara nicä satın aldı çiçekleri? Ne o söledi? (sölämedi deyni istämedi ünümää; söledi: ‘Kefim pek isläydi’)

-Nicä annêersınız Todurun cuvabını satıcıyıkların teklifinä, şindi da çiçek satın alsın onnardan? ‘Alaceydım toptan senin da güllerini, eer soraydınız, neçin o karı pek kahırlıydı?’ (Alaceydım eer olaydınız aalemin kahırına taa dikat)

-Annadı mı insan, ne istedi sölemää ona Todur? (Annamadı)

Üüredici teklif eder üürenicilär versinnär karakteristika satıcıyıklarına.

-Neçin annatmanın adı ‘Güllerdä yaşlar’? (Avtor gösterer, ani biz hergünkü yaşamamızda var nasıl karşı gelelim kahırlan. Güllän avtor yaratırêr yaşamayı; yaşlar – kahırlar, angılarınnan insan var nasıl karşı gelsin. Biz lääzım hazır olalım herbir minutta önümüzä çıkan zorlukları, beki başkasının, sökmää.

-Neyä sizi terbietti annatma? (olmaa açığıgöz, acızgan, savaşmaa yardımcı olmaa dolayda insannara)

Baş personaja karakteristika verdiktän sora teklif ederiz yazsınnar yaratma temaya görä: ‘Todurun süreti annatmada ‘Güllerdä yaşlar’’. Yaratmayı yazsınnar deyni üürenicileri hazırlêrız, vereräk onnara yardıma halk söyleyişlerini, şiir, düzeriz bilä yaratmanın planını.

Plan.

- 1.Todurun ana – boba evindä terbedilmesi.
- 2.Derin su sessiz akar. (Todurun süreti annatmada)
- 3.Akıl verän çok, ekmek verän yok. (Satıcıykların süreti)
- 4.İilik benim yaşamamda.

Söleyişlar:

- 1.Alatlama dişlän, alatla işlän.
- 2.Aalemin kahırını duyduysan, taa insansın.
- 3.Soba yısdêr içandan, yalpak söz dışandan.
- 4.İiliksiz tikenneneriz.
- 5.Kaavilik – çalışmakta.
- 6.Biz da gözaliz çiçek baaşlarkan.
- 7.Angı kapudan sevgi girer, o kapudan çıkmêr.

Ürenicilər açıklêrlar söleyişlerin maanalarını hem alêrlar esaba yaratmanın,angı payında nesoy söleyiş kullanmaa. üredici tanıştırer ürenicileri D.Tanasoglunun şiirinnän ‘Ko adama’. Ürenicilər okuyêrlar, yapêrlar analiz bu şiirä, yaştırlar Todur Aflatarlıylan. Üredici teklif eder söleyişlerin arasından yada şiirin sıracıklarından uydurmaa epigraf kendi yaratmalarına.

GAGAUZ LİTERATURA UROKLARI NİCÄ GAGAUZLUUN TEMELİ

**Çernioglo Alla, masterant MPG-13 grupasından
Bilim öndercisi Soletnâya A.İ. baş üretmen**

Herbir halkın var kendi kulturalı, adetleri, angılar uşaklara ana südünnän geçer. Gagauz literaturalı – halkın kulturalında en gözäl payını tuter. Literatura - yazıcıların kalbindän geçirilmä halkın paalı hem zengin düşünmekleri, adetleri. Bütün yazılı literaturalı deyni gagauz folkloru paalı, nica bir tema, süjet, janra sızıntısı. Üreder, neya iilik hem fenalık deniler, vatan, kahramanlık hem çok başka yaşamak ürlarını gösterer. Patriotizma duygularını insanın canında uyandırer.

Masallarda, türkülerda insan annadarmış türlü olmuş işleri, kendi yaşamasını, zaametini, düşünmeklerini, sevinmeliklerini, kahırlarını, umutlarını taa iyi yaşamaya. Nekadar zorluklar cekmemiş insannar, ama hep okadar onnar vazgeçmemişlär hiş bir vakit türkü, maani çalmaa, masal, cümbüş annatmaa. Folklor yaradanı – halk. Gagauz hakın zengin hem gözäl poetik folkloru var – halk türküleri, masallar, legendalar, söleyişlär, bilmeyecelär, maanilər, - angılarını onnar

düzdülär hem topladılar vakıtların uzunnunda, en derin evellerdän büünädän. Taa derin eski zamannardan halk arasında becerekli, talantlı insannar yaratmışlar gözäl türküleri, masalları, söleyişleri, arif porezenneri, ama o yaratmaları kimsey yazmamış, geçmişlär eveldän bu günnerädän aazdan aaza, bir insandan öbürünä, evlad boylarından evlad boylarına, ama o yaradıcı kişilerin adları unutulmuşlar. Beş-altı üz yıl geeri kimi milletlerin folklor yaratmaları başlamışlar kiyatlara da geçmää.

Ama bizim gagauz halkımızın folkloru başlêr geçmää çok taa sora, neçinki gagauzça ofitial yazımız 1957-nci yıla kadar yokmuş. Buna bakmadan, geçmiş asirin başlantısında, beki biraz taa ileri, gagauz folklorunu da başlamışlar

araştırmaa. Ne yazık, ki diil kendileri gagauzlar, ama yabancı milletlerin bilimcileri, neçinki sölediimiz gibi yazımız yokkan, bilimeimiz da yokmuş. Bu araştırmalar göstermişlär, ki gagauzların folkloru hiç diil taa aşaa başka eski kulturalı milletlerin folklorundan.

Ama 1957-nci yılda gagauz halkın yazısız zamanı biter. İyül ayın 30-da kabul ediler gagauz dilin alfabeti D.Tanasoglunun proektinä görä. Yazı kabuledilmesinnän folklor işleri da kazanêr kolaylık ilerlemää. 1961-ci yılda Kişinevda basım evindä peydalaner bir kiyat ‘Gagauz folkloru’ adında. Bu ilk ayırı kiyat folklor eserlerinnän kendimizin gagauzların arasından N.Baboglunun yazısıdır.

Yazın peydalanmasınan gagauzların literaturası uzun ömürä bilet kabletti. Yazı gagauzların peetçilerin, yazıcıların, araştırcıların yollarını açtı. O vakıttan beeri gagauların literaturası başleer kendi yeni yaşamasını, peydalaner yeni adlar, patriotik duygular çekeder çıkmää üzä.

Okullarda literatūra urokları çok läzımnı iştir. Herbir yazılı sıracıklan uşaklara o gösterer bizim halkın zengin artistik yaratıcılını, onun zorçekmeklerini, onun düşünmeklerini hem tanımaklarını, onun ideallarını hem savaşmaklarını, onun duymaklarını hem karakterini, onun tutumnarını hem yaşayışını.

İnsan ilk adımından gerer halkın kultasına. Ana südünnän o kableder halk türkülerini, masalları, angılar yaşer onun canında bitki soluya kadar. İnsan adım adım topleer kendi intelektual bagajına kultura adetlerini, halkın kurallarını, insannı, esaplı, angılar ona kalmış dedelerindän.

Gagauzluk kuruldu diil bir üzyıl. Evlat boyundan evlat boyuna kaavileşti ayozlu güreştä serbestlik hem ortodoks dini. Burada da bizim dedelerimizä lüzım oldu korumaa en paalı bu yaşamakta – gagauzluu dil saade stavruylan, ama bıçaklarlan, tüfeklärän. Gagauza yoktu taa büyük kısmet, nica korumaa ana topraanı, ana dilini hem ayleyi. Bu başarılar anilerlar dastannarda, masallarda, türkülerda, angılar bobadan uşaklara ekmeklan-tuzlan geçerlär. Bu kaavi temelda, angısını yıllarca duşmannar daatmaa savaşılär, Gagauz Eri durer.

‘Perestrojka’ vakidında bizim devletlerimiz daaldı diil saade ekonomika taraflarından, ama büyük urmak kabletti insanın dini hem kulturası. Bizim yaşamamıza geldi Avrupa kendi moral hem etika zenginniklerinnän. Büünkü günde zoor kayıl olmamaa o işlän, ani gençlerimiz taa çok Avrupa moral hem kultura zenginniklerinä görä yaşamaa isterlär. Maalesef, bu tendentiyaya aykırı konmaa zoor. Filmler, romannar, türkülär, kliplär, angılar ayın açık kötü işleri göstürerlär, gün gündän fukaarelederlän gagauzların fikirini, ruhluunu hem esabını. Bu beterä da gün gündän biz taa uzaklaşerız dedelerimizdän, angılarına deyni etika kanonnarı yaşamaklarında önemli bir printipti.

Büün biz yok nica kabledelim insannarın yaşamasını bilimsiz, tehnikasız. Ama hep ta böla biz onnarı görmeriz muzikasız, literaturasız, teatrusuz, kinosuz, gözäl zanaatsız, çeşitli kulturasız. Ama onnar da esaplı lüzım olsun.

Patriotizma – en büyük duygu Vatanına, sevda ana topraana, angısını lazım her gün annatmaa üürenicilerä. Bu işi lazım yapsın hepsi barabar: üüredicilär, analar-bobalar, devlet işçileri, gazetalar, radiocular, televizioncular. Patriotizma duygularını uyandırmaa deyni, lüzım annatmaa gagauz kahramannarı için, onnarın başarıları için, onnarın halkın istoriyasında erleri için. Andrey Galatan, Anton Buyıklı, Vladimir Bozbey hem üzlärlän gagauz, angılar büünkü gündä var nicä olsunnar örneker herbir gagauz uşaana. Onnar için lüzım yazılsın kiyatlar, teatruda koyulsun pyesalar, onnarın adlarinnan lüzım adlansın sokaklar, okullar, derneklär.

Aaz okullarda üürenmää şiirleri sevda için, hava için, ama lazım gagauz literatura urokların yardımınnan büütmää eni patriotikli evlat bouy, angısı saalıkli ilerledecek bizim dedelerimizin neyterini – korumaa gagauz dilini, gagauz adetlerini, gagauzluu.

Patriotizma hem ruh gagauzların kulturasında öz lüzım olsunnar. Kär bunda biz göreriz kuvedı, angısı var nicä kurtarsın gagauzların ruhunu daalmaktan.

Sevda ana topraana – duygu, angısı üzyıllarlan verärdi bizim insana eminnik hem ilhamnardı onnarı büyük başarılara. Saade patriotizma duygusu yardımcı oldu bizim ustelememizdä İkinci Dünnä Cengindä. Büün da ölä lüzım olsun. Bizim en büyük daavalarımız – durgutmaa bu patriotik krizisini hem devledin daalmasını, uyandırmaa dedelerimizin ruhunu bizim cannarımızda, kaldırmaa aya diz çökmektän gagauz halkını, gagauz dilini hem gagauz istoriyasını, neyi bizä yazdırmışlar bizim dädular, manilär.

Büünkü gündä patriotizm – bir en aktual tema gagauzların intelegentiya arasında. Devlet insannarın doklatları, cümnä toplulukların öndercilerin yazıları, araştırmacıların materialları dayma kaldırerlar patriotik terbiyetmesinin problemasını.

Moldovada açık görüner patriotizma hem ruh krizisi. Devlettä üfka ekonomika hem politika durumu, halklar ilişkileri. Hepsini taa pek zoolader migratiya. Açan bizim devledin istoriyası yıldan yıla endän yazılar, açan uşaklar yıllarlan üürenerlär başka devledin istoriyasını, açan bir halk

öbür kaardaş halkını sayer duşman, açan gençlar düşünerlär, ani devledin önündä onnarın borçları yok – ozaman zoor bulmaa haliz patriotizma duygularını üüsek, gözäl ama boş lafların arasında.

Nica biz bileriz, patriotizma – o Vatanına sevda. Ama ‘Vatan’ lafının maanası ne? Vatan – o öla bir yer, angısın ecelinä insan kendi ilişikliini duyer.

Vatan – ana erleri, ana evi. Ama ilk maanası bu paalı lafın – o insannar. Bundan da belli oler, ani kahramannık vatan için doorulu insannarı, ayleyi korumaa.

Gagauzlara deyni Vatan her zaman ayozluydu. Onu onnar korardılar, nica en paalı, en ayozlu işi. Kär bu annamakta, bizim bakışımıza görä, çekeder patriotizma.

Patriotizma, o diil sade sevda Vatana. O hazırlık geçmää herbir zorluu delvedinnän barabar, korumaa Vatanı duşmannardan, kaldırmaa ikıklardan, korumaa şerefini, hakını; kendi istoriyasını hem adetlerini tanımak hem saymak; devlet için çalışmak. Patriotizma duygusu – o diil saade devlet için girginnik, ama hazırlık olmaa onunnan en zoor vakıtlarda.

Mariya Maruneviç, Stepan Topal, İvan Burgudji, Leonid Dobrov h.b. – bu insannar büyük literadan. Nezamansa onnar andırdılar bizim gagauz halkını bütün dünneya. Onnarın kahramanı ölümsüz.

Biz geldik bir önemni çıkışa, ani uşakları terbiederäk okullarda, bizim yok hakımız anmamaa gagauz kahramannarı. Bizä, nicä XXI-ci asirin yaşayannarı, onnarın yaşamakları, yaptıkları taa annaşılar. Biz var nasıl kendimizi koyalım onnarın erinä, da duyalım, nica onnar korkusuz yaşamaklarını kantara koydular, güdelerinnän granatadan dostlarını korudular, kannarını Vatan için verdilər.

Elbetki, büünkü yaşamak embettän ayırılêr öbür asirlerdän hızlılıkı, esapsızlıkı, cansızlıkı. Patriot olmaa osaydı olmamaa mı baalı olêr saade insana. Kahraman var nasıl olsun herbiri, kim yapêr iyi yaptıkları bütün ürektän. Bileriz, ki büyük kahramannık küçük yaptıklardan duuêr.

TEORETİK ASPEKTLERİ KOMUNIKATİV KOMPETENŢİYASININ OLUŞTURULMASINDA

**Kılçık Ekaterina, masterant MPG-13 grupasından
Bilim öndercisi Stoletnăya A.İ. baş üüretmen**

Şindiki zamanda gagauz dili hem literatura uroklarında kullanılêr devlet dokumentleri:

- kurikulum;
- efektif üüretmesi için standartlar.

Standartların içindekilii bir sistema gibi kurulu, neredä baalantılı gösterili üürencilerin komunikativ, dil (lingvistika), söz hem kultura kompetenŢiyaların ilerlemesi hem oluşturulması.

Önemli, ani bu kiyatta herbir standart kaplêêr hepsi okul basamaklarını (başlankı, gimnaziya hem lişey klaslarını) gagauz dili hem literatúra distiplinasında. Herbir şkola basamaa için standartlara görä iş çeşitleri veriler (seslemektä, lafetmektä, okumakta hem yazmakta).

Standartlar üüredicilerä neet koyêrlar, ki şkolacıların becermeklerini tanımaa, analiz hem klasifikaşıya yapmaa, oluşturmaa da bu becermekleri kendi sözündä kullanmaa.

Standartların baş neeti: „vermäâ kolaylık okullara uşakları kısmetli terbietmäâ, ki üürenicilär becersinnär üüretim proşesinä aarifli katılmaa”. [2, s.68]

Busoy üüretmäk sonuçta (lişey klasların başarmasında), şkolacıları onnarın yaşamak paalılıklarına yaklaştırêr, üürenicilerin sözü onnarın yaşamak neetlerini aynalêêr. Onnar bilerlär hem nasıl becererlär kendi yaşamak davalarına görä sözlerini götürsünnär dä komunikativliin en üüsek uuruna etişsinnär.

Enilenmiş modernizat kurikulumda yazılı,ani gagauz dilinin hem literatürasının üürenmesindä genel neet buydur: „İlerletmäâ üürenicilerin baalantılı sözünü, taa ii düzmäâ onnarın söz kompetenşiyasını, üüreniciyâ komunikativ yolunu vermäâ”.

Nasıl annamaa komunikativ yolunu vermäâ?

Lişey klaslarında gumanitar distiplinaların arasında, neredä gagauz uşakları üürenerlär, ana dili önemli er kaplêêr.

Üürenicilär ana dilini dooru becersinnär kullanmaa, ana dilindä kendi fikirlerini açıklamaa, ana dilindä kendi üüsek duygularını, ürek dalgalanmasını, can sıcaklığını söyleyâbilsinnär, herbir adamın sözünä söz bulsunnar.

Genel söz becermekleri lääzım kurulsun bölä:

- baalantılı bilgileri oluşturmak hem sözleşmäk kulturasını dooru hem lääzımını erdä kullanmaa üürensın;
- dil bilgilerini oluşturmak,sistemcä sözleşmektä kullanılsın genel söz becermekleri;
- esaba lääzım alınsın lafetmäk, okumak, seslemäk hem yazmak uurları.

Bu gagauz dilinin özü hem genel içindekilii.

Ne o kompetenşiya? Bu lafi annamaa deyni, bakalım sözlää.

„Kompetenşiya (bu latin lafi – *competto*) 1) cevra işlemnär, angıları kanonnarnan veriler kimäsä osa neyäsä; 2) yakışêrım, yapêrım; bilgilär osa görgü, angısı var insanda”. [3, s.621]

Annamak **kompetenşiyak**abledildi üürenmişlärnän amerikan lingvistin N.Homskiyyin (1972) yazılarından, dil metodikasında laf kompetenşiya kullanılêr üüretmektä predmetin bütündän hem operaşional neetlerini, içindekiliini koyarkan.

Nicä taa ileri gördük, laf kompetençiya çokmaanalı. Maanaların ikincisi yakışêr pedagogikada kullanmaa: nesoy sa soruşların bölümü, angılarını kimsä derindän annêêr, var kendi görgüsü hem bilgileri bu diştiplinanın soruşlarında.

Büün metodikada laf kompetençiya annaşılêr, nasıl bilgilär, becermeklär hem sınışlar dilin kullanmasında.

Metodika literaturasında yazdırılêr türlü kompetençiyalar, angılar türlü-türlü biri-birinnän baalı. Ön eri dillerin metodikasının üürenmesindä komunikativ kompetençiyası kaplêêr.

Laf „komunikativ (lat. *communico*)”. Bu laf da çokmaanalı. Bizä deyni uyêr onun ikinci maanası – „sözleşmäk, insannarın arasında baalantıların forması, onnarın üürenmäk-işlemäk proçeslerindä taa sık dilin yardımınnan, taa siirek nişannarın yardımınnan informaçiya insandan insana veriler”. [2, 617]

Komunikativ kompetençiyası dilin üüretmesindä – bu toplanılmış bilgilär dilin sisteması için hem onun bircikleri için, kurulması için, funkçiyaları için lafetmektä, düşünmeklerin kurulması üürenilän dildä hem annamak başkasının fikirlemesini, üürenilän dilinin halkının başkalıkları naçional kultura tarafından, üürenicinin hazırlı üürenilän dildä sözleşmää. Lafetmektä, seslemektä, yazmakta kendi fikirini kurmaa, bakarak komunikativ davalarına, annamaa interpretaçiya yapmaa hem kurmaa baalı söylemeklär.

Komunikativ kompetençiyası – bu bilgilär hem becermeklär, angıları läözüm aalemin sözünü annamaa deyni hem kendi söz programasını kendi neetlerinnän yaşamak situaçiyalarına görä kurmaa.

Ana dilinin üüretmesindä komunikativ kompetençiyası – bu real hazır olmak „sözleşmeyä, sozleşmenin neetlerinä hem situaçiyasına bakarak, sözbaalantısına hem sözannamasına hazırolmak” [5, 27].

Nicä yazêr E.A.Bıstrova, komunikativ kompetençiyanın bölümleri: bilgilär sözün kultura için hem komunikativ bilgileri reprodiktiv hem produktiv uurunda. Läözüm becermää düşünmeli ayırmaa dil birciklerini sözleşmäk situaçiyasına görä; aazdan hem yazılı sözü adekvat annamaa; onun içindekiliini läözümni nekarlında annatmaa, kendi baalantılı sözünü kurmaa türlü söz stillerindä.

Komunikativ becermeklerini oluşturmaa, nicä çizer E.A.Bıstrova „var nasıl sade lingvistika hem dil kompetençiyalarını esaba alarak” [6, 27].

Komunikativ kompetençiyasını realizat etmää deyni pak psihologiya bilgileri etmeer (insanın kişilik özelli h.b.).

Komunikativ işlemini yok nasıl sözleşmäk işlemindän ayırmaa, ama sözdemi var nicä ayırmaa dildän, onuştan komunikativ kompetençiyanın temelindä hem dil kompetençiyası (bilgilär

dil için nasıl nişan sistemi hem becermekler dilin hepsi araçlarını kullanma) hem söz kompetenşiyası (bilgiler, nasıl oluşturma hem kurma kendi fikirlerini lafetmekte) durêlar.

Zamandaş psiholingvistikada annaktan komunikativ kompetenşiyası başka kompetenşiyalar da bulunêr.

K.F.Sedov yazêr, ani komunikativ kompetenşiyası – bu becermek sözleşmek işlemini êfektiv kurma hem sözdemi êfektiv götürmê, soşial baalantıların normalarına görê, angıları bu konkret êtnosta var. [4, 23]

Esaba alarak soşial baalantıların normalarını, angıları bu konkret êtnosta var, onnarsız êfektiv sözleşmek olamaz da onuştan lâázım komunikativ

kompetenşiyanın strukturasına kulturalıgötürmek kompetenşiyayı koyalım. Butakım, komunikativ kompetenşiyası için önemli bilgiler bu êtnosun naşional kulturalı için, hep burayı koyalım onun sözdem kulturalı hem sözdem êtiki için bilgileri, naşional speşifikasını lafetmekte lâázım esaba almaa.

Bu problamanın bir aspekti, lafin „êfektiv” kullanmasınnan baalı. Sözdemin işlemini hem sözdemin götürülmesini kantarlamaa yok nicê sözdemin situatıyasının parametralarını esaba almayarak. Bilinmeer pozitif osa negativ bu sözleşmek bütündê, bilinmêrkê komunikativ davası, sözdem situatıyanın speşifikası, lafedennerin soşial hem sözdem rolleri.

Komunikativ kompetenşiyasını taa geniştan annamaa deyni, onun strukturasına lâázım pragmatik aspektini dê koymaa – diskursiv kompetenşiyasını.

Eterli mi yukarkı kompetenşiyalar (dil, sözleşmek, kulturalıgötürmek, diskursiv) komunikativ kompetenşiyanın strukturası için? Elbetki, evdeki osa profesyonel sözleşmesi için eterli. Ama duyêr mı kendi komunikativ kompetenşiyalı kişiliini insan, angısı auditoriyada insan topluşunda sözleşmeêr, ritorika janrasını kullanamêêr? Duyamêêr? Onuştan herbir kişinin lâázım olsun ritorika bilgileri, ritorika becermekleri, deyni dolayandakı insannara kendi fikirlerini laflan etiştirsın, inandırısın.

Komunikativ kompetenşiyası – bu bilgiler hem becermekler, angıları lâázım insana deyni annamaa yabancı hem kurma kendi söz programasını olsun baalı sözleşmenin neetlerinnê hem situatıyasınnan. Komunikativ kompetenşiyası hepsi sözleşmek soylarınnan baalı, lâázım becermê geçmê teksti bir söz stilindê başka stilê, esaba alarak kiminnê lafeder, kullansın zamandaş gagauz literatúra dilini, o bilgileri hem becermekleri, angısı profesyonel kişilik kompetenşiyası için oluşturulêr.

Var nasıl yapmaa çıkış, ani komunikativ kompetenşiyanın strukturasının uurları: dil, sözleşmek, diskursiv, kulturalıgötürmek hem ritorika kompetenşiyası.

Herbir uurun var kendi bilgileri hem becermekleri, onnar serbest hem êfektiv sözleşmâk için lââzım:

- dil kompetençiyası – bilgilâr üürenilân dil için hepsi bölümnêrdân: fonetika, leksika, morfemalar, lafkuruluşu, morfologiyâ, sadâ hem katlı cümlelerin sintaksisi, tekst stilistikanın temeli – hepsi dil birciklerini kullanmaa, dil normalarını esaba alarak;
- sözleşmâk kompetençiyası – fikirlerin sözleşmektâ kurulması hem oluşturulması için bilgilâr, onnarı seslemektâ hem başkasına söylemektâ becermää kullanmaa;
- diskursiv kompetençiyası – bilmää sözleşmâk akıntının özelliklerini, becermää onnarı kullanmaa;
- kulturalıgötürmâk kompetençiyası – dilin forması, angısının yardımınnan halkın nañional kulturası gösteriler; bilgilâr dilin hem halk istoriyasının baalantısı için, gagauz dilinin nañional kultura speñifikası için, gagauz dilinin sözleşmâk normalarının etikedini, halklararası sözleşmâk kulturasını bilmää kullanmaa: becermää sözleşmâk proñesinde bu bilgileri kullanmaa hem korekçiya yapmaa;
- kendi sözleşmesinâ, gagauzların insan arasında dooru kendisini götürmâk, kurallarını esaba alarak;
- ritorika kompetençiyası – türlü ritorika modellerindâ tekstleri düşünmeli kurmak, bu tekstleri ritorika janrasında insanın topluşunda söz tutmaa hem refleksiya yapmaa sözün neetlerinnân hem situañiyaylân baalayarak.

„Komunikativ kompetençiyanın kullanmasının en üusek üstünnük uuru – kişinin hazır olması oluşturulmuş bilgileri hem becermekleri meraklı kendisinâ deyni informañiyayı insan arasında inandırmaa, problemalı situañiyaları çözmää. [5, 39]

Bunun için lââzım:

- 1) gumanist kaliteli insannar;
- 2) komunikativ bilgilâr, becermeklâr hem komunikativ tehnikası (kognitiv, afektiv, regulâtiv);
- 3) hazır olmaa hem istemää realizat etmää komunikativ bilgileri, becermekleri, sınışları profesional uurunda”. [6, 3]

Sözleşmenin pedagogika temeli – dialog, dialoga dayanmak. Baalantılar olabilir subyekt-obyekt hem subyekt-subyekt aralarında (bu sayıda üürenicinin hem üüredicinin aralarında).

Kapalı karakterindâ reproduktiv davalarnan tekrarlanêr örnää osa algoritmaya görâ tekst kulurulêr, açan üüredici öncedân biler cuvabı.

Açık karakterindâ produktiv davalarnan tekst, davalar tekrarlanmaz, diil standart, o üürenicinin yaratacılık potensialını gösterer, cevap olabilir türlü-türlü; subyekt-subyekt baalantılarında, êfektiv, açan iş hem üürediciyi, hem üüreniciyi meraklandırêr, dialogta onnarın arasında optimal çıkışlar yapılêr (onnar olar başka türlü dâ).

Butakım, komunikativ kompetençiyayı üürenicilerdä oluřturmaa deyni, en ilkin onu läüzım üüredici kullansın. Hem üüredici, hem üürenici barabar çalıřsınnar, hazır olsunnar sözleşmektä başka yolcaaza sapmaa, eni informaçiyayı üürenmää, becermää kendibařına kritikalı fikirlemää, kendi sözleşmesini kontrol etmää, açık söylemää kendi neetlerini hem paalılıklarını, sözleşmektä emoçional olmaa.

Metodika tarafından üüredicinin resursları diil eni. En ilkin, bu annatmak dialogu, üüretmæk sözleşmesi, üüretmæk diskusiyası; küçük grupalarda üüretmæk tehnologiyaları, bütündän hepsi klası üüretmæk; taa az urokta üüredicinin sözü, ne faydalı olacak üüreniciyâ (taa çok sözleşecek).

Sade praktikada komunikativ işlemin görgüsü kazanılêr, zeedelener bilgilâr, komunikativ becermekleri incelener, bitki-bitkiyâ komunikativ kompetençiyası oluřturulêr.

Komunikativ kompetençiyanın bircikleri:

- komunikativ işlemin yolcaazları;
- temalar, sözleşmæk situaçiyaları, konuřmanın programası;
- sözleşmæk işi;
- lafedennerin soçial hem komunikativ rolleri (onnarın řenariyası nasıl kendisini götürmää);
- sözleşmenin taktikası
- tekstlerin tipleri hem onnarın düzülmesinin kuralları;
- dil minimumnarı [5, 8]

Bu sayıklanmış birciklerâ görâ var nasıl üüretmenin herbir etapın neetlerini hem davalarını kurmaa, davalara görâ didaktika materialını ayırmaa, üüretmenin çıkıřlarını diferençial kantarlamaa.

Büük problema, açan üüretmektä komunikativ kompetençiyası oluřturulêr – bu onun kantarlanması. İlkin, açan bilgilâr hem becermeklâr tradiçional kantarlanêr, nasıl řkolacının görgüsünü, annamak üüretmenin özünü, kiřilik ilerlemesini kantarlamaa?

İkinci, sözleşmæk uurunda zor kriteriyaları kurmaa, angıları kantarlamanın temelinä koyulacak. Bakalım, nesoy arařtırmalar komunikativ kompetençiyanın kantarlamasında var.

L.A.Petrovskayayın arařtırmasına görâ var üç uur sözleşmæk kompetençiyasında:

- 1) kiřinin paalılık uuru;
- 2) sınırların uuru;
- 3) becermeklerin uuru.

İnsanın kendi paalılıklarına davranması sözleşmæk kompetençiyanın uurunu gösterer. Paalılıklar var nasıl olsunnar deklarativ da, real da.

Komunikativ kompetençiyanın en üüsek uuru sayılêr paalılıkların refleksiyası, açan deklarativ paalılıklar real paalılıklara fikirli geçiriler.

Üretmenin neetlerindän nişannanêr komunikativ kompetençiyanın kullanılmasının uuru. V.İ.Teslenko hem S.V.Latinçev komunikativ kompetençiyanın oluşturulmasında göstererlär:

- 1) temel uuru – reproduktiv uurunda işlär, taa çok aklında tutmak;
- 2) optimal-adaptiv – şkolacılar komunikativ kompetençiyayı eterli kullanamêlar, ama isteerlär (makar ki diil herkerä) onu kullanmaa bilinän uurda;
- 3) yaratıcılı aaramak – şkolacılar komunikativ kompetençiyanın ilerlenmesini eterli göstererlär, problema situaçiyalarını kendibaşına çözerlär, sözleşmeyä hazır;
- 4) refleksiv-kantarlamak – şkolacılar meraklı problemayı ayırêrlar da kendibaşına komunikativ situaçiyasında onnarı çözerlär.

Görüner, ani nişannanmış uurlar hep osoy, nasıl bilgilerin üürenmesinin uurları, angılarını yazdırdı V.P.Bespalko [9, 1] :

- 1) işlem tanımak için (üürenicinin uuru) – örneklerä görä işleri (sınışları) dooru yapmaa;
- 2) işlem algoritmaya görä davaların doludan çözmesi;
- 3) işlem, angısı baalı işin ayırılmasınnan (evristika uuru) – fikirlemäk operaçiyaların yapılması;
- 4) işlem davanın çözümlenmesini aaramakta (yaratıcılık uuru) – yaşamak görgüsünä dayanarak, aktiv fikirlemäk.

Biz göreriz dörttürlü kantarlamak sistemasını, neredä ilk (temel) uur için koyulêr notalar „5”, „6”; ama dördüncü (refleksiv-kantarlamak uur için – notalar „9”, „10”.

Benim bakışma görä, kantarlanmêr bütündän komunikativ kompetençiyanın oluşturulması, ama ayırı herbir bölümü: dil, sözleşmäk, diskursiv, kulturalıgötürmök hem ritorika kompetençiyarı. Busoy kantarlamakta şkolacıların komunikativ zorlukları görünecek, individual korekçiya yolcaazları nişannanacak, üürenicinin ilerlemesinde diişilmekleri kantarlanacak, onun kendi ilerlemesi, ama diil bir abstrakt idealın, ne zamandaş üüretmök-üürenmök proçesinde sorumnu.

En ilkin annamak „komunikativ kompetençiyası” yazdırdı psikologlar. „Komunikativ kompetençiyası (soçial psikologiyaya görä) – toplam bilgiler, becermeklär hem sınışlar, angıları insana biri-birinnän sözleşmektä lâazımnı.

Komunikativ kompetençiyası – bu bilgileri insanın kişilii için annamak, insanın sözünü dooru becermää kabletmää, kantarlamaa adamı, nasıl o ileri dooru kendisini götürecektir, tanımaa hem başka işlär, angılarının sözleşmenin ii uuru baalı, insanın arasında baalantıları”. [2, 177]

XX-nci asirin 90-ıncı yılların çeketmesinde „komunikativ kompetençiyayı” bizim bilim adamnarımız, nicä yabancı dildä sözleşmäk annardılar [3, 7];

Ama 90-ıncı yılların ortasında onnarın bakışları diişildi dä çekeder sayılmaa, ani „komunikativ kompetençiyası” – bu ölä sözleşmäk, angısı sözleşmenin davalarına görä adekvat götürüldü diil sade yabancı, ama ana dilinde dä.

Herbir insanın lafetmektä kişilik kulturası baalı onunnan, ne uurda onun komunikativ kompetençiyası bulunêr.

Komunikativ kompetençiyanın oluřturulması için yazdı türlü avtorlar, herkez kendiyçä.

İlk psihologların arasında, kim komunikativ kompetençiyası için yazdı, bulunêr **D.Haymz**. O kendi annatmasının temelina koydu N.Homskiyn annamasını „lingvistik kompetençiyası” için. D.Haymz söledi, ani komunikativ kompetençiyasının var kendi kuralları, angıları temellerlär gramatika kurallarını, angılarını bilärkän, insanın sözdemi dä ilerleer. D.Haymz sayêr, ani komunikativ kompetençiyasına te bu kompetençiyalar girer:

- lingvistika (dilin kuralları);
- soşial-lingvistika (dialekt sözdemin kuralları);
- diskursiv (baalantılı sözün kurulması için kurallar);
- strategiya (baalantılı sözün birkimseylän lafetmektä kurulması).

A.Hollidey nişannêr, ani insanda komunikativ kompetençiyası gösterili onunnan, nekadar o başkasınnan hazır sözleşmää.

Taa geç komunikativ kompetençiyasını yazdırdı Vanêk, angısı kullandı Evropa Sovedin speçifikaçiyasını. O sayêr, ki komunikativ kompetençiyası düzülü komponentlerdän:

- lingvistika kompetençiyası (gramatika kuralları için bilgilär);
- soşio-lingvistika kompetençiyası (becermäk dil formalarını situaçiyaya görä kullanmaa);
- diskurs kompetençiyası (becermää annamaa hem logikayca kurmaa kendi sözdemini);
- strategiya kompetençiyası (becermää kullanmaa verbal hem diil verbal strategiyları, deyni etişmeyän bilgileri bulmaa, kompensaçiya yapmaa);
- soşio-kultura kompetençiyası (dostlaşmak nesoyşa uurda);
- soşial kompetençiyası (başkasınnan baalantıya hazır olmaa, situaçiyaya kontrol yapmaa becermää).

E.İ.Litnievskaya sayêr, ani komunikativ kompetençiyası „isteer aazdan hem yazılı sözdä türlü sözleşmäk birciklerini kullanılsın sözün kulturasınnan, temel becermeklerinnän hem sınışlarınnan. Hepsi läüzımnı sferalarda bu yaş uuru için hem sözleşmäk situaçiyalarında kullanmaa onnarı. [3, 39]

M.B.Uspenskiy taa konkret gösterer komunikativ kompetençiyasına girän bilgileri: „bu üürenilmiş hem bilinir bilgileri, nasıl dil birciklerini (ses, morfema, laf, lafbirleşmeleri, cümlä h.b.) bilmää o neetlän, ki dooru onnarı sözleşmektä kullanmaa. Bu o bilgilär, angıları verilerlär difeniçiya formasında, deyni becermää biri-birindän dil birciklerini ayırmaa hem kullanmaa onnarı, türlü nasaatları dilin funkçiyası için sözleşmektä becermää kullanmaa”. [4, 73]

Nicä sintez hepsi difenițialara komunikativ kompetențiyanın termini için var nasıl saymaa M.P.Lvovun yazılarını rus dilinin metodikasının sözlüündä o yazêr: „Komunikativ kompetențiyası – bu termin gösterer dilbilgilerini (ana hem yabancı dildä), onun fonetikasını, leksikasını, gramatikasını, stilistikasını, söz kulturasını, dil birciklerin kullanmasını hem söz mehanizmalarını – lafetmektä, seslemektä, okumakta, yazmakta – läüzümni soțial, profesional, kultura tarafından insanın istediklerindä).

Komunikativ kompetențiyası – bu dil tarafından en önemli kişilik karakteristikası. O temellener insanın sözleşmesinä hem sözleşmeyä üürenmesinä. [5, 92-93]

Yukarda yazılmışa görä var nasıl yapmaa çıkış, ani komunikativ kompetențiyanın **teoriya** tarafı komunikativ bilgilerindän düzüler dil bircikleri için, annamaklardan sözleşmäk için, dil birciklerin funkiyaları için sözleşmektä; **praktika** tarafından - sözleşmäk becermekleri reęptiv uurunda (seslemäk hem okumak) hem produktiv uurunda (lafetmäk hem yazmak).

G.O.Vinokur söledi: „**Dil var sade ozaman, açan o kullanılêr**”.

Bibliografiya

1. Çebotar P.A., Dron İ.V. Gagauzça-rusça-romınca sözlük. Chișinău, 2002, 74s.
2. Prohorov A.M. Sovetskiy êntiklopediçeskiy slovar. Moskva „Sovetskaya êntiklopediya”, 1990, 1632 s.
3. Osipov G.V. Soșiologiçeskiy, êntiklopediçeskiy slovar. M. 1998.
4. Zimmnä İ.A. Pedagogiçeskaya psihologiya: Uçebnoye posobiye. Rostov na Donu „Fenix”, 1997, 480 s.
5. Nemov P.K. Psihologiçeskiy slovar / M. Gumanitarniy izdatelskiy țentr „Vlados”, 2007, 260
6. Bespalko V.P. Pedagogiçeskiye tehnologii učitelä novatora. Slagaemie pedagogiçeskoy tehnologii. RAR M. „Pedagogika”, 1989, 192 s.
7. Teslenko V.İ. Komunikativnaya kompetentnost: formirovaniye, razvitiye, oțenivaniye: monografiya / V.İ. Teslenko, S.V. Latınțev; gosudarstvenniy pedagogiçeskiy universitet im.V.P.Astafyeva – Krasnoyarsk, 2007.

ANA DİLİNİ ÜÜRETMEKTÄ DİDAKTİKA İSTEDİKLERİ

**Kınalı Mariya, masterant MPG-13 grupasından
Bilim öndercisi Bankova A.İ. doktor, konferentiar**

Büünkü gündä terbiedicinin önündä büyük daava koyulêr – uşak başçasında uşakları terbielmää, lâzımnı uurma onları şkolaya hazırlamaa, uşakların sözünü ana dilindä ilerletmää, ki onnar kendi duygularını, düşünmeklerini serbest açıklasınnar.

En uygun üürenmæk hem ilerletmæk forması uşak başçasında olêr zanaat.

Zanaat – o ölä bir forma pedagogika proşesindä, neredä uşaklar kabul edelêr bilgileri, sınaşmakları hem becermekleri. Onuştan terbiedicinin/ üüredicinin önündä bir büyük daava durêr: dooru düzmää zanaatı, ki gerçeklensin koyulmuş neetlêr.

Zanaat – o üüretmæk proşesin ölä forması, neredä üüredici bir belli vakıtta olêr önderici bir grupayı üüretmektä, ilerletmektä hem terbielmektä, alarak esaba herbir uşaa ayırı hem kullanarak kendi işindä türlü kolaylıkları hem metodları, angıları olêr ona yardımcı.

Zanaatlar ana dilı üüretmektä lâzım olsun uysunnar didaktika istemeklerinä, angıları dayanêr bütün didaktika topluluuna:

1. **Terbiedicinin hazırlanması zanaatlara:** belli etmää davaları zanaata, onun baalantısını başka zanaatlarla, türlü didaktika hem göstermæk tedarlıkların hazırlanması.
2. **Hazırlanmış material olsun uşakların yaşlarına hem söz gelişmesine görä.**
3. **Zanaatlarda açıklansın terbiedän karakteri, davaları (terbiedän üüretmæk):** çözülsün karışık akıl beceriklii, moral, estetik tarafından davalar .

Terbielmæk proşesini kolayladêr, bir taraftan, söz hem onun dilin kurulu forması, ikinci taraftan, metodika uurundan zanaatın dooru düzeni, sırası . Üürenilän material zanaatlarda kullanılêr baalantılı bir sistemaya görä, angısı geliştire uşakların istediklerini tanışmaa gagauz dilinnän. Söz ilerletmæk proşesindä , nicä taa yukarda söylenildi, oluşêr uşakların psikologik uuru. Önemni, ki zanaatlarda oluşunnar uşakların bilgi edän interesleri, meraklıktan küçük grupalarda diferinşiyal hem kaavi bilgilerä büyük grupalarda, ki uşaklar becersinnêr kendi-kendini notalamaa. Üürenärkän ana dilini, uşak tanışêr onun zenginliinnän hem güzelliinnän. Bu duygular terbiyeder uşaa patriot olmaa. Büyük sevda Vatana duuêr uşaklarda tanışarkan onun istoriyasinnän hem yaşamasinnän.

Zanaatlarda terbiedici üüredir uşakları kendi başına olmaa, yakışıklı hem uygun kullanmaa kabledilmiş bilgileri hem becermekleri. En önemni - dayaklamaa uşaan istediklerini üürenmektä hem üüretmää onu paylaşmaa kendi bilgilerinnän dostlarla. Zanaatların içindesi hem düzeni yardımneêrlar terbielmää ölä moral tarafları nicä: neetä uygunluk, düzenlik, aktivlik h.b.

Söz ilerletmenin zanaatları vererlär büyük fayda uşaklara estetik terbiyetmesindä. Terbiyecii-üüredici gerçekleştiret estetik terbiyetmesini diil sade tanıştırarkan uşakları dünnää dolayınnan hem dolay durumunnan, ama en ilk onun kendi dilin araçlarınnan, onun kurulmasınnan, muzika tarafından, literatura sözünnän.

4. **Zanaatların emoşional karakteri.** Küçük yaşta uşaklar yok nasıl ilerletsinnär kendi bilgilerini hem becermeklerini zorlan. Büyük havezlik peydalanêr uşakta o zanaatlarda, angılarında ilerlener meraklık hem oyun usulları. Dooru emoşional durumu kurêr terbiyecinin hem uşaan arasında inan baalantısını, psikologik uygunuu uşak başçasında.

5. **Zanaatın strukturası lâazım olsun anaşılı.** O bölüner üç paya: giriş, temel payı hem çıkış.

Giriştä tekrarlanêr üürenilmişlär, açıklanêr zanaatın davaları, düzüler işin sıralı, esaba alarak uşakların yaşını. Temel bölümündä çözüler zanaatın en önemni davaları, kullanılêr türlü üüretmâk usulları, düzüler masus şartlar uşakların aktiv söz uraşıma deyni. Çıkış bölümü lâazım olsun kısa hem emoşional. Onun neeti – kaviletmää hem birleştirmää zanaatta kabul edlimiş bilgileri. Burada kullanılêr artistik sözü, muzika, çemrek oynannar h.b. Praktikada büyük yannışlık olêr notalamakta: kimär kerä razgeler, ani uşakların bilgileri hem kendi götürmesi notalanêr diil pek uygun, formalca.

6. **Gerçekleştirmää kollektiv hem individual işlerini.** Individual iş lâazım te o uşaklara , angıların sözü gagauz dilindä diil pek üüsek uurda hem angıları aaz lafeder gagauzça, ya da pek aktiv olan uşaklara.

7. **Dooru düzülü zanaatlar.** Gagauz dilin hem başka zanaatların düzeni lâazım uysunnar hepsi gigena hem estetik istediklerinä görä:

- aydınnık,
- pak atmosfera o içerindä, neredä ders geçer,
- mobila uşaan boyuna görä,
- türlü gösterilän tedarlıklar pak, kırnak hem estetik olsunnar,
- grupanın estetik durumu.

Dili üürenärkan, pek önemni, ani grupada olsun sessizlik, ki uşaklar dooru işitsinnär terbiyecinin sözünü.

8. **Zanaatın sonuçları yardım eder kantarlamaa üürenmenin örüyüşünü,** benimsemää uşaklarlan uşak başçasının programasını, kolaylık verer ileri dooru işlemää uşaklarlan nicä zanaatlarda ölä başka da uraşım soylarında.

9. Zanaat baalantısı illeri dooru işlän söz ilerletmesindä. Taa üüsek uura kaldırmaa uşakların sınışlarını, becermeklerini, lääzım kaviletmää hem tekarlamaa materialı başka uraşım soylarında da: oynunnarda, çalışmakta, lafetmektä, gezinmektä hem rejim momentlerindä.

10. Didaktika kadruları uşak başçasında

Hepsi bu istediklär, ani taa yukardan annadıdı tamannancıklar uşakbaşçadaki üüredicilerin/terbiedicilerin kalitlerin yardımınnan. Bu neetlerin gerçekenmesi baalı üüredicinin/terbiedicinin profesional becermeklerinnän pedagogika ustalınnan, ii çalışmasınnan hem ilerlemesinnän. Üüredicilerin/terbiedicilerin bilgilerini, becermeklerini kaaviletmää, zenginnetmää deyni, uşak başçasında geçiriler türlü çalışmak formaları: pedsovetlar, seminarlar, seminar – praktikumnar, konsultaşiyalar, master-klaslar, neredä onnar tanışêrlar zamandaş metodlarınnan hem kolaylıklarınnan nicä uşakların sözünü hem baalantılı sözü ilerletmää deyni, herbir yaşta uşaan sözün özellikleri için, diişilmekleri için; nesoy doorutmaa uşakların sözünü en küçük yaştan taa h.b. Busoy çalışmak formaları vererlär kolaylık yakışıklı düzmää hem geçirmää zanaatları zamandaş istediklerä görä.

Ana dilini üüredicilär uşak başçasında lääzım koysunnar büyük kuvet kendibaşına profesional uurunu üüseltmää deyni, bütündän kullansınnar yaradıcılık potenşialını, derindän açıklasınnar aaraştırmak becermeklerini.

Makar ki gagauz dil metodikamız diil okadar zengin, nicä başka halkların, ama bizim üüredicilär, savaşêrlar kalmamaa geeri. Git-gidä praktika kaavileşer, zeedelener ideyalar, peydalanêr eni bakışlar.

Bibliografiya

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. 3-е изд. М.: Академия, 2000. 412 с.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. 255 с.
3. Болбочану Ф., Чемортан С., Корой Е., ... «Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова», М-во образования и молодежи Респ. Молдова, Ин-т педагогических наук. Ch., 2007. 108с.
4. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи / Под ред. Б.Ф.Сергеева. - 2-е изд. М., Айрис-Пресс, 2004. 160с.

BÜÜLÜ MASALLARIN ÖZELLİKLERİ

**Mihaylova Svetlana, student GR-11 grupasından
Bilim öndericisi baş üüretmen Uzun D.F.**

Gagauz büülü masalı halkın dedelerdän kalan zenginliydir. Bu en evelki masal janrası, angısını başka masal soylarından ayırêr fantastik bir dünnäa, neredä real personajlarlan barabar pay alêrlar türlü düşünölmüş geroylar. Bu masallar sayılêrlar hepsi soylardan en evelki.

Büülü masallar yardım ederlär bizä taa ii annamaa evelki insannarın bakışlarını naturaya hem yaşamaya. Bakmayarak ona, ani büülü masallarda kullanılêr fantastik işlär, bundan kaarä taa onnarda açıklanêr insanın yaşaması, zaameti.

Büülü masalların kökleri pek derin evellerdän çekiler. Çok yıl insan aaraştırardı naturayı, annardı kendi kuvetsizliini naturanın önündä. Butakım halkın canında büüyardı inanmak büülü kuvetlerä, angıları yazdırılı gagauz halkın büülü masallarında. Herbir büülü masal nekadar fantastikli da olmasın hem büülü personajlar için annatmasın, gösterer insannarın arasında olan annaşmayı hem halkın dünneyä bakışını.

Büülü masalların baş personajları çok kerä gecerlär türlü zorlukları, açıklayıp kendi kuvedini, girginniini. Kendi yolunda onnar var nicä ensesinnär edi, dokuz, oniki kafalı balauru, Cadı babusunu. Büülü masallarda var nicä kullanılsın süjetlär, nicä balaur kavrêêr kızları yada izin verer, hergün getirsinär ona birär gözal kız. Ama peydalanêr kahraman da kurtarêr kızı.

Pek sık büülü masalın baş personajı yolda buluşêr başka pelivannarlan, angıları ona yardımcı olêrlar. Bu epizodlan biz karşı geleriz diil sade gagauz halk masallarında, ama başka halklarda da. Zor davaların çözmesinde personajlara yardım ederlär: beygir, yılan, kartal, büülü sopa, alma, diri hem ölü su hem başka işlär.

Büülü masallarda razgelerlär kara kuvetlär dä, çok görän kardaşlar hem kızkardaşlar, sıkı padişaa, cadı babusu, devlär.

Büülü masalların baş fikiri – iilin yardımınnan fenalı ensemäa. Bundan biz göreriz personajların ruh çetinniini, kısmetinä karşı gitmesini.

Büülü masalları topladı hem aaraştırdı **Vitaliy Ivanoviç Sırf** – Moldova Bilim Akademiyanın zaametçisi, filologiya bilimnerindä doktor. Bilim statyasında “**Büülü masallar – halkın ruh kulturasını açıklayan fenomendir**” o yazêr:

«Gagauz büülü masalarında çok element (süret, motiv, süjet) taa matriarhat, patriarhat vakıtlarından kalmış: animizm, totemizm, magiya, kult adetleri. Gagauz büülü masalları her taraftan göstererlär halkın yaşamasını. Deyelim, zor sınırlamak motivi baalı matriarhat adetlerinä. Patriarhat vakıtlarından kalmış karıyı evdän koolamak motivi, arif däduların süretleri.

Süjet taraftan büülü masallar bir taraftan çekilerlär gagauzların soy senselä köklerinä; öbür taraftan, razgeler çok süjet, angıları uyêrlar komşu halkların masallarınnan. Bu nişannêr, ani gagauzlarda var çok internaşional süjet, sade uydurulmuş kendi adetlerinä, dünnä görüşünä hem psihologiyasına.

Masallarda belli olêr halkın görüntüleri: ne o gözellik hem çirkinnik, insan üüsekli hem aşaalı, iilik hem kötülük.

Büülü masalların merkezindä pozitiv personajlar; geroy – pelivan, angısı üstüleer naturanın fena güçlerini; küçük kardaş – soy hem aylä adetlerinin koruyucusu hem ilerdicisi (Vançu, Çorlan, Ayı Kulaklı çocuk); kabaatsız koolanan insannar (aaretlik kız, Kül Pepeleşkası, üüsüz uşak). Pozitiv geroyların var yardımcıları: yabancı, kartal, beygir, köpek, öküz, Çarşamba babusu, Cuma babusu, Allaa.

Çirkinnik için halkın görünüşü belli olêr negativ personajlarından (Cadı babusu, Dev, Rusali, Şeytan).

V.I.Sırf bilim statyasında “**Gagauz büülü masalna struktura hem funksiya tarafından analiz**” aaraştırêr büülü masalların strukturasını, kompozitiyasını. O yazêr: «Gagauz büülü masalın kompozitiyası butakım: **ön giriş, düümük, kulminaşiya, çözülmäk hem sonuç.**» (1, 68)

Büülü masallarda var çok poetika kolaylıkları: giperbola, epitet, tekrarlamak, yaraştırmak. Örnek gibi alalım büülü masalı “**Kül Pepeleşkası**”. Masalın baş fikiri: işleri tamannamaa bitkiyädän, olmaa iilikçi hem cana yakın, yalan sölämemäa, körlük hem kötülük yapmamaa.

Masal “Kül Pepeleşkası” çekeder **ön girişän**, angısının neeti büülü masal dünneesinä okuyucuyu götürmää:

Masal, masal,
Martladı,
Masal küpü
Çatladı.....

Masal, masal,
Maniki,
Tırnaa vardır
Oniki.

Onikinin yarısı,
beş tilkinin derisi,
Kuvancının arısı,
Satıcının darısı
Popazın da karısı.... (2, 35)

Sora gider proza formasında giriş: “Şindi bir vakıtlarda varmış, bir vakıtlar yokmuş, eer olmayaymış, söylenmeyeceymiş”. Sora çekeder masalın **baş payı** – epik bölümü, neredä annadılêr, kimdir masalın baş personajı hem onun yaptıkları için. Varmış bir adam, onun da varmış üç oolu: ikisi akılıymış, ama üçüncü diilmiş pek akıllı. O artık onedi yaşına basmış, ama hep küllüktä oynarmış. Adıymış onun Pepeleşka, ama küllüktä oynarmış deyni, hepsi ona sölärmışlär Kül Pepeleşkası. Pepeleşkanın bobası bir orta çorbacıymış. Bir çift alasa beygirciklerinnän hem da bir eşäännän etiştirärmış götürmää kendi çiftçiliini. Bir yılın adam ekmiş kendi tarlasında darı. Tarlanın birazı gür eşil olmuş, boyu kuşak kadarmış, ama öbür parçayı kimsä dadanmış çüinemää hem otlamaa. Bunun için bobası yollêêr büyük hem ortanca ollarını darıyı beklemää. Ama ne büüyü, ne ortancası bişey çıkarmamışlar meydana. Bitkidä Kül Pepeleşkası gider denemää kendi kısmetini da tutêr zararçıyı, angısı olêr ona haliz kafadar. Beygir yardım eder ona pinmää Buzlu bayırın tepesinä da almaa Dünnä – Gözeliin üzüünü. Okuyarkan masalı, etişeriz **kulminaçıya erinä**: “Kurdurarak atını, Pepeleşka yaklaşmış bayıra da sora, açan bir kerä hızlanmış, padişahın kızının yanında durgunmuş:

- Uurlar olsun, Dünnä – Gözeli! Geldim seni gelin almaa!

- Buyur benim nişan üzüümü! Sana helaldır padişaan güvesi olasın,

Dünnä – Gözeliinä denk bir eşsin!” (2,18)

Sora gider masalın **çözülmesi**, neredä annadılêr, nicä padişahın atlıları aarêêrlar girgin olanı, belli olêr batuların bet yaptıkları.

Bitki – bitkiyâ etişeriz sonuca. Masalın **sonu** düünnän biter:

Türkü çaldım, oynadım,

Sevindim hem şennendim

Masalı da bitirdim. (2,18)

Bu masalda biz göreriz patriarhal hakının gösterilmesini, neçin ani ayledä lââzım hepsi seslesin bobayı.

Masalda var çok gözâl lingvistika elementleri.

Yaraştırmaa: *şişä gibi Buzlu bayırın tepesindä duaklan, çiçeklän donanmış oturarmış padişahın kızı; “okadar büyük alay hem şennik kalkmıştı,” sansın bütün dünnä şennenirdi”; “kayıp düşärmişlär geeri, nicä armut aacından”; “ateş gibi yanêr boynum”.*

Epitet: “genç delikannılar”, “Dünnä – Gözeli”, “ürük - beygir”.

Söleyiş: “kısmet – o ölä bir iş, ani bilmeersin kimin kaşına çıkacêk”.

Giperbola: “Pepeleşka dartmış altın pirinçli kantırmayı – beygir uçmuş, hızlanıp bayıra, padişahın kızının yanında durmuş”.

Tekrarlama: “Üç kerä piner bayırın üstünä, ama sade bitkinci kerä etişer bayırın tepesinä”.

Kontrast: *“Pepeleşka benzärmiş en seçi padişaa oolarına”*; *“o kendi dooru beygirinnän bayırın yarı erinä etişmiş, ama batuları alaşa beygirlerinnän hiç eltenmemişlər dä pinmää”*.

Masalda biz göreriz halkın görüntülerini: ne o gözellik, insan üüseklii hem aşalı; iilik hem kötülük. Batuların aşaalı, onların prost yaptıkları bölä örneklerdä belli olêr “yakêr dört – beş kamçı, kamçılêêr Pepeleşkayı”; “Büük batusu, yıkıp Pepeleşkayı, zorlan alêr üzüü da köpeder kaçarak meydana da baarêr padişahın atlılarına: - Bendä, bendä Dünnä – Gözelin üzüü!” (2, 27)

Büülü masalların baş personajları – o pozitif geroylar, angıları herkerä düüşerlär körlüklän da enseerlär onu. Masalda “Kül Pepeleşkası” biz göreriz baş geroyu, Pepeleşkayı, angısı becerdi korumaa bereketi. Bobası buna pek sevindi da söledi kendi küçük ooluna: “Saa olasin, çocuum”.

Bekleyärkän tarlayı, Pepeleşka görer beygiri, o atlêêr zararcının üstünä da sıkı sarılêr onun elerinä. Pepeleşka korkusuz piner buzlu bayırın tepesinä. O gösterer kendisini pek girgin, akıllı, arif, cana yakın. O herkerä üsteleer zorlukları. Masalda o bir ideal gibi.

Masal “Kül Pepeleşkası” annadêr bizä gagauzların istoriyası için, yaşaması için evelki zamannarda. Biz göreriz, ani o vakıtlar da varmış zenginnär hem fukaaralar, islää hem kötü insannar, girgin hem arif delikannılar. Masal üüreder bizi korkmamaa zorluklardan, herkerä çalışmaa, zorlukları üstelemäa hem inanmaa, ani hepsi olacek islää.

Bibliografiya

1. Sırf V.İ. Gagauz büülü masalına struktura hem funkțiya tarafından analiz. // Sabaa yıldızı. 2003. № 22, s. 68
2. Бабоглу Н.И. Масаллар. Кишинэу. 1991. С.112

ANA TARAF TEMASI K.K.VASİLİOGLUNUN PEETLERİNDÄ

**Sırbu Maksim, GR-11 grupasından student,
Bilim öndercisi Mutaf G.N. üüretmen, magistr**

Nicä hepsimiz bileriz, ani herbir insanın yaşaması çekeder ana tarafından. Ana taraf o bir sıcak дума er, angısı kaplêêr herbir insanın üreeni, duygulandırêr onu. Beki bulunarka kendi ana tarafımızda, biz pek duymêêrız bu sevdalı, sıcaklı ana tarafımıza, ama o pek duyulêr, açan biz gideriz aşırıya, neredä bizi karşılamêêr o gözellik, şennik, nicä ana tarafımızda. Da sade gördüynän yabancı erleri, yaşadıynan uzak, aşırı topraklarda, ayırık paalı insannardan hem sıcak erlerdän, başlêêrsın annamaa, ne o ana taraf, kendi küüyün, yakın insannar, paalı kırlar – dolaylar!

Bucak kırları! Yamaçlar, çayırar, alçaklar! Yazın türlü ekinnär kilimnär gibi renklenerlär ana kırlarımızın kucaanda taa dumancıklı uzaklardan. Çalgıcı kuşların da sesleri yaraşêrlar üüsek

cıvırlıkların türlü çevitmeli sıklık havalarınnan. Canın hoşluklan dolêr da taa da pek seversin bu güneşli, sıcak, kurak kızgını topra, angısı oldu bizim paalı ana tarafımız. Bizä paalı onun çukurları, gölleri, suluca dereleri, biyaz kaz sürüleri eşil çayırlarda, koyun sürüleri, hayvan surları yamaçlarda, alçaklarda... Biz severiz tarafımızın yalpak kışlarını, kimär – kerä kaarlı hem ayazlı. Severiz çiidemni, lülakalı, ilkyazlı gülleri, laaleli, lelekli hem kırlangaçlı ilkyazlarını; bolluklu, güneşli hem renkli güzlerini, açan yazdakı karpuzları hem kaunnarı toplêêrlar, bozup bostannarı, baalarları toplêêrlar da küülerin içleri şraya kokêr; açan papşoyları kimär – kerä ilk kaarlan toplêêrlar, koçan keserlär; açan üreklerimizi dalgalandırêr gidän kuşların kahırlı sesleri.

Ana tarafımızda topraklar pek islää, burada buyer çok türlü faydalı otlar, çiçeklär, aaçlar; em hem alaf bulêr kendinä çok türlü kuşlar hem hayvannar. Ana taraf – bu lafı biz bileriz hem işideriz taa küüçüktän. Ana taraf için var nicä çok işitmää hem yazmaa, ama onun güzelliini, sıcaklıını var nasıl salt duymaa. Herbir insan duyêr onu irakta.

Kendi sıcak duygularını, en gözäl fikirlerini, en gözäl sözlerini büünkü gündä peetçilerin çoyu baaşlêêrlar ana tarafına, zerä o kaldırdı çoyunu ayaa, büüttü büyük adamnarı, koyup onnarı uz yola. Onnarın peetlerindä biz duyêrız bitmâz raatsızlı, yalpaklı, ana tarafa sevdalan, gelecää hem umutları. Onnarın bakışınnan ana taraf açılêr, da bu sevdalık peydalanêr ii duygular insannarın cannarında.

Kendi sevgisini Vatana, ana topra, duuma küüyünä, duuma evinä, halkına K. Vasilioglu büyük talantlan hem duyguylan gösterer peetlerindä, angılarında kendi duygularını giidirer bir gözäl, rifmalı literatüra giimnerinä.

Peet toplumunda “Sevgilim” şair koyêr epigraf gibi te bu sıraları:

Pek severim seni,
Kudretli Vatanım!
Bän sendän uzaktaykan –
Er bulamêêr canım,
Bän hazırım evä
Kaçarak kâr dönmää.
Bucaktan uzacık
Bireri gitmemää. [1, 6]

Toplumda “Sevgilim” ana taraf için yazılı bölä şiirlär, nicä “Hadi Komrada!”, “Çadır”.

Şiir “Hadi Komrada!” yazılı pek uygun bir dildä. O yazılı sansın bir teklif gibi. Avtor teklif eder hepsi musaafirleri, hepsi insannarı Komrada. Teklif edärkän, avtor sıralêêr tarafımızın zenginniklerini:

Başçalar meyva dolu,

Gel, dostum, da bak...

Fıçılar maazalarda

Kâr toklu yatar,

Şaraplar sampan gibi,

Süüş tauk da var...

Piinirlär tulumnarda,

Sızırma küptä,

Şaraptan sora, - dostum,

Hiç bozmak küftä. [1,88]

Şiirin “Çadır” taa ilk sıralarında avtor annadêr, ani Çadır ölä bir kasaba, angısından taa gözäl yok. Peetçi açık gösterer, ani bütün ürektän sevdi bu kasabayı, ki orada yaşêêr pek ii insannar hem gözäl kızlar.Okuyarkan bu şiiri karşı geleriz türlü yaraştırmaklarlan.

Çadırdä kızlar gül gibi açar

Gözleri yıldız, kıvılcım saçar...

Çocuklar bizdä hepsi dev gibi

Kara gözlerin görünmüz gibi.

Çadırdan kızlar şekerdän tatlı,

Çiizleri zengin, kilimnär – katlı. [1,89]

Bu şiir oldu nicä bir halk türküsü.Onu insannar düünnerdä, şen yortularda çalêrlar.

Kendi sevgisini Vatana, can acısını halkın büünkü durumuna K.Vasilioglu taa doludan gösterer şiir toplumunda “Vatanım – Bucak”.

Bu kiyadın birkaç bölümü var: “Şannı ol sän, halkım”, “Mamudan paalı erdä – bişeycik yok”, “Kurt – kuşlar – bizim dostlar”, “Halkın ruhu” hem “Anılmış şairlär – bizim musaafirlär”.

Kiyadın ilk bölümünü “Şannı ol sän, halkım” yazıcı çekettirer bir epigraflan, angısını okuduynan var nicä annamaa, ani K.Vasilioglu pek sever kendi Vatanını hem halkını:

Binnärlän yıl yaşa, Bucak!

Sarsın seni dostlar.

Yıldız yıla çetin dursun

Erdä gagauzlar! [1,14]

Şiir toplumun bölümünü “Şannı ol sän, halkım” okuyarkan sevineriz avtorlan bilä Bucaan güzelliinä, ana – boba evinä, neredä yaptık ilk adımnarımızı, neredä söledik seftä en gözäl, en paalı bu dünnedä lafımızı “mamu”. Bu bölümä girdi bölä şiirlär: “Şannı ol sän, halkım”, “Komrat”, “Vatanım – Bucak”, “Gagauziya”, “Küçük Bucak”, “Çadır”, “Beşgöz”, “Sana sözüm”, “Çadır tangosu”, “Genä Çadıra geldim”, “Dua” hem başka şiirlär, angılarından göreriz, ani peetçi sever

bütün Bucaa, onun küülerini hem kasabalarını. Hem lääzim söylemää, ani K.Vasilioglu hepsini onnarı sever birtakım, hepsi onnar birtakım gözäl yazıcıya deyni.

K.Vasilioglu isteer ünümää başka millettän musaafirlerä diil sade topraan zenginniklerinnän, ama çalışkan insanınnan da – gagauzlarlan. Avtor annadêr, ani bizim insan yalpak, aralarında yok bir dä kavga, sade annaşmak.

Şiirdä “Küçük Bucak” avtor danışêr kendi Vatanına, ana tarafına, halkına, insana. Avtor kâr çalêr:

Küçük Bucak!

Sana bän büün çalêrım...

Sana, halkım –

En ii türkülerimi!

Sizä, kızlar,

Bän üreemi, baaşlêêrım,

Sizä, dostlar, -

Kendi şiirlerimi! [2,220]

K.Vasilioglu annadêr, ani onun Bucaan, var pek büyük canı, angısı sever dostları hem cezalêêr duşmannarı. Peetindä Vasilioglu gösterer, ani bakmadıynan küçüklüünä, Bucak pek kuvetli. Bu kuvet, nicä yazdı avtor, onu “dizlerdän ayaa kaldırdı”.Bizim halkımızı ileri bilmäzdir, ama gagauzlar - bildirdilär Bucaa bütün dünneyä. Da şindiki vakıtta, sölediynän, ani sän gagauz, şaşmayacaklar, nicä ileri.

Şiir “Vatanım” taa adından var nicä annamaa, ani burada laf gidecek Vatan için.

Bu peettä K.Vasilioglu pek gözäl söyleer, ani Vatan ona deyni en paalı, ne var bu dunnedä:

Sän benim ömürüm

Hem benim ecelim,

Benim Vatanım,

Benim Vatanım!

Adı var Bucak!

Bucak – Vatanım,

Sevgili Vatanım! [2, 95]

Avtor annadêr, ani Vatan – Bucak – onun ömürü, yaşaması, eceli, kismet, kuvedi, umudu hem pak soluu.K.Vasilioglu gösterer, nicä paalı hem gözäl onun Vatanı. O insane, angısı unudêr, brakêr ana tarafını da gider yabancı erlerä, şair deer gogoman.

Şiir “Aleksandrovka” avtor baaşlêêr kendi duuma küüyünä. Taa şiirin çeketmesindä avtor annadêr kendi küüyün gözelli için hem yaratırêr onu gelinnän:

Bän durêrim yamaç üstündä

Da bakêrim senin üzünä.

İlkyazın sän pek gözälsin –

Kär benzeersin telli gelinä! [2, 96]

Avtor emin eder, ani bu küüyü, angısı onu duudurdu dünneyä, o hiç bir kerä unutmayacak. Yazıcı annadêr, ani çok erlerdä o gezmiş, aktarmış, ama duuma küüyü onu çeker nicä magnit. Küüyün paalılığını biz annêrız te bu sıracıklardan:

Burada uşaklım hem evim,

Hem paalı anacım, bobacım,

Burada ilk lafı söledim.

Hem da ilk adımı bän yaptım. [2, 96]

Şiirdä avtor kullanêr metafora:(*^Aleksandrovka, Aleksandrovka, Gözümdä kär uçêrsın benim! ^*).

Şiirdä “Gagauziya” avtor söleer, ani Gagauziya onun paalı tarafı hem halkı onun pek cömert. Avtor kullanêr şiirdä yaraştırmaları: *Gül gibi kızlar, Dev gibi oollar!*. Yazıcı söleer, ani Gagauziyada gözäl baalarlar hem da meyvalar.

K.Vasilioglu bu şiirdä annadêr, nicä çalışkan gagauz halkı kalktı ayaa, açan aldılar serbestlii.

Gagauziya! –

Çalışkan halkım,

Serbestlii kapıp,

Sän dizdän kalktın. [2, 16]

Bu peet küçürek, ama okuduynan onu bizi sarêr büyük duygular paalı ana tarafımızı için. Şiir düzülü dört sıracıktan, da herbir sıracının strofası çekeder laflan – Gagauziya!

Şiir “Vatansız” hep başlêr bir soruşlan, angısına cevap verer kendi avtor:

Var mı nicä adam

Yaşasın Vatansız?

-Yok ! – Bän vererim cevap. [2,18]

Ama avtor vermeer salt bir cevap, o verer pek çok cevap bu soruşa. Bu cevaplarda o söleer, ani adam yok nicä yaşasın Vatansız, çünkü onsuz, nicä ana uşaksız hem uşak anasız. Onsuz adam, nicä evsiz, hem deniz balıksız. Vatansız adam, nicä baa üzüksüz hem nicä dünnä türküsüz. Şiirin sonunda avtor danışêr dostlara, Bucakta yaşayan insannara, ki korusunnar Bucaa düşmandan, neçinki o onnarın borcu:

Paalı dost!

Düşmandar koruyarsın Bucaa!

O senin Vatanın

Hem senin büyük borcun! [2,18]

Şiirdä “Bucak” avtor kullanêr bölä kolaylıkları, nicä epitet: *Karagöz Bucak*, hem metafora: *Al beni kucak*. Yazıcı annadêr, ani herbir adamın var kendi ana eri. Bucaa avtor verer laf, ani sesleyecek hem sevecek onu.

Ana topraana sevgisini avtor gösterer taa bir şiirindä “Saba”. Bu şiirdän annêêrız, nekadar çok sever şair kendi ana topraanı. Sever kalkmaa çin sabaalen, da gezmää otlar üstündä taa yokkana güneş. Görmää otların üstündä çok sedef tenelerini.

Nicä kır diriler,

Nicä kap – karannık

Aydınnıktan diişer. [1, 222]

İstâmeer kaçırmaa naturanın bir da durumunu:

Göreyim lüzgerin boyunu – postunu

Hem isteerim bilmää bän onun yolunu. [1, 222]

K.Vasilioglu yaraştırêr bayırın ardından güneş peydalanmasını insanın gülümsemesinnän. Bütün dünnä seviner güneşä, ama, açan dünnedä olêr bitmâz cenklâr, güneşin şılaması görüner sünük. Bu üzerä belli olêr avtorun istedikleri bitki sıralarda:

Ko olsun dünnedä

Herzaman güneşçik,

Cenklerin erinä

Hiç bitmâz bir şennik. [1, 222]

Var mı nicä adam, angısı sevmeer ana topraanı, sevsin naturayı? Yok nicä. Peetçi kendisi sever ana tarafını, hem isteer, ki hepsi insannar sevsin ana tarafını hem onun herbir köşesini.

Şiir “Yollar”. Avtor bu şiirinnän isteer söylemää bizä, ani bizim yaşamamız – yollar, angıları götürerlâr bizi uzak erlerä. Nereyi da götürmesä bizi bu yollar, biz hep okadar döneriz geeri ana evinä, ana tarafına, neredä hepsi yakın, paalı, neredä taa ilin solumaa.

K.Vasilioglu annadêr, ani pek sever o yolu, angısı götürer onu ana duuma tarafına.

Bän severim yolu,

Kırlara götürän,

Neredä boodaylar

Sallanêr lüzgerdän. [2, 95]

Avtor söyleer, ani onun canı er bulamêêr, açan o bulunêr uzak erlerdä. O kayıl kâr kaçarak dönmää evä, da bireri başka gitmemää.

K.Vasilioglunun var birkaç şiiri, angıları birleşer istoriya tematikasınan.Bölä şiirlerdä avtor annadêr, nelâr geçirmiş bizim halkımız, nesoy zorluklar geçirdi Gagauziya, olunca kuvetli, Bucakta saabi olunca.

Şiir “Gagauzun evelki yaşaması”.Peetin taa adından annêêrız, ani bu sıralarda yazdırılı olacak gagauzların evelki yaşaması.K.Vasilioglu annadêr uşaklara, nesoy zorlukları çekti bizim dädularımız, babularımız, ama onnar lââzımdı yaşasınnar ileri dooru, neçinki yoktu ne yapsınnar.Şiirdä annadılêr, nesoy çalışkan, şeremet gagauz insannar, angıları kendi kuvedinnän, teerinnän işläärdilär topraa. Hepsi işlärdi: büüklär dä, küçüklär dä.

Kurakta topracını
Terlän o yısladı.
Toludan tarlasını
Çullan koruyardı...
Yoktu dinnenmäâ vakıt,
Yazı – kışısı işlärdi:
Çocuklar – aullarda,
Kızçaazlar – didärdi. [2, 101]

Ama ne dä geçirmeselär onnar, gagauzlar bilärdi, ani gelecek ölä vakıt, açan onnar da çıkacak aydınna.

O bilärdä. Gelecek
Taa ii vakıtlar!
Karannıktan çıkacak
Bizim gagauzlar. [4,101]

Şair inanêr, ani gelecek o gün, açan gagauzlar da yaşacak insanca: dostlukta hem hatırlıkta, serbest hem kısmetli.

Şiir “Dua”.Bu şiirdä avtor danışêr Allaha. O dua eder Allaha diil sade kendisi için, ama bütün Bucak için. Avtor yalvarêr, Allaa prost etsin halkını, eer kabatlıysaydı, korusun Bucaa duşmandan, fenalıktan.

Kabatlıysa halkım önündä,
Sän prost et, Bobam!
Ozaman bän sendän
Birazaman atılmam! [1, 226]

Ana Vatanına sevgisini göstermäâ deyni kendi peetlerindä K.Vasilioglu kullanêr te bölä artistik kolaylıklarını:

Epitetlər: paalı tarafcım, paalı Bucaam, karagöz Bucak, gırgın halkım, dayanıklı gagauzlar h.b.

Metaforalar: çalêr, öter kırlar; dostların gözleri yanêr; yaamur kesildi, bulutlar daaldı; ayaz sarmış dolayları; güneş bakmış, gülümsemiş; kırlar, baalarlar uyanmışlar h.b.

Butakım, var nica demää, ani ana taraf teması büyük er kaplêr K.K.Vasilioglunun yaratmalarında, nicä dä başka gagauz yazıcılarında.

Bibliografiya

1. Vasilioglu K.K. Sevgilim. Şiirlär. Chişinau. 1998.
2. Vasilioglu K.K. Vatanım – Bucak. Chişinnau. 2003.

AYLÄ PAALILIKLARI GAGAUZ YAZICILARIN YARATMALARINDA

**Zlatovçena Stepanida, student GR-11 grupasından
Bilim öndercisi Mutaf G.N. üüretmen**

Gagauzlar küçük bir halk, ama onların da var kendi kültürası, adetleri, literaturası. Artistik literaturası – incäzanaatın bir soyu, angısın yardımınan yazıcılar açıklêrlar kendi duygularını, bakışını dünneyä, personajların karakterlerini, onların yaşamasından olayları.

Gagauz literaturası, nicä dä başka halklarda da, peydalandı folklordan, ama ilerlemää çeketti XX-nci asirin 50–60-ıncı yıllarda. Açan gagauzlar kabletilär kendi yazısını, literaturamıza verildi kolaylık kiyada yazılmaa. Bu bir büyük hem önemni olay literaturamıza deyni.

Yavaş–yavaş gagauz yazıcıları zenginlederler literaturamızı, çalışêrlar olsun taa zengin, taa gözäl. Onların hatırınnan genç gagauz literaturası kalktı ayaa. Bölä insannarın arasında bulunêr M.A.Kuyumcu, N.İ.Baboglu, D.K.Çoban. Onların yaratmaları pek zengin, käämil. Kendi yaratmalarında avtorlar danışêrlar türlü temalara: sevda, natura, filosofiya, dostluk, ana taraf hem başka. Ama gagauzların aylä paalılıkları ayırı bir er kaplêr onların yaratmalarında. Pek islää, ani halkımızda var bölä insannar, angıları kendi yaratmalarında kaldırêrlar bölä temayı, savaşırlar, ki eni evlad boyları unutmasınlar kendi köklerini, adetlerini, kültürasını, dilini.

Aylä paalılıkları – o insanın saygısı dedelerinä, köklerinä, aylesinä hem hısımınarına. (*entiklopediya*) Saymaa o insannarı, angıları koydular sana kendi canını, dünneyä görgüsünü, verdilər sana hepsini ne lääzım. Hem diil herbir insan annêr, ani o var nicä kaybetsin kendi yakın, sevän insanını, da, açan o onu kaybedecek, ozaman düşünecek,- neçin, acaba, bän saymadım aylemi, korumadım onu. Kimsey seni saymayacak hem dayak olmayacak sana, aylendän kaarä. Neçin deyni aylenin yardımınan sän oldun o kim varsın, kablettin onu ne istedin, inandın kendi

kuvedinä hem kendi– kendinä. Açan insan kalêr aylesiz, o kaybeder kuvedi, inani, dayaa hem taa çok başka önemni işleri.

Bu tema seçildi, çünkü büünkü gündä bu temanın aktualı var. Adetleri biz hepsimiz bileriz hem sayêrız onnarı, ama çoyu unudêr, ani adetlär aylä paalılıkların bir önemni payı, hem, ani gagauzlarda pek çok paalılık var, angıların yardımınnan biz başkalaşêêrız başka halklardan.

Aylä her zaman kaplayardı önemni er insanın ömür paalılıkların arasında. Hem bu belli, neçinki herbir insan baalı ayläylän ömürün herbir etasında. Aylä- ömürün en büyük hem paalı payı. Herbir insanda lääzım olsun kendi aylesi hem kendi evi. Aylä- o kalä, zorluklardan kurtarmak, sert dünnedän koruntu. Kaavi aylä baaşlêêr sıcaklık, raatlık. Evdä bizim yanımızda bulunêr yakındakılar, angıları bizi sever, annêêr, savaşêr yardım etmäâ. Kısmetli te o insan, angısı duudu hem büüdü ayledä.

En önemni insannar yaşamakta o ana–boba, angıları baaşladılar bizä bu yaşamayı. Ana– boba kanadın altında biz geçireriz küçüklüümüzü hem delikannımız– bizim yaşamamızın en gözäl vakıdını. En ilkin aylä düzer eni insanın dünneyä bakışını, neçin ki aylä– o dünnenin modeli evin sınırlarında . Burada çekeder insanın düzülmesi. Biz siirederiz ana– bobanın arasında ilişkisini, onnarın lafetmesini biri– birinnän, başkasınnan, onnarın yaptıklarını. Ana- boba bizä deyni en ilk hem önemni örnek olêrlar. Onnar bizi büüderlär, terbiederlär, onnardan biz üüeneriz bizim adetlerimizi, onnar gösterer bizä yaşamak görgülerini. Neylän meraklanacak uşak belli olêr taa aaylenin biri– birinä ilişkisindän, ondan, nesoy annaşêrlar evdekilär. Kötü aylelerdä uşaklar aarêêrlar annaşmak sokakta, evdän uzak, yabancı insannarda. Dünnä pek sert. Bu üzerä islää aylä sertliktän koruntu. Pek sık büüdüynän, açan var kendi aylelerimiz, biz çok sıra unudêrız açmaa telefon analarımıza– bobalarımıza, sormaa onnarın saalı için, dolaşmaa onnarı! Onnar da, sansın, annêêrlar hem afederlär bizi.

Kurmaa aylä diil zor, ama zor onu korumaa. İki insana, angıları düşünerlär barabar yaşamaa, eter söylemäâ, ki severlär biri– birini. Elbetki ayledä lääzım olsun sevda biri– birinä, ama bundan kaarä taa lääzım olsun annaşmak, dayanmak, saygı biri– birinä hem lääzım becersinnär seslemää hem annamaa biri– birini. Lääzım olmaa hazır vermää kurban kendi vakıdını, istediklerini aylä için. Nesoy var aylä paalılıkları? Aşaada verili birkaç aylä paalılı, angıların içindän herbir insan ayıracek kendinä onu, angısı uyacak maasuz onun aylesinä.

Konuşmak. Herbir insana önemni konuşmaa, o lääzım paylaşsın informaşıyayan, kabletsin nasaat hem rekomandaşıya. Sık karşı geleriz ölä aylelêrlän, neredä konuşmak diil normal uurda düzülü. Bölä aylelerdä uşaklar dostlarınnan paylaşêrlar kendi zorluklarınnan. Ama açan ayledä islää annaşmak ozaman herbir problema aaylenin içindä çözüler.

Saygı. Eer ayledä saygı biri– birinä yoksaydı, esaba almarsalar biri– birinin düşünmeklerini, ozaman onnarda islää konuŝmak ta olmayacak. Pek önemni ŝaŝırtmamaa saygıyı korkuylan, uŝaklar läözım saysınnar bobasını, diil korksunnar ondan. Saygı gösteriler, açan bir insan hazır olêr kabletmää başka insanın duygularını, düşünmeklerini hem istediklerini, diil läözım zorlan kendi bakıŝını göstermää, ama savaŝmaa annamaa onu.

Duygu, ani biz kendi aylemizä läözımız. Geldiynän evä, biz isteeriz görmää yakındakılarn gözlerindä hoşluk, läözım duyalım onnarın sevdasını bizä, bilelim, ani bu sevda diil baalı bizim ii başarılarn hem enseyiŝlärlän. İsteeriz inanmaa, ani aylene herbir pay alanı bulacak bir bol vakıt biri– birinä deyni.

Becermää prost etmää biri– birini. Yok ölä insan, angısında yok nesoyso kusur da aylä o bitki er, neredä biz isteeriz işitmää kritikayı yada azarlamayı bizim tarafımıza. Bu üzerä läözım üürenelim prost etmää yannıŝlıklarımızı, nicä başkasını, ölä kendimizin dä.

Adetlär. Kimdä sä adet o toplanmaa barabar bütün ayläylän yortularda, kimdä sä siiretmää barabar film pazar günü, kimsä sa her ay gider barabar daaya. Herbir aylene var kendi adeti, ama onun varlı toplêêr hem taa yakın yapêr ayleyi.

Cuvapçılık. Bu ölä duygu, angısı var herbir arif insanda hem bu duyguyu biz savaŝêrız nekadar taa erken uŝaklarda da uyandırmaa. Ama cuvapçılık läözım olsun diil sade çalıŝmakta , ama aylene önündä dä, neçin ki, ne biz yapêrız ayleyä deyni. [1, 173]

Aylä paalılıkları var pek çok, burada verildi onnarın sade birazi. İnsanın çoyuna önemni bolluk, dooruluk, bol üreklik, annaŝmak biri– birinin arasında.

Aylä adetleri.

Büüdüynän çoyumuz aklımıza getireriz adetleri, angılarını kullanardılar bizim aylemizdä, da, açan kendi aylelerimizi kurêrız, savaŝêrız unutmamaa hem kullanmaa onnarı kendi aylemizdä dä.

Herbir ayledä var adet. Onnarın aslı eri– göstermää bizä, nicä götürmää kendimizi türlü situaŝiyalarda. Adetlär “düzerlär” bizim ömürümüzü: meciyä biri– birinä gitmää, yortularda toplanmaa bütün ayläylän hem hısımnarlan h. b. adetlär.

En islää adet – aylä kurulu, neredä aylä biri- birinnän konuŝtuynan gelerlär hepsinä uygun kararlara. Delikannının lafi da alınêr esaba, ne yardım eder ona kendini saymaa. Aylä kurulu läözım, ki analiz yapmaa ona, ne iş yapıldı, deyelim, kırdä büün yada ne evdä yapıldı bütün günün içindä hem yardım eder annamaa neylän zanaatlanacak aylä ertesi günü.

Adetlär yapêrlar ayleyi taa yakın biri- birinä, taa kaavi. Ayleyi barabar, bir sofraya toplêêr türlü yortular: duuma günnär, klisä yortuları h.b. Var aylelär, angılarında geçer, ani yortuyu çeketsin sofrada oturan en büük yaşta insan, başka aylelerdä– evin saabisı. Kimi aylelerdä uŝaklar oturêrlar büüklärlän barabar, kimilerdä sä oturmêêrlar.

İi bir tradiþiya var nicä olsun yazmaa hısımna kiyat. Bu terbieder saygı gütmäk onnara da yardım eder ayleyä taa yakın biri– birinä olmaa .

Ama nasıl da başkalaşmasın aylelerin adetleri hem tradiþiyaları biri– birindän, var ölä yortular angılarınan karşı geleriz herbir ayledä. Deyelim: Kolada, Paskellä, Eni yıl (surva)– hem hepsi klisä yortuları; mardın sekizi, duuma günü, Eni yıl, mayın biri h. b. Bu yortulara hazırlanêrlar taa iki- üç gün ileri, içerlerini hem dışarsını paklêrlar, imää yapêrlar, düzünerlär, alêrlar baaşış.

Aylä yortuları – o aylenin istoriyası, ayozlu olaylar, angıları koruyêrlar ayleyi birliktä. O her zaman beklemäk büülü işleri, angıları saklı herbirimizin üreemizdä. Var nezaman sade işittiynän – Eni yıl, Paskellä yada duuma günü, artık umut ederiz bir büülü işä, bir masala, bekleeriz nesoysa şen hem aydın olayları.

Aylä paalılıkların geçmesi, tradiþiyaların tutması – ayleyi birliktä tutmaa deyni en önemni yol. Ayledä, angısında var türlü yaşta insannar kullanılêr millet tradiþiyaları hem kurulêr eni, hep burada olêr terbiyetmäk hem üzüntü.

İsläa ayledä boba yoksaydı evdä kimsey oturmêr imää. Hepsi bekleer onu iştän, uşaklar yardım ederlär kurmaa sofrayı, karısı koyêr imää çanaklara, angıları kaldı ona dedelerindän.

Kurun aylä tradiþiyasını taa büündän – da kim bilir, beki, birkaç asirdän sora sizin oolunuz annadacek kendi uşaklarına kendi küçüklüü için, tradiþiyalar da geçecekler evladdan – evlada...

Bölä var nicä çıkmaa bir çıkışa, ani aylä läüzım olsun herbir insanda hem herbir ayledä läüzım olsun kendi adetleri, kendi paalılıkları.

Bilärkän bizim paalılıklarımızı, becererkän kullanmaa, vermää uşaklara okulda, derslerdä hem korumaa adetlerimizi, ozaman biz sayılêrız haliz gagauz. Ozaman bizim dedelerimiz bizimnän hodullanacak biz ta onnarı aklımızda tutmaklan. Sanêrız, ki bizim uşaklarımız, onnarın uşakları hem taa ötäa dooru evlad boyları da hep ölä koruyaceklar bizim paalılıklarımızı, neçinki onnarsız biz, sansın, yarım sayılêrız, onnar bizi yapêrlar haliz gagauz halkı hem haliz dedelerin ilerlemesi.

Bibliografiya

1. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда. (Этнографические очерки и материалы). Составители: Булгар С.С., Курогло С.С. Кишинев. 2004. 493 с.

Секция 3.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Модераторы:

Тодорич Т.А. преподаватель
Ялама И., студентка гр. АН-13

ПЕСНЯ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Братунова Елена, студентка группы МГЯ-13,
Милкан Елена, студентка группы АН-14
Научный руководитель: Сулак С.К. доктор, доцент

Мотивация в образовательном процессе играет ключевую роль в усвоении учащимися учебного материала, как в школьной программе, так и высших учебных заведениях. Особенно она важна при изучении иностранного языка на первоначальном этапе обучения в начальных классах и в высших учебных заведениях, когда иностранный язык начинает изучаться с «0», то есть по Европейской системе образования соответствует категории (B).

Приступая к изучению иностранного языка необходимо в первую очередь развивать интерес учащегося к нему, как к носителю культуры, своеобразных взглядов на мир, ценностей и особенностей быта еще не изученного «чужого» народа и страны в целом. Особую роль в этом играет культурное и духовное наследие народа: мифы, легенды, сказки и, конечно же, песни.

Песня, в целом музыка занимает особое место в жизни любого человека и народа. Нет страны без гимна, нет народа без яркого, колоритного, песенного наследия устного народного творчества и нет человека без его эмоционального состояния, которое находит свое отражение в песни или мелодии. Все моменты нашей жизни сопровождаются песней или просто мелодией не зависимо от того грустим ли мы или радуемся, отдыхаем или работаем и т.д. Песня отражает наши мысли и эмоции, так же она может влиять на мысли и эмоции, меняя наше психологическое состояние.

Песня на иностранном языке очень популярны среди учащихся, поэтому использование песни будет только положительно влиять протекания учебного процесса. В песни содержится не только развлекательный характер, но она содержит в себе и информационный контекст. Ее можно использовать как страноведческий материал, который оказывает глубокое воздействие на эмоциональное состояние детей. Опираясь на свой

наблюдательный опыт, я пришла к выводу, что особо запоминается та информация, которая вызывает у человека эмоциональный подъём. Эмоция – одна из движущих сил запоминания. Это важно помнить всем преподавателям и специалистам в любой области деятельности. Педагог на уроках должен создавать как можно больше положительных эмоций, легкость и доступность запоминания материала, без особого акцента на «зазубривание». Великий педагог, философ, ученый Ян Амон Каменский сказал «Альфой и омегой школы должно быть изыскание и открытие метода, при котором учащиеся меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха». Песня и есть один из наиболее легких и коротких путей заинтересовать учащихся «зазубрить» материал.

Песенный жанр – наглядный материал содержащий пример иноязычной речи, который необходимо выучить наизусть. Она носит содержательный характер, отражая культурное и духовное наследие страны. Она объединяет воедино две составляющие человека душу и разум. Учитель действует как гид, раскрывая все двери перед ребенком, идущего к познанию истины, указывая на все «изюминки» культуры изучаемого народа, помогает понять и принять не принимаемое, чуждое на первоначальном этапе обучения особенностей культуры иноязычного народа. Через песню преподаватель помогает найти ребенку свой собственный зачаток таланта, проявить свою креативность. Так же песня помогает в процессе эстетического воспитания учащихся. Она способствует сплочению коллектива и созданию благоприятного психологического климата на уроке, разредить обстановку и снять усталость.

На уроках иностранного языка песню используют:

1. для фонетической зарядки в начале урока;
2. для закрепления лексики, грамматических конструкций и клише;
3. для развития и тренировки речевых умений;
4. для релаксации во время урока.

Существует множество примеров песен, которые преподаватели используют на различных этапах обучения и при развитии различных умений и способностей у учащихся. Так, например, находясь на начальном этапе изучения иностранного языка и приступая к изучению алфавита можно достичь успехов в быстром запоминании и произношении букв, используя песенку «A, B, C, D» в английском языке и параллельно в немецком языке «Das A, B, C».

Для усовершенствования навыков произношения, проставления ударения и тренировке интонации в английском языке подойдут песенки «Little Red bird», «Tick-Tock», «brother James», «Oh, Mr. Sun».

Brother James

Are you sleeping, are you sleeping,
Brother James, Brother James?
Morning bells are ringing,
Morning bells are ringing:
Ding, ding, dong!
Ding, ding, dong

Oh, Mr. Sun

Oh Mister Sun, Sun.
Mister Golden Sun.
Won't you please shine down on me?

Oh Mister Sun, Sun.
Mister Golden Sun.
Hiding behind the tree.

These little children
are asking you.
To please come out
so we can play with you.

Oh Mister Sun, Sun,
Mister Golden Sun.
Won't you please shine down on me?

Для тренировки восприятия ритма подойдет песенка «Clap, clap». Она является так же примером быстрого усвоения грамматических основ и разнообразных глаголов.

Clap your hands, clap your hands

Clap your hands, clap your hands,
Listen to the music and clap Your hands.
Stamp your feet, stamp your feet,
Listen to the music and stamp your feet.
Turn around, turn around,
Listen to the music and turn around.

Jump up high, jump up high,

Listen to the music and jump up high.

Что касается немецкого языка, то для фонетической зарядки подойдут песенки «Ich bin Auslander», «Kann ich mit Herrn Vogel sprechen», «Wie schön dass du geboren bist?».

Ich bin Ausländer

1. Ich bin Auslander und spreche nicht gut deutsch - 2 p.

Bitte langsam, - 2 p.

Bitte sprechen Sie doch langsam,

Ich bin Auslander und spreche nicht gut deutsch.

2. Ich bin Auslander und spreche nicht gut deutsch - 2 p.

Ich versteh' nicht was Sie sagen – 2 p.

Ich bin Auslander und spreche nicht gut deutsch.

Wie schön, dass du geboren bist?

1. Heute kann es regnen, stürmen oder schnei'n,

denn du strahlst ja selber wie der Sonnenschein.

Heut ist dein Geburtstag, darum feiern wir.

Alle deine Freunde freuen sich mit dir.

Refrain:

Wie schön, dass du geboren bist,

wir hätten dich sonst sehr vermisst.

Wie schön, dass wir beisammen sind.

Wir gratulieren dir, Geburtstagskind.

2. Unsre guten Wünsche haben ihren Grund:

Bitte bleib noch lange glücklich und gesund.

Dich so froh zu sehen, ist, was uns gefällt.

Tränen gibt es schon genug auf dieser Welt.

3. Montag, Dienstag, Mittwoch, das ist ganz egal,

dein Geburtstag kommt im Jahr doch nur einmal.

Darum lasst uns feiern, dass die Schwarte kracht!

Heute wird getanzt, gesungen und gelacht.

Эти песенки помогают ученику усвоить модель поведения во время телефонного разговора и закрепить, к примеру, глагол «können», поздравить одноклассников с днем рождения закрепив грамматические основы и так же создать атмосферу тепла и уюта на уроке.

Однако не стоит использовать песню не обдуманно. Не следует браться за посадку растения, не зная откуда корни растут. Для использования песен существует много различных схем поэтапной работы с песней на уроке. Изучив некоторые из них и испробовав на практике, я составила свою схему, которая помогла достичь желаемого результата:

1. история создания песни – привлечение внимания учащихся;
2. прослушивание песни – проверка аудирования и степени влияния на эмоциональную сферу сознания, реакция на песню «+» или «-»;
3. проверка понимания песни, опираясь на аудирование (краткий пересказ песни);
4. чтение текста песни - визуальное восприятие материала;
5. повторное прослушивание песни с опорой на текст – закрепление аудирования;
6. попытка «пения» песни – проверка произношения, чувства ритма и правильность постановки ударения;
7. попытка замены глаголов и существительных синонимами в соответствии с рифмовкой – проверка словарного запаса учащихся развитие креативности;
8. разучивание песни с дальнейшим использованием – развитие чувства ритма и артикуляционного аппарата.

В песнях учащиеся встречают уже знакомую лексику в новом контексте. Это помогает активизировать её в различных жизненных ситуациях, воспринимая её как свою полную, грамотную речь. Это в первую очередь развивает у учащихся так называемое чувство языка, стилистических особенностей. Часто в школах учителя сталкиваются с таким явлением, как «прямой перевод с языка на язык». Именно этого можно избежать, включая в образовательный процесс песню. Повторюсь, песня способствует усвоению грамматических конструкций, частое повторение которых ведет к автоматизации.

Используя этот способ мотивации, происходит развитие практических, теоретических и образовательных способностей учащихся. Так же происходит воздействие не только на сознание, но и на эмоциональную сферу учащихся.

Мотивация в учебном процессе действует как локомотив, который тащит за собой весь процесс обучения. Песня является одним из составов этого локомотива.

Библиография:

1. Carolin Crahan. Smal Talk. More Jazz Chants\ Oxford University Press, 1986.-86с
2. Мухина В.В. Возрастная психология. Феноминология развития детства, отрочества, юношества. М: А.С.А.М.Е.М.І.А, 1999, -347с

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранного языка. Продвинутый курс. М: Астрель, 2008, 121-123с
4. <http://www.fluentu.com/english/blog/ru/8-/>
5. <http://www.festival.1september.ru>articles>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=QfPNHQNT8XA>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=89wFzRsg1EY>
8. <http://tmas.kcls.org/clap-clap-clap-your-hands-together/>
9. <https://www.youtube.com/watch?v=M5McKZMWSag>
10. <https://speakasap.com/en/de/songs/8/>

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

Boicova Christina, I year student
Advisor: Elena Curtova, University lecturer.

В данной статье рассматривается важность и возможности использования интерактивных методов при обучении иностранному языку в условиях современных требований.

Education and technology today have become inseparable. Educational system leaves no stone unturned to make the best use of technological tools to make the learning effective. This can be seen in all areas of educational programmes. Same is the case with language learning where new gadgets and technological instruments are supporting the teacher in an immense ways.

Teaching aids reinforce the spoken or written words with concrete images and thus provide rich perceptual images which are the bases to learning. When these materials are used in an interrelated way, they make learning permanent. They provide for a great variety of methods. They bring the outside world into the classroom and make the teachers teach efficiently. All teaching aids can be classified as under:

- Audio-Visual Aids: Language Laboratory, Smart Board, Television, LCD Projector, Sound Motion Picture, Record Player, Tape Recorder, Compact Disc Player.
- Visual-Activity Aids: Pictures, Photographs, Flash Cards, Poster, Charts, Diagrams, Graphs, Maps, Cartoons, Demonstration Programs.

Present day's educational set up is technology – based set up that emphasizes students build meaning, based on a high degree of interactivity among students, between students and

curriculum, and between students and teacher. Thus the selected technical aids that offer enormous potential in generating these interactions are as following:

I. Interactive Whiteboard Technology

II. Film/Picture Projection

III. Language Laboratory

1. Interactive Whiteboards (IWBs) is high class technology that offers enormous potential in generating high degree interactive learning among the students. An IWB is a large, interactive whiteboard that is connected to a digital projector and a computer. The projector displays the image from the computer screen on the board. The computer can then be controlled by touching the board, with a special pen. These active classrooms can address different instructional learning in a variety of ways.

The advantages of using the Smart Board are the following:

Learning builds on previous experience and therefore, English language teaching is incorporated with students' prior knowledge, culture, interests, and experiences in new learning. IWB classroom can help the students in using nonlinguistic representation, helping students recognize patterns, and giving students opportunities to practice communicating complex ideas. However, IWBs can be used to link the learners' prior experience with new learning by bringing them close to the home culture, interests, and experiences into the classroom through digital images, music, and multimedia.

The learning takes place in a social setting and therefore provides opportunities for the student-interactions. For example, opportunities for students to use an IWB to present and discuss their own work with other students, or become involved in a class-wide activities, e.g. a class activate, improves their attention and engagement in the learning process.

Properly organized, planned, connected and relevant information not only supports students learning process but also helps them develop higher- order thinking skills. Active classrooms also allow instant and accurate playbacks, which help the learners to access specific segments of material much more easily. Video materials presented through IWBs can also bring natural and context -rich linguistic and cultural materials to the students while the Internet - accessed through an active classroom - can enable them to access authentic news and literature in the target language.

The Smart Board allows users to work with large amounts of information; it offers an information space that invites active collaboration; The work produced is often dynamic and contingent.

2. Film/Picture Projection is an excellent tool for teaching through task based learning. English speakers with best pronunciations and vocabulary feel that they owe their proficiency to watching English movies.

The purpose behind teaching English language through movies is to ensure that students learn pronunciation, vocabulary, sentence structures, modulation and delivery of words in an effective way.

It is significant to pick the right kind of movies. The choice depends on the age group of the students.

For children cartoon movie would be effective while teenagers would probably enjoy seeing contemporary action or love stories while adult would enjoy wider range. For young children of higher secondary class a movie with interesting content and native touch would be beneficial as it may contain much speaking material worthwhile for proficiency in English language. The exercises associated with the video materials are conducted before, during, and after the video presentation, which are known as the stages of previewing, viewing, and post-viewing. These stages are designed to maximize student understanding of the subject matter, which will in turn increase motivation and involvement.

Previewing activities activate students' prior knowledge and raise their expectations relating to the content of the video.

Viewing activities give students practice in both content-based and form-focused tasks that require them to use top-down and bottom-up processing. Activities include answering multiple-choice questions, filling in the blanks, drawing inferences, and listening for the gist.

Post-viewing activities give students the opportunity to evaluate and comment on the video and the associated activities. Students answer various open-ended questions about the video in terms of their personal enjoyment and the relevance of the content. At this stage they are required to reflect and write about the content of the video, which encourages them to think critically about the subject. At first they can write their comments in their native language, but they are progressively required to express themselves in the target language.

3. The language laboratory is an audio or audio-visual installation used as an aid in modern language teaching. The modern multimedia Language Laboratory i.e.(CALL & WALL) is a type of system comprising a master console with computer (teacher position) which is connected through LAN to a number of rows of student booths (Student Station), typically containing a student Computer, headset and microphone. The teacher console is usually fitted with all the students' port and the teacher can monitor each booth without moving from his place. The teacher can see the screen of the student, monitor the students' progress, correct them on the screen, enter

into dialogue with all or individual student. Language Laboratories have undergone tremendous changes right from the beginning till modern times. The first type of language laboratory was Conventional Laboratory. The conventional lab has a tape recorder and a few audiocassettes of the target language to teach the learners. The teacher plays the tape and the learners listen to it and learn the pronunciation. As it is used in a normal classroom setup, it is prone to distractions and this type of laboratory is no longer common. Then came Lingua Phone Laboratory where learners are given a headset to listen to the audiocassettes being played. Here distractions are minimized and a certain amount of clarity in listening is possible. Then came the latest and popular version of language laboratory i.e. Computer Assisted Language Laboratory (CALL). CALL uses the computer to teach language. The language course materials are already fed into the computer and are displayed according to the features available in the system. Nowadays, there are also laboratories with computers with a connection to the Internet. These are called Web Assisted Language Laboratories (WALL).

There is a lot of software available on the market that can be used in the multimedia language laboratory to help students acquire all skill of English language i.e. listening, reading, writing and speaking.

The electronic devices used in the laboratory will stimulate the eyes and ears of the learner to acquire the language quickly and easily. The laboratory's collection is designed to assist learners in the acquisition and maintenance of oral comprehension, oral proficiency, and cultural awareness. The language laboratory offers broadcasting, television programs, web-assisted materials and videotaped off-air recordings in the target language - English.

The advantages of using the language laboratory are the following:

- Language lab develops phonetic and spoken English skills with RP (Received Pronunciation) among the students.
- Avoids the monotony of theory classes.
- Develops the technique of accent, speaking with clear syllable division.
- Enables the students' spoken skills with proper stress and intonation.
- Develops students' abilities in making the conversation and dialogs, and in participating in role-play activities.

Thus it can be stated that using technical aids in teaching and learning the English language has gained special attention and it has spread across the globe. It accelerates the process of learning the language and getting better results. Today with Internet as an immense source of information circulated in great volume in the world it is significant to select the appropriate tools and instruments supporting English language learning.

Bibliography:

1. Crystal, D. 1997. English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Gower, R., D. Phillips, and S. Walters. (1995). Teaching Practice Handbook. London: Macmillan Heinemann, 1995.
3. John Kumar, Antony. (1995). Studies in Language Testing 2, Cambridge University Press.

ACTIVITIES IN THE CLASSROOM FOR TEACHING EFL

Carelina Alexandra, IV year student

Advisor: Sucman Anna, University lecturer

Learning another language gives the learner the ability to step inside the mind and context of that other culture. Today much attention is paid to intercultural understanding. We think that knowing a foreign language helps people to understand the culture of target language community. For this reason students should learn foreign languages effectively. Students should be interested in the learning process, they should be actively involved in group or pair work, they should be active. We, teachers have to motivate our students. The best ways to motivate students are activities. There are many activities for teaching English in the classroom, all of them are interesting. The article describes the use of activities in the classroom. Activities should be used widely by the teachers.

Students learn through their participation in the attainment of knowledge by gathering information and processing it by solving problems and articulating what they have discovered. Activities provide students with opportunities to deepen their learning by applying concepts and articulating new knowledge and many of these activities also provide the instructor feedback about the students' learning. Activities can be extremely valuable in teaching EFL. Here are given some examples of activities that could be used in the classroom.

Entry and Exit Tickets are short prompts that can provide instructors with a quick student diagnostic. These exercises can be collected on cards or small pieces of paper, or online through a survey or course management system. **Entry tickets** focus student attention on the day's topic or ask students to recall background knowledge relevant to the day's lesson. *Exit tickets* collect feedback on students' understanding at the end of a class and provide the students with an opportunity to reflect on what they have learned. They can be helpful in prompting the student to begin to integrate the information gained during a class period. Students like this activity, because they are all involved, there are no passive listeners, all students are active and interested in the process.

Minute Paper. This activity encourages students to write an answer to a question and can be done at any stage during a class. Writing activity lasts one minute, students are focused on key questions and ideas or they are asked to make predictions. This activity gives students the opportunity to organize their own thoughts, or can be collected by the teacher to gain feedback from the students. Students have chance to think holistically and critically, use imagination, express weird and fresh ideas. Writing skills are developed by using Minute Paper activity.

Ice Breakers are activities that get students to interact and talk to each other. They can be useful at the beginning of the semester: for example, asking students to introduce themselves to each other and what they would like to learn in the course. Advantages of icebreakers include: participation of each student, the creation of a sense of community and focusing students' attention on material that will be covered during the class period. Ice Breakers activity requires a supportive socio-emotional climate where the learner becomes actively and personally involved, knowing that he or she is respected as an individual with his or her views and interests.

Debate is a game in which two opposing teams make speeches to support their arguments and disagree with those of the other team. It is used for increasing students' involvement and participation during the learning process. Debate is one of the methods which can be applied in class activity, especially in speaking class. It can improve the speaking ability of students by discussing the given material. Debate is an important educational tool for learning analytic thinking skills and for forcing self-conscious reflection on the validity of one's ideas.

Interview is a good method to get information and measure the subject through pace to pace, group, and institution. It can be designed in five or more participants. It stimulates and motivates learners. The following structure is mostly practiced: the beginning of interview, the middle or the body of the interview and the end or the closing of the interview. Students like this activity, because they help each other, correct each other, they cooperate, interact.

A Jigsaw activity is a great way to allow students to work together in cooperative groups to learn core material. It is a cooperative active learning exercise where students are grouped into teams to solve a problem or analyze a reading. These can be done in one of two ways – either each team works on completing a different portion of the assignment and then contributes their knowledge to the class as a whole, or within each group, one student is assigned to a portion of the assignment (the jigsaw comes from the bringing together the various ideas at the end of the activity to produce a solution to the problem). In a jigsaw the activity must be divided into several equal parts, each of which is necessary to solving a problem, or answering a question. Example activities include implementing experiments, small research projects, analyzing and comparing datasets, and working with professional literature. The advantages of the jigsaw include the ability to explore

substantive problems or readings, the engagement of all students with the material and in the process of working together, learning from each other, and sharing and critical analyzing a diversity of ideas.

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 are not just boys and girls, everyone is a unique individual and if an activity is not succeed we should try to change something, motivate students, inspire them.

Bibliography:

1. A. Wright, D. Betteridge and M. Buckby. 'Games for Language Learning' Cambridge University Press, 1984.
2. Yin Yong Mei and Jang Yu-jing. "Using Games in an EFL Class for Children" Daejin University ELT Research Paper. Fall, 2000.
3. Gradinari G., Velea N. Make your lessons active. Methodological guide for teachers and students. 2004.
4. <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/user> [Electronic resource]
5. <http://www.engames.eu/prepositions-of-place-elementary/> [Electronic resource]
6. <http://www.teflgames.com/why.html> [Electronic resource]
7. http://www.academia.edu/3182621/stimulating_students_to_speak_English_through_interview_techniques

THE LANGUAGE OF YOUTH

Ceavdari Iulia, III year Student
Advisor: Karissa Jackson, Lector

Английский язык - язык современного мира. Исток, которого является германская группа языков, индоевропейской семьи. Сравнивая английский язык наряду с другими языками, мы можем точно сказать, что английский язык является одним из прогрессирующих языков двадцать первого века. В настоящее время знания очень ценятся, а знания языка ценятся в десять раз больше. Иметь возможность владеть языком - это значит иметь в руках ключи к любой двери. Язык преодолевает все преграды, воплощает мечты в реальность, и в то же время открывает новый и необычный мир, в мир красоты и приключений. Знания английского языка это обогащение своего кругозора, это возможность

путешествовать по миру, это приобретение навыков и реальная возможность найти свое предназначение в жизни.

Знания английского языка очень востребованы в современном обществе. Именно поэтому молодое поколение рассматривает то, что английский язык является не только мелодичным, актуальным и звучным языком, но и перспективным для своего карьерного роста.

Twenty first century. Life is good and almost perfect. People have everything they need to live a happy life. It is the time when impossible became possible, the time when every dream can be realized. Life is not constant; it changes every moment and is very dynamic. Some people can keep up with the speed but some not, because life's speed is very quick.

A million people have a million destinies. Every person is unique, and has their own way of life. From childhood we began to make our way as best, and we can, we try to do our best because the main idea of our life is to have a big, happy family and to live in a peaceful world. People decide for themselves in which way they are going to reach their goals. According to some recourse, most people decide through education. That means that the young generation is interested in the system of education.

To master a foreign language means to hold the key in your hands for different door in the world. This is a big chance to find your purpose in the world, to realize yourself. From the first classes at school we were taught about the huge importance of language. English language give us a possibility to develop ideas in a new way and then to realize them. If we study language, we will know history, literature, grammar of this language. It is very important because a young person will be able to study abroad in English or German speaking countries. That is very prestigious because after we graduate from University we will be sure to find a job and have a diploma from abroad. People will be involved in the process which they are interested in the most. They will turn their hobby into a business and never will work.

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

Rating of foreign languages:

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

As we can see, the English language is in 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 influence technology, is in the second place. These facts tell us that these two languages are useful and very important in day.

Now English is becoming more than one language because not everyone in the world speaks the same kind of English. There are many varieties of English: American English is only one example. There is no doubt that different varieties of English will continue develop around the world. English is and will continue to be an international language. I hope that in the future, most people will speak more that their mother tongue but also English. And, we shall not have any problem with communication.

People who speak English divide into three groups: those who have learned it as their native language, those who have learned it as a second language, and those who are forced to use it for a practical, professional or educational purpose. One person out seven people of the world population belong to one of these three groups. That's why it's so important to learn English.

Here are some interesting facts about English lessons [3].

✓ The Oldest word in English Language is "Town". You may have been thinking of more old words used in Old English which are now abandoned, but this word is older than any other word in English.

✓ There are three eras of English in which English as a language progressed differently and in different cultures:

1. The Old English
2. The Middle aged English
3. The Modern English

✓ Not only in the United States, English now has become the most spoken and official language of other countries too. There are millions of people around the globe who are English-speakers. More than 250 million people in the US only have English as their primary language.

There been many arguments regarding about longest sensible and meaningful word in English. But now Oxford Modern English has stated "pneumonoultramicroscopicsilicovolcanokoniosis" to be the longest word which is 25 chapters long and its plural is "pneumonoultramicroscopicsilicovolcanokoniosis" which is the longest plural word.

✓ In English some words only exist in the plural forms, and amazingly some don't end up getting to be plural "Glasses", "binoculars" , "tongs" , "shears" For example are used only as plural

words (Pant is a single word and its plural is also pant not pants. :p)

✓ The word "goodbyes" came and derived from the word "Godbye" used in Old English which used to mean that "God be with you".

✓ And the last and the best thing about this language is that English has the most vocabulary and it contains more than 1 million terms which can be utilized but according to a survey, we only speak 6,000-8,000 of all these terms at the time. Thus we can conclude the vast approach and incredibility of the English language and can easily analyze why English the most popular language on the planet.

To me, to know English means be competent not in one sphere but also be competent in many other fields such technology, education, politics.

I've studied English since childhood, and the main reason for studding English is that speaking a foreign language allows me to read books, papers, magazines, communicate with friends abroad and travel in the world. It's very useful when travelling in an English-speaking country. If you like travelling you can go anywhere without being afraid that other people will not understand you. So it is very useful to learn foreign language. Knowledge of foreign languages helps us to develop friendship and understanding among people.

I'm quite sure that in the 21st century, English will remain the major world language. And, the most widespread language in the future will be American English.

But, I think that different varieties of English will continue to develop around the world.

Bibliography:

1. V.P.Berkov, Germanistics: The book for Universities Д: ISE School.2008.-199p*
2. <http://begin-english.ru/article/populjarnye-jazyki>
3. <http://www.english-quickly.com/english-language>

WÖRTER UND GEGENWÖRTER. ANTONYME IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Chisacova Irina, Studentin der Gr. AN-12
Wissenschaftsleiterin: Ph.D. Sofia Sulac

Antonyme (von griechisch *anti*, gegen^c und *ónoma*, Name, Wort^c) sind in der Sprachwissenschaft Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung. In gleicher Bedeutung werden auch die Ausdrücke Gegensatzwort (oder kürzer) Gegenwort) und Oppositionswort verwandt. Zwei Wörter, die füreinander Gegensatzwörter sind, heißen *Gegensatzpaar*. Die zwischen ihnen bestehende Relation heißt Antonymie, insbesondere von Wörtern, aber auch von Sätzen und Phrasen.

Der Begriff der Antonymie kann dabei nach der Ebene und Art des Gegensatzes unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Die Art der Antonymie hängt inhaltlich davon ab, wie der Gegensatz im logischen Sinn zu verstehen ist, ob er etwa innerhalb eines Oberbegriffes gesucht wird oder ob ein konträres oder kontradiktorisches Verhältnis der mit dem Gegensatzpaar bezeichneten Begriffe vorliegt. Ein Ausdruck, der für beide Begriffe eines Gegensatzpaares stehen kann, heißt Oppositionswort.

Dem Inhalt nach bezeichnen sie:

- 1) den Zustand, Tätigkeit: z.B. Gesundheit – Krankheit
- 2) die Gefühle: z.B. Liebe – Hass
- 3) die Naturerscheinungen: hell – dunkel, Wärme – Kälte
- 4) die Qualität: schön – hässlich
- 5) die Zeitbegriffe: Morgen – Abend

Antonyme finden wir bei verschiedenen Redeteilen:

- 1) Substantive: Reichtum – Armut, Himmel – Erde, Hitze – Kälte
- 2) Adjektive: kalt – heiß, klug – dumm
- 3) Adverbien: unten – oben, links – rechts, hier – dort
- 4) Verben: leben – sterben, geben – nehmen

Ihrer Herkunft nach zerfallen die Antonyme in zwei Gruppen:

1. Antonyme, die vom Anfang an entgegengesetzte Bedeutungen haben.

Diese Gruppe ist sehr groß: Morgen – Abend, Freund – Feind, groß – klein.

2. Antonyme, die infolge ihrer Entwicklung entgegengesetzte Bedeutungen bekommen haben: infolge des Bedeutungswandels und der Wortbildung.

a) im Prozeß des Bedeutungswandels sind folgende Antonyme entstanden:

z.B. gut – schlecht, teuer – billig, reich – arm. Das Adjektiv „schlecht“ als Antonym zu „gut“ entwickelte sich infolge der Degradierung der Bedeutung. Infolge der Verengung der Bedeutung ist das Wort „billig“ als Antonym zu „teuer“ entstanden. „Reich“ bedeutete ursprünglich „mächtig“, dann erhielt es durch metonymische Übertragung die Bedeutung „mächtig“, „reich“, schließlich nur „reich“ (Verengung der Bedeutung) und auf diese Weise ist ein Antonym zu „arm“ geworden.

b) Antonyme entstehen auch durch Wortbildung und zwar auf dem Wege der Ableitung. Zur Bildung von Antonymen dienen viele Halbsuffixe und Präfixe. Unter den Halbsuffixen sind besonders produktiv: -los, -frei einerseits, und -voll, -reich andererseits. Sie können zu einem und demselben Stamm hinzugefügt werden.

Antonymische Reihen: 1

Die Wörter, die entgegengesetzte Gegenstände bezeichnen, sind Antonyme • Diese Wörter bilden sie sog.

Antonymische Reihen: 2

Arten der Antonyme: – komplementäre Antonyme; scharfer Gegensatz (Liebe – Haß, Armut – Reichtum) – graduierbare Antonyme; Ausdruck positiver Tatsachen (heiß – kalt, nehmen – geben) – konverse Antonyme; relative Gegensätze (Lehrer – Schüler, Ehemann – Ehefrau)

Auf diese Weise entstanden solche Antonyme: z.B. „tränenlos“, „lieblos“, „freudlos“ zu „tränenvoll“, „liebvoll“, „freudevoll“, „schmerzreich“ zu „schmerzlos“.

Große Bedeutung für die Bildung der Antonyme haben solche Präfixe:

zu- und ab-: zunehmen – abnehmen

auf- und zu-: aufmachen – zumachen

ein- und aus-: einpacken – auspacken

be-, ver- und ent-: bewaffnen – entwaffnen

zu- und ent-: zukorken – entkorken

Die Präfixe ent-, un-, miß- haben die Fähigkeit, dem Wort eine entgegengesetzte Bedeutung zu verleihen: z.B. Lust – Unlust, laden – entladen, Glück – Unglück, Geduld – Ungeduld, lieb – unlieb, Erfolg – Mißerfolg, gelingen – mißlingen.

Es gibt auch Antonyme, die zu zwei, drei Wörtern antonymisch sein können.

z.B. „breit“ zu „schmal“, „eng“

„alt“ zu „neu“, „jung“

„kalt“ zu „warm“, „heiß“

„klug“ zu „dumm“, „albern“

„süß“ zu „sauer“ und „bitter“

Die Antonyme treten viel seltener als Synonyme auf. In der deutschen Sprache kann man circa 200-250 antonymische Paare finden.

Typen der Antonyme:

Nach dem Grad des Gegensatzes teilt man die Antonyme in 2 Gruppen ein: totale und partielle Antonyme.

Bei den totalen Antonymen, die meistens eindeutig und gleichwurzlig sind, stehen lexikalische Bedeutungen durch Wortbildende Mittel oft gegenüber, z.B: korrekt β unkorrekt, zeitlich – ewig.

Partielle verschiedenwurzlige Antonyme haben außer antonymischen auch andere Bedeutungen, die im Bedeutungssystem des anderen Wortes keine Gegenüberstellung finden, z.B.: trocken – nass:

- 1) nasser Sommer (Kleid) – trockener Sommer (Kleid)
- 2) trockener Vortrag (Mensch)

Nach dem Typ des Gegensatzes unterscheidet man: kontradiktorische\ komplementäre, kontrastive und konverse Antonyme.

Die kontradiktorischen\ komplementären Antonyme, die sich gegenseitig ausschließend sind, setzen bei der Negation eines Begriffes die Behauptung eines anderen Begriffes voraus: z.B.: männlich – weiblich, ledig – verheiratet. Sie drücken eine logische Negation des gegensätzlichen Begriffes aus: Armut – Reichtum, Liebe – Hass.

Die konträren Antonyme bezeichnen zwei Begriffe, die innerhalb eines bestimmten Bewertens oder Bezugssystems als positive Artbegriffe existieren: z.B. Maximum – Minimum, gut – schlecht u.a.

Die konversen Antonyme bilden solche Wortpaare, bei denen das eine der Lexeme beider Änderung der Betrachtersblickrichtung das andere voraussetzt, z.B.: steigen – sinken, geben – nehmen, fragen – antworten.

Hier sind einige Übungen zur Bestimmung der Antonyme.

Finden Sie zu den Adjektiven Antonyme:

Frau Schwarz und Herr Weiß sind sehr unterschiedlich

Muster: Sie ist **dick**, er ist **dünn**.

1) Wenn sie morgens aufsteht, ist sie **munter**. Er dagegen ist
munter →

2) Sie findet das Fußballspiel **interessant**, er findet es...
interessant →

3) Sie hört Musik gerne **laut**, er lieber....
laut →

4) Sie mag **dunkle** Möbel, er...
dunkle Möbel → Möbel.

5) Sie ist **geizig**, er

geizig →

6) Sie trägt ganz **normale** Kleidung, er kleidet sich gern

normale Kleidung →

7) Wenn sie sich mit einem Thema beschäftigt, dann tut sie es **gründlich**, er dagegen betrachtet manchmal die Dinge etwas

gründlich →

8) Sie nimmt das Leben **schwer**, er dagegen nimmt vieles

schwer →

9) Gegenüber anderen ist Frau Schwarz oft **schweigsam**, Herr Weiß aber ist sehr

schweigsam →

Bibliographie:

1. Bußmann: *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 3. Aufl., 2002.
2. *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*, 5. Aufl., 2003, ISBN 3-411-05505-7.
3. Christiane Agricola, Erhard Agricola: *Wörter und Gegenwörter. Antonyme der deutschen Sprache*. Bibliografisches Institut, Leipzig 1984 (besonders die Einführung)
4. Peter Rolf Lutzeier: *Lexikologie*. Stauffenburg, Tübingen 1995, ISBN 3-86057-270-9.
5. *Ольшанский И. Г., Гусева А. Е. Лексикология: Современный немецкий язык.* — М.: Академия, 2005. — 416 с. — ISBN 5-7695-1812-X.
6. <https://de.wikipedia.org/wiki/Antonym>

HERTA MÜLLER: NOBELPREIS FÜR DAS DRAMA IHRES LEBENS

**Dobrioglo Tatiana, Studentin der Gr. AN-13.
Wissenschaftsleiterin: Olga Ceavdari, Hochschullektorin**

Die Familie zählte zur deutschen Minderheit in Rumänien. Aufgewachsen ist sie in gutbürgerlichen Verhältnissen in einem deutschsprachigen Dorf, ehe die Familie unter dem kommunistischen Regime enteignet wurde. Ihre Mutter wurde in die UdSSR deportiert und zur mehrjährigen Zwangsarbeiten verurteilt; Ihr Vater, ein ehemaliger Soldat der Waffen-SS, verdiente seinen Lebensunterhalt als Lkw-Fahrer. Nach dem Abitur studierte sie an der Universität des Westens Timisoara Germanistik und Rumänistik. Ab 1976 arbeitete sie als Übersetzerin in einer Maschinenfabrik. Im Anschluss verdiente sie sich mit zeitweiliger Lehrtätigkeit in Schulen, unter anderem am deutschsprachigen Nikolaus Lenau Lyzeum in Timisoara und in Kindergärten. Hier wurde sie jedoch aufgrund ihrer Zusammenarbeitsverweigerung mit der Geheimpolizei "Securitate" aus dem Schuldienst entlassen. Ihr Debütwerk mit dem Titel "Niederungen" (1982) konnte in Rumänien, wie alle späteren Publikationen, nur in zensurierter Fassung erscheinen. Seit 1984 arbeitet Herta Müller als freie Schriftstellerin. Sie wurde verfolgt, verhört, verfemt und erhielt schließlich Todesdrohungen. Sie erhielt weiter bis zu ihrer Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland im

März 1987 Arbeits- und Publikationsverbot. In den folgenden Jahren erhielt Herta Müller in der BRD eine Reihe von Lehraufträgen an Universitäten im In- und Ausland.

Müller gehörte bis zu ihrem Austritt 1997 dem P.E.N.-Zentrum Deutschland an. 1995 wurde sie Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung. 2005 war sie "Heiner-Müller-Gastprofessorin" an der Freien Universität in Berlin, wo sie auch wohnhaft wurde. Im Jahr 2008 entbrannte eine Diskussion um die Teilnahme des Historikers Sorin Antohi und des Germanisten Andrei Corbea-Hoisie an einer Tagung des "Berliner Rumänischen Kulturinstituts", weil beide Informanten des Geheimdienstes Securitate im kommunistischen Rumänien waren. Müller kritisierte deren Einladung in einem offenen Brief. In einem Artikel der Zeitung Die Zeit (23. Juli 2009) mit dem Titel "Die Securitate ist noch im Dienst" beschrieb Müller, welchen Maßnahmen "zur Kompromittierung und Isolierung" des rumänischen Geheimdienstes sie ausgesetzt war. Im selben Jahr, 2009, wurde ihr Roman "Atemschaukel", der durch ein Grenzgänger-Stipendium der Robert Bosch Stiftung ermöglicht wurde, für den Deutschen Buchpreis nominiert und gelangte ins Finale der besten sechs Romane. Darin zeichnet Müller den Weg eines jungen Mannes in ein Deportationslager nach Russland nach, das exemplarisch für das Schicksal der deutschen Bevölkerung in Siebenbürgen nach dem Zweiten Weltkrieg steht. Als Vorlage diente der Autorin dabei das Erleben des 2006 verstorbenen Lyrikers und Georg-Büchner-Preisträgers Oskar Pastior, dessen mündliche Erinnerungen Müller in mehreren Heften notiert hat.

Herta Müller begann als Gymnasiastin zu schreiben und veröffentlichte ihre Werke in den „Lenauschülerstimmen“, in „Universitas“ und dem „Kulturboten“ der Neuen Banater Zeitung. Die neuere Prosa aus Österreich, vor allem die Romane von Thomas Bernhard und Franz Innerhofer und die Freundschaft zu Richard Wagner und dem Dichter Rolf Bossert wiesen die Richtung für ihre eigene Literatur. Sie wolle mit ihren Texten ausdrücken, wie Diktaturen Menschen ihrer Würde beraubten. Sie habe „auf die Angst vor dem Tod mit einem Durst nach Leben“ reagiert und sei vom Regime Nicolae Ceaușescus verfolgt worden, weil sie sich geweigert habe, Informantin zu werden. Zu ihrer Weltanschauung äußerte sie sich in einem Text über Utopien: „Der Glaube an Gott ist die erste Utopie, vor der ich versagt habe. Und die zweite ist die Utopie vom Glück des Volkes in einer hellen Zukunft. Am 8. Oktober 2009 wurde die Verleihung des Nobelpreises für Literatur 2009 an Herta Müller bekanntgegeben. Sie habe „mittels Verdichtung der Poesie und Sachlichkeit der Prosa Landschaften der Heimatlosigkeit“ gezeichnet, hieß es in der Würdigung. Begründet wurde die Vergabe des Nobelpreises mit der Intensität der von ihr verfassten Literatur

Sprache und Poetologie Herta Müllers

Herta Müller ist ihren Weg „immer neu und immer anders abgeschrieben. Und doch ist ihr Stil sich auf eine einzigartige Weise gleich geblieben. Ein Stil, der, an der östlichen Peripherie des Deutschen angesiedelt, von einer robusten Handgreiflichkeit und zugleich zarten Textur ist“, befand Andrea Köhler in ihrem Beitrag in der NZZ 1993. Günther Rüter beschreibt zwanzig Jahre später die Sprache in Müllers Gesamtwerk so: Von Buch zu Buch wechsele die Melodie, doch ihre Tonart sei unverwechselbar. Müllers spannungsreiche Bilderwelt sei eigentümlich: „Ihre Sprache ist bildreich und sparsam, schön und zugleich hart.“ Köhler leitet Müllers sprachliche Eigenheiten folgendermaßen her: Weil sich der Kern ihrer dörflich geprägten Sprache dem Schleifstein der städtischen Umgangsform hartnäckig widersetze, haben sich deren raue Konturen beim Gang durch die Städte behauptet. „Eine Sprache, die den tückischen Jargon der Diktatur nicht elegant umschiffte, sondern unbeugsam unterläuft, weil ihre poetische Wahrheit mit Todesangst erkaufte ist.“ Müller bereichere heute thematisch und poetisch die deutsche Literatur in einer Weise, wie dies einst Franz Kafka, Joseph Roth oder Paul Celan vom Rand des deutschen Kultur- und Sprachraums in Ost- und Südosteuropa her vermocht hätten, so Rüter.

Ihr erstes Buch *Niederungen*, dessen Manuskript vor der Veröffentlichung über vier Jahre vom Verlag zurückgehalten wurde, konnte 1982 in Rumänien nur in zensurierter Fassung erscheinen.¹ Während Intellektuelle „die kritische und sprachlich innovative Darstellung lobten“, empfanden Teile der Banater Schwaben ihr Werk als „Nestbeschmutzung“. Bereits die Veröffentlichung der in dem Band enthaltenen Satire *Das Schwäbische Bad* im Mai 1981 in der *Neuen Banater Zeitung* löste bei den Lesern zum Teil heftig Polemiken aus. In einer heftigen Leserbriefdiskussion fühlten sich einige Banater Schwaben „entlarvt, gedemütigt und beschimpft“. Die widersprüchliche Kritik setzte sich in westdeutschen Feuilletons fort.

2009 wurde Müllers aktueller Roman *Atemschaukel*, der durch ein Grenzgänger-Stipendium der Robert Bosch Stiftung gefördert wurde, für den Deutschen Buchpreis nominiert und gelangte ins Finale der besten sechs Romane. In diesem Buch zeichnet die Autorin die Deportation eines jungen Mannes in ein sowjet-ukrainisches Arbeitslager nach, das exemplarisch für das Schicksal der deutschen Bevölkerung in Siebenbürgen nach dem Zweiten Weltkrieg steht. Als Modell diente ihr dabei das Erleben des 2006 verstorbenen Lyrikers und Georg-Büchner-Preisträgers Oskar Pastior, dessen mündliche Erinnerungen Herta Müller in mehreren Heften notiert hat. Viele Jahre später während ihrer Gespräche mit Oskar Pastior über seine Deportation erzählte er ihr Dinge, die sie an diese Begebenheiten ihrer Jugend erinnerten. Ihr Großvater hatte nach dem Ende des Ersten Weltkriegs resümiert: „Wenn die Fahnen flackern, rutscht der Verstand in die Trompete.“ Dies wurde der Leitspruch ihres Lebens. „Ich beschloss, die Trompete nicht zu blasen.“

Die „Todesangst“ erzeuge „Lebenshunger“ und dieser den „Worthunger“. In ihrer Rede zur Verleihung des Nobelpreises nannte sie als Hintergrund zum Roman Personen und Umstände, die ihr das Schreiben ermöglicht hätten, so Oskar Pastiors Einfluss, aber auch die Liebe ihrer Mutter, die sie in der Frage konzentrierte: „Hast du ein Taschentuch [dabei]?“ Kein anderer Gegenstand im Haus wäre so wichtig gewesen wie das Taschentuch. Es sei universell nutzbar gewesen: für Schnupfen, Nasenbluten, die verletzte Hand, das Weinen oder das Draufbeißen, um das Weinen zu unterdrücken. Eines hätte ihr auf einer Treppe als Büro gedient, als ihr Betrieb in Rumänien versuchte, sie zu entlassen. Das Fragen nach dem Taschentuch brächte sie mit der Einsamkeit des Menschen, aber auch mit der Sicherheit, die die Mutter ihr bot, in Verbindung.

Seit 1989 *Reisende auf einem Bein* erschienen ist, sind in Feuilletons Aussagen zu lesen gewesen, die wie asylbehördliche Vorbehalte in Außenstellen von Ausländerämtern klingen, befand Michael Naumann in seiner Rezension von *Der König verneigt sich und tötet* 2003 und fährt fort, da stehe etwas in dieser Art: „Zwar schreibe sie mit kraftvollen Metaphern über die Schrecken einer Diktatur, zwar gelinge ihr dies in einer eigentümlichen, unverwechselbaren Sprache - indes, dies alles spiele sich im Ausland ab.“

Hörbücher:

-Die Nacht ist aus Tinte gemacht. Herta Müller erzählt ihre Kindheit im Banat

-Niederungen. Eine Auswahl. Gelesen von Marlen Diekhoff, Albert Kitzl und Herta Müller.

HörbuchHamburg 2010

-Heute wär ich mir lieber nicht begegnet. Gelesen von Marlen Diekhoff, HörbuchHamburg 2010.

-*Eine Fliege kommt durch einen halben Wald*. Monolog, gesprochen von Angela Winkler, HörbuchHamburg 2011

Nobelpreis. Die diesjährige Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller kann ihr Glück nicht fassen. "Ich glaube es noch immer nicht", sagte Müller in Berlin. "Ich weiß es, aber ich glaube es noch immer nicht", fügte sie hinzu. Sie habe diese Ehrung nicht nur nicht erwartet, sondern sei sich sogar sicher gewesen, "es passiert nicht". Die Berlinerin zeichne "mittels der Verdichtung der Poesie und Sachlichkeit der Prosa Landschaften der Heimatlosigkeit", sagte Englund. Später nannte er sie im schwedischen Hörfunk noch eine "große Künstlerin der Worte": Sie benutze eine phantastische Sprache, die sie unverwechselbar mache. "Man muss nur eine halbe Seite lesen, um zu wissen, dass es Herta Müller ist." Sie habe durch ihr eigenes Schicksal eine wirkliche Geschichte zu erzählen - "und dabei geht es nicht nur um das tägliche Leben in einer Diktatur, sondern auch darum, wie es ist, ein Außenseiter zu sein". "Ich kann noch gar nicht darüber reden, es ist irgendwie noch zu früh", bat Müller nun in Berlin um Verständnis. "Ich glaube, ich brauche noch Zeit, um das

einzuordnen", erklärte sie und verwies darauf, dass es eigentlich nicht sie sei, um die es gehe, "sondern es sind die Bücher".

Das mag so sein, dennoch ist das Schicksal der 56-Jährigen eine dramatische Geschichte- und untrennbar mit ihrem Werk verwoben. Müller lebt zwar seit langem in Berlin, doch ihre familiären Wurzeln hat sie im deutschsprachigen Banat in Rumänien. Was sie dort erlebt hat, hat sie in ihrem Roman "Atemschaukel" aus dem Sommer 2009 thematisiert. Es geht um die lange Zeit tabuisierte Deportation deutschstämmiger Rumänen am Ende des Zweiten Weltkriegs und in den Jahren danach in die damalige Sowjetunion. Müllers Mutter war fünf Jahre im Arbeitslager. Der Roman basiert auf Gesprächen mit ehemals Deportierten und den autobiografischen Texten des 2006 gestorbenen BÜchner-Preisträgers Oskar Pastior, an denen beide gemeinsam gearbeitet hatten. Das Buch beginnt mit dem programmatischen Satz: "Alles, was ich habe, trage ich bei mir", und wurde von manchen Kritikern schon als "Meisterwerk" gepriesen. Mit dem Roman ist sie auch für den diesjährigen Deutschen Buchpreis nominiert, der in der kommenden Woche verliehen wird, und er dürfte ihre Außenseiterchancen auf den Nobelpreis deutlich erhöht haben.

Günter Grass, Literaturnobelpreis-Träger 1999, zeigte sich "sehr zufrieden" mit der jetzigen Ehrung für Müller. Sie sei eine sehr gute Romanautorin - auch wenn sein persönlicher Favorit in diesem Jahr der israelische Autor Amos Oz gewesen sei. Der Vorsteher des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, Gottfried Honnefelder, nannte Müller "eine der größten Stimmen, die wir haben. Kräftig und fein". Die "Atemschaukel" sei ihr "größtes Buch".

Bundeskanzlerin Angela Merkel, CDU, bezeichnete es als "wunderbares Signal", dass 20 Jahre nach dem Mauerfall die Berliner Autorin Herta Müller mit dem Literatur-Nobelpreis geehrt wird. Mit Blick auf Müllers Herkunft aus Rumänien sagte Merkel, das "hervorragende" Werk der Literatin sei aus einer Lebenserfahrung gespeist, "die von Diktatur, Unterdrückung, von Ängsten, aber auch von unglaublichem Mut spricht". Die Kanzlerin fügte hinzu: "Wir freuen uns, dass sie eine Heimat in Deutschland gefunden hat, und ich gratuliere ihr von ganzem Herzen."

Bibliographie:

1. Carmen Wagner: *Sprache und Identität. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte zum Werk von Herta Müller*. Igel, Oldenburg 2002, ISBN 3-89621-156-0.
2. Cristina Rita Parau: „Atemwende“ – „Atemschaukel“. *Paul Celan und Herta Müller: Differenzen und Homologien*. In: Andrea Benedek u. a. (Hrsg.): *Interkulturelle Erkundungen: Leben, Schreiben und Lernen in zwei Kulturen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2012. Teil 1, S. 373–386.

3. Thomas Daum & Karl-Friedrich Geißler (Hrsg.): *Herta Müller. Carl-Zuckmayer-Medaille des Landes Rheinland-Pfalz 2002*. Brandes & Aspel, Frankfurt 2003, ISBN 3-86099-776-9.
4. Wolfgang Beutin: *Herta Müller*. In: *Preisgekrönte*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2012, ISBN 978-3-631-63297-0, S. 339–360.

DIE ROLLE DER DEUTSCHEN SPRACHE IN DER WELT VON HEUTE

**Ivancioglo Oxana, Studentin der Gr. AN-12
Wissenschaftsleiterin: Tatiana Todorici Hochschullektorin**

To know foreign languages is very important today. Foreign languages are socially demanded especially at the present time when the progress in science and technology has led to an explosion of knowledge and has contributed to an overflow of information. The total knowledge of mankind is known to double every seven years. Today foreign languages are needed as the main and most efficient means of information exchange of the people of our planet.

Die deutsche Sprache gehört zur westgermanischen Gruppe des germanischen Zweiges der indogermanischen Sprachfamilie. Deutsch ist die meistgesprochene Muttersprache in der Europäischen Union und eine bedeutende Regionalsprache.

Laut Statistik ist heute Deutsch die meistgesprochene westeuropäische Sprache in Europa (Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Belgien) im Gegensatz zu den anderen westeuropäischen Sprachen; die Zahl der Sprecher beträgt 95 Millionen (vgl. Französisch (66 Mio), Englisch (63 Mio), Italienisch (60 Mio) und Spanisch (40 Mio)).

Eine bedeutende Konkurrenz für die deutsche Sprache stellt Englisch dar, das als internationale Sprache gilt. Immer mehr Menschen bestreben sich heute, Englisch zu lernen, und andere Sprachen, zwar Deutsch, werden deswegen vernachlässigt. Ein wichtiger Faktor ist, dass die meisten Leute sich eher auf Englisch verständigen.

Es gibt die Meinung, dass es in einigen Jahren Englisch von allen gebildeten Menschen in Europa beherrscht wird, wie es mit dem Französischen im vorrevolutionären Russland war. Sodann würden die ausreichenden Kenntnisse in einer weiteren Sprache (Deutsch, Französisch, Spanisch oder Chinesisch) verlangt und besonders bevorzugt.

Auf einschlägigen Sprachkarten erscheint Deutsch meist als nur in Europa gesprochene Sprache. Die Verbreitung als staatlicher Amtssprache, die dabei abgebildet wird, beschränkt sich auf sieben mitteleuropäische Staaten: Deutschland (rund 82 Millionen Einwohner), Österreich, Liechtenstein, Schweiz (4 Amtssprachen) und Luxemburg (3 Amtssprachen) sowie kleine Teile von

Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft im Osten) und Italien (Provinz Bozen-Südtirol). Jedoch wird Deutsch als Fremdsprache weltweit gelernt. Dies ist einesteils Nachwirkung seiner historischen Bedeutung, vor allem als Wissenschaftssprache. Andernteils hat das weltweite Interesse an Deutsch eine fortdauernde Stütze in der Wirtschaftskraft seiner Mutterländer, deren politischem Gewicht, der führenden Stellung in wichtigen Technologien, dem attraktiven Bildungswesen und der Teilhabe am internationalen Informationsaustausch und dem Tourismus.

Deutsch als Fremdsprache wurde 2005 in rund 114 Staaten (außerhalb seines Amtssprachgebiets) an öffentlichen Schulen gelernt – gegenüber nur 88 Staaten 1983. Somit hat sich das Deutschlernen verbreitet, auch wenn man berücksichtigt, dass die Zahl der Staaten gewachsen ist. Die Gesamtzahl der Lerner war weniger stark gewachsen: von 15,1 Millionen 1983 auf 16,7 Millionen 2005. Eine im März 2010 vorgelegte weltweite Erhebung zeigt die Fortsetzung dieses Trends: Die Zahl der Staaten mit schulischem Deutschunterricht ist auf 119 gewachsen, aber die Gesamtzahl der Lerner liegt jetzt bei 14,5 Millionen (allerdings stehen für 26 Staaten die endgültigen Zahlen noch aus). Zuwächse gibt es in vielen Entwicklungsländern, auch in Brasilien, China und Indien, dagegen Rückgänge in den GUS-Staaten sowie teilweise in Ostmitteleuropa und Skandinavien. Auffällig ist die Ausbreitung auf immer mehr Staaten, auch in Afrika – unterstützt durch neue Goethe-Institute in Luanda (Angola) und Dar es Salaam (Tansania). Die Verteilung weltweit (nach den Daten von 2005) gilt jedoch weiterhin. Auch an Hochschulen wird, in der Germanistik oder als Begleitstudium anderer Fächer, vielerorts Deutsch gelernt: 2005 in 97 und 2010 in 117 Staaten. Wichtige Institutionen des Deutschlernens sind außerdem die 123 deutschen Auslandsschulen sowie die rund 1500 Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, die in das Programm „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“ einbezogen wurden. Die Republik Moldau ist eins von diesen Auslandspartnern. Deutsch ist jedoch kaum je erste Fremdsprache im Schulcurriculum.

Wie viele Menschen weltweit Deutsch als Fremdsprache tatsächlich sprechen können und auf welchem Niveau, ist unbekannt. Grobe Schätzungen gehen in die Richtung von 100 Millionen. Die Zahl der Mutter- und Zweitsprachler, die Deutsch regelmäßig sprechen, wird auf 128 Millionen geschätzt, einschließlich Minderheiten und Emigranten. Mit dieser Zahl liegt Deutsch an elfter Stelle aller Sprachen, dicht hinter Japanisch und vor Französisch. Platz eins hält Chinesisch. Dass auch Hindi oder Bengalisch vor Deutsch rangiert, verrät, dass die Zahl der Mutter- und Zweitsprachler von untergeordneter Bedeutung ist für die internationale Stellung einer Sprache.

Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt fußt nicht zuletzt auf wirtschaftlicher Grundlage. Nach dem Bruttosozialprodukt, das alle Muttersprachler zusammen erwirtschaften, rangiert Deutsch auf Platz drei aller Sprachen – wird voraussichtlich allerdings bald von Chinesisch

überholt. In diese Berechnung werden alle Staaten der Welt einbezogen, und zwar mit einem Anteil des Bruttosozialprodukts entsprechend dem Anteil der Sprecher (Muttersprachler) der betreffenden Sprache an der Bevölkerung, zum Beispiel 63,7 Prozent der Schweiz für Deutsch.

Die deutschsprachigen Staaten spielen eine führende Rolle im vernetzten Welthandel. Die Attraktivität einer Sprache als Fremdsprache hängt mehr von der Wirtschaftskraft der Sprecher ab als von der Sprecherzahl. Danach bemisst sich ihr Nutzen für Personen, die auf dem Weltmarkt mitspielen und Kontakte – auch wissenschaftliche, diplomatische oder kulturelle – mit den Mutterländern pflegen wollen. Zwar verwenden die globalen Konzerne der deutschsprachigen Staaten heute viel Englisch, pflegen daneben aber auch Deutsch, honorieren Kenntnisse als Zusatzqualifikation und bieten eigenen Deutschunterricht an. Vielerorts besteht Bedarf an Deutschkenntnissen in der Wirtschaft. So beklagten in der Europäischen Union elf Prozent der Firmen Einbußen mangels Deutschkenntnissen (Studie „ELAN“, 2006).

Die deutsche Wirtschaft differenziert ihre Sprachwahl nicht selten nach Funktionen und bemüht sich vor allem beim Einkauf um Anpassung an die Sprache des Kunden. Dies entspricht Höflichkeitsregeln, wonach Partnern durch Wahl ihrer Muttersprache Respekt bezeugt wird. Mit einer Lingua franca, meist Englisch, verzichtet man immerhin auf den eigenen Muttersprachvorteil. Aber bei gehöriger Behutsamkeit ist auch eine Fremdsprache angemessen, die der Partner gut beherrscht und akzeptiert.

An die Wissenschaft denkt man zuerst, eher als an die Wirtschaft, wenn von Deutsch als Weltsprache die Rede ist. Denn vor nicht allzu langer Zeit, vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, lasen Wissenschaftler weltweit regelmäßig Texte auf Deutsch, viele publizierten auch in dieser Sprache, und japanische Ärzte verfassten darin sogar ihre Krankenkarteien. Heute dominiert dagegen international Englisch, gerade in den Naturwissenschaften, wo Deutsch einst am prominentesten vertreten war. Der weltweite Publikationsanteil von Deutsch in den Naturwissenschaften wird von den globalen bibliografischen Datenbanken, die freilich zugunsten von Englisch verzerrt sind, mit gerade mal einem Prozent ausgewiesen. In den Sozialwissenschaften liegt der Anteil bei etwa sieben Prozent, womit Deutsch – gleichauf mit Französisch – auf Platz zwei rangiert, wiederum weit hinter Englisch. Ob es in den Geisteswissenschaften noch „Nischenfächer“ gibt, in denen Deutsch eine bedeutende internationale Rolle spielt, ist nicht zuverlässig erforscht. Am ehesten sind es – aufgrund verschiedener Indizien – die folgenden Fächer in dieser Rangordnung: deutsche Sprache und Literatur, Archäologie, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Philosophie und Theologie, Ägyptologie, Indogermanistik, Judaistik, Orientalistik und Slawistik. Eine bleibende Bedeutung als Wissenschaftssprache behält Deutsch aufgrund klassischer Werke in zahlreichen Geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, für

die Namen wie Kant, Marx, Freud, Max Weber oder Einstein stehen, um nur wenige Beispiele zu nennen. Im Original kann man sie nur auf Deutsch lesen.

Eine Neuerung in der akademischen Lehre sind „internationale“ Studiengänge mit Englisch als Sprache der Lehre, vor allem in den Anfangssemestern. In Deutschland hat diese Entwicklung vor etwa zehn Jahren begonnen – ähnlich auch in anderen Ländern, sogar in Frankreich. Diese Studiengänge erleichtern Studierenden aus dem Ausland den Zugang. Viele lernen dann auch Deutsch. Damit könnten diese Studiengänge die internationale Stellung des Deutschen mittelfristig sogar stärken. Sie würden sie aber sicher beeinträchtigen, wenn die Studierenden im Lauf des Studiums kein Deutsch lernen müssen.

Im weiten Handlungsfeld der Diplomatie und der internationalen Politik hat die unheilvolle deutsche Geschichte in der Zeit von 1933 bis 1945 auch auf die deutsche Sprache gewirkt: Deutsch ist keine der sechs Amtssprachen der Vereinten Nationen, nur – aber immerhin – Dokumentensprache, so dass die wichtigsten Schriftstücke ins Deutsche übersetzt werden. Die schwache Stellung in den Vereinten Nationen hat dazu beigetragen, dass Deutsch auch im Europarat keine prominente Stellung erlangt hat. Es ist nur „Arbeitsprache“, zusammen mit Italienisch und Russisch, was hier eine untergeordnete Stellung bedeutet. „Amtssprachen“ sind Englisch und Französisch.

In der Europäischen Union ist Deutsch eine der 23 Amtssprachen, die zur Kommunikation der Institutionen mit den Mitgliedsstaaten dienen. Deutsch gehört aber auch zum engeren Kreis der institutionellen Arbeitssprachen und hat diesen Status zum Beispiel in der EU-Kommission. Allerdings wird es weniger verwendet als Englisch und Französisch. Gewicht hat es dennoch dadurch, dass es innerhalb der EU die meisten Muttersprachler hat, die zweitmeisten Fremdsprachler hinter Englisch und gleichauf mit Französisch, dass es staatliche Amtssprache in mehr Mitgliedsstaaten ist als jede andere Sprache und ökonomisch die stärkste Sprachgemeinschaft bildet. Auch die geografische Lage in der EU verleiht Deutsch Gewicht. Es wäre kaum mit demokratischen Prinzipien vereinbar, wenn Deutsch nicht auf Dauer zu den EU-Arbeitssprachen und – im Falle der Fortentwicklung der EU zu einer Föderation – zu deren Regierungssprachen zählen würde.

Im Internet spielt die deutsche Sprache eine gewichtige Rolle. Bemerkenswert ist schon der seit langem aufrechterhaltene zweite Rangplatz im Online-Lexikon Wikipedia in der heutigen Klassifikation nach der Zahl der Artikel (Englisch: mehr als drei Millionen Artikel, Deutsch: mehr als eine Million, Französisch, Italienisch: rund eine halbe Million). Bedeutsamer sind natürlich die Webseiten, jedoch ist deren aktuelle Gesamtzahl schwer abzuschätzen, da es für die dominante Suchmaschine Google kein Zählverfahren nach Sprachen gibt. Nach etwas älteren,

unterschiedlichen Quellen liegt Deutsch auch nach den Webseiten auf Rang zwei, allerdings weit hinter Englisch, aber vor Französisch, Japanisch und Spanisch. Die Zahl der Nutzer hängt wiederum stark von der Sprecherzahl ab. Hier liegt Deutsch auf Platz sechs, hinter Englisch, Chinesisch, Spanisch, Japanisch und Portugiesisch.

Es ist unübersehbar, dass die Globalisierung Druck auf alle internationalen Sprachen ausübt und Englisch als Weltsprache deutlich stärkt. Dennoch ist die Prognose realistisch, dass Deutsch in absehbarer Zukunft weiterhin eine bedeutsame internationale Sprache bleibt.

Bibliographie:

1. Берков В. П. *Современные германские языки*. — М.: АСТ, 2001. — 336 с. — ISBN 5-17-010576-2.
2. Москальская О. И. *История немецкого языка. Deutsche Sprachgeschichte*. — М.: Академия, 2006. — 288 с. — ISBN 5769530235.
3. Ulrich Ammon: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Walter de Gruyter, Berlin 2015, ISBN 978-3-11-019298-8
4. <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/welche-rolle-spielt-deutsch-international>
5. <http://translation-blog.ru/nemeckij/#ego2>
6. http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache
7. <http://www.goethe.de/ins/cn/de/lp/dll/ks/6971981.html>

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: 5 GRÜNDE DEUTSCH ZU LERNEN

**Sivoglo Nadejda, Studentin des dritten Studienjahres
Wissenschaftsleiterin: Todorici Tatiana, Hochschullektorin**

Fremdsprachenunterricht ist heutzutage eng mit landeskundlichen Inhalten verknüpft. Wer eine Fremdsprache lernt, erfährt viel über die Menschen und das Land oder die Länder, in denen diese Sprache gesprochen wird.

Was immer für Pläne Sie für Ihre Zukunft haben mögen, mit Deutschkenntnissen schaffen Sie sich unendliche Möglichkeiten. Deutsch zu lernen bedeutet Fertigkeiten zu erwerben, mit denen Sie Ihre berufliche und private Lebensqualität verbessern können. [1]

1. Deutsch ist eine lebendige Sprache - Deutsch lernen "aus Spaß an der Freude" und aus kulturellem, wirtschaftlichem und politischem Interesse!

Persönliche Vorlieben und Hobbys beinhalten ein weites Feld verschiedenster Themen, zu denen Kenntnisse in Deutsch eine große Bereicherung sein können:

- **Geschichte:** Nicht erst seit dem großen Interesse der Weltöffentlichkeit an den Geschehnissen in Deutschland unter der Nazidiktatur ist Deutsch der Schlüssel, um die geschichtlichen Zusammenhänge in Mitteleuropa zu verstehen, die sooft bereits Ausgangspunkt für die Veränderungen der gesamten politischen Weltkarte war. Entdecken Sie die faszinierende Welt 2000jähriger deutscher Geschichte von den Germanen über das Deutsche Reich bis in die jüngste Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

- **Wissenschaft:** Viele wissenschaftlichen Abhandlungen werden nachwievor zuerst in Deutsch veröffentlicht. Man betrachte dazu zum Beispiel auch die Publikationen im Internet: Deutsch ist die zweitwichtigste Sprache im Netz und nicht wenige Menschen erzielen einen Informationsvorsprung, indem sie Originaltexten auf Deutsch lesen.

- **Literatur:** Die deutsch-sprachige Literatur ist berühmt und sehr reichhaltig. So widmet zum Beispiel die Encyclopedia Americana 14 Seiten der Deutschen Literatur, 13 der französischen, 8 der spanischen und 6 der japanischen. Viele der weltbekanntesten Autoren, wie Hesse, Kafka, Luther, Hegel, Nietzsche, Marx, Freud und die Nobelpreisträger Günther Grass (1999) und Thomas Mann sind Deutsche. Und zweifellos wirkt ein Buch um so faszinierender, wenn man es in der Originalsprache zu lesen vermag.

- **Popmusik:** Musik von Falco, Kraftwerk, Nina Hagen, Nena oder Herbert Grönemeier - um nur einige Namen zu nennen - stehen auch international ganz oben auf den Hitlisten. Entdecken Sie jedoch auch die Interpreten anspruchsvoller Texte wie zum Beispiel von André Heller, Wolfgang Ambros, Haindling, Marius Müller-Westernhagen, Zupfgeigenhansl und Ulla Meinecke.

- **Klassische Musik:** Mit Komponisten wie Bach, Beethoven, Mahler, Mozart, Strauß und Wagner nehmen die deutschsprachigen Komponisten eine dominierende Stellung innerhalb dieser Musikrichtung ein. Erschließen Sie sich die berühmtesten Operetten und Opern neu indem Sie die Originaltexte verstehen können.

- **Sprache & Kultur:** Je dominanter die englische Sprache - nicht nur durch den vielschichtigen weltweiten Einfluss der Supermacht Amerika sondern auch durch die Verbreitung des Internet - desto wichtiger ist es, für die Englisch-Muttersprachler eine fremde Sprache zu lernen. Denn das Verständnis für die Vielfalt der Kulturen ist eng verknüpft mit deren ursprünglicher Sprache. So bedeutet die englische Übersetzung wohl eine Universalisierung auf Weltniveau aber gleichzeitig auch einen enormen Sinn- und Bedeutungsverlust. Somit erschließt die Übersetzung vielfach nur oberflächlich und begrenzt die ursprünglichen Botschaften und Ziele.

In folgenden kulturellen Bereichen ist die deutsche Sprache für viele kulturelle Bereiche besonders bedeutend: Literatur, Philosophie, Malerei, Architektur oder Musik. Sie werden erstaunt sein, wie viele der weltgeschichtlich bedeutendsten Werke im Original in deutscher Sprache verfasst sind.

2. Versuchen Sie es auf Deutsch, wenn Sie in Europa auf Reisen gehen!

Lernen sie Deutsch, um ihre Reise durch Mitteleuropa zu einem intensiven, persönlichen Erlebnis zu machen.

Deutsch ist die in Europa am häufigsten und weit Verbreitetsten gesprochene Sprache. Mit Kenntnissen der deutschen Sprache gestaltet sich das Reisen in Europa viel einfacher. So werden Sie an den europäischen Urlaubsorten in Italien, Frankreich, Spanien, Portugal, der Türkei oder Griechenland sich häufig besser auf Deutsch verständlich machen können als auf Englisch. Dazu trägt bei, dass viele Südeuropäer in der 60iger und 70iger Jahren als Gastarbeiter in Deutschland, der Schweiz oder Österreich tätig waren, und dass die Deutschsprachigen als eifrige "Mittelmeertouristen" eine lange Tradition haben. Die dort ansässige Tourismusindustrie hat sich auf die deutschsprachigen Gäste eingestellt.

Also, wenn Sie an Ihrem Urlaubsziel auf Englisch nicht verstanden werden, versuchen Sie es auf Deutsch: In Osteuropa lernen knapp 50% der Kinder bereits in der Grundschule Deutsch, in Japan 68% aller Studenten.

3. Deutsch zur Verbesserung der Berufs- und Karrierechancen

"Deutsch" ist die Muttersprache für mehr Europäer als etwa Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch. In den Bereichen Wirtschaft, Tourismus und Diplomatie ist Deutsch - nach Englisch - heute die weltweit zweitwichtigste Sprache. In Mittel- und Osteuropa ist Deutsch die wichtigste Fremdsprache.

Mit Deutsch als Fremdsprache können Sie Ihre Berufschancen entscheidend verbessern. Besonders in den Bereichen Biologie, Diplomatie, Finanzen, Elektrotechnik, Maschinenbau, Chemie, Pharmazie, Sport, Fahrzeugbau, Tourismus und dem gesamten Bildungsbereich ist Deutsch - nach Englisch - die wichtigste Sprache zur Qualifikation junger Menschen weltweit.

Weltweit geben etwa 130 Millionen Menschen Deutsch als ihre Muttersprache an und etwa 15-18 Millionen lernen Deutsch.

Gemäß einer Studie, die 1994 im Auftrag des German American Chamber of Commerce durchgeführt wurde, gaben rund 65% aller befragten Firmen an, dass bei der Suche nach neuen Mitarbeitern speziell bilingualen Fähigkeiten in Englisch und Deutsch ein wichtiges Auswahlkriterium sind.

Dies betrifft in gleichem Masse viele weltweit bedeutende technische Entwicklungen und deren Bezeichnungen und Beschreibungen.

4. Wettbewerbsvorteil international tätiger Unternehmen.

Deutsch ist die wichtigste Geschäftssprache in der Europäischen Union und eine Brücke nach Mittel- und Osteuropa, wo zunehmend neue Märkte entstehen.

Einige Zahlen belegen die globale Position des deutschsprachigen Markts:

- Die deutsche Wirtschaft hat 2011 einen ungebrochenen Boom des Außenhandels erlebt.
- Die Exporte stiegen erstmals über die Marke von 1 Billion € (=1.060 Milliarden Euro, = 1.484 Milliarden US\$). Damit wurde gegenüber dem Vorjahr ein Wachstum von 11% erzielt.
- Die Importe stiegen um 13% und erreichten 902 Milliarden Euro (1.263 Milliarden US\$).
- Deutschlands Außenhandelsvolumen von rund 2.145 Milliarden US\$ (2006) ist nach den USA das zweitgrößte in der Welt. Pro Kopf gerechnet ist Deutschlands Außenhandelsvolumen etwa doppelt so groß wie das der USA.
- Deutschland (mit 82 Millionen Einwohnern) importiert mit rund 966 Milliarden US\$ (2006) etwa halb so viel wie die USA (mit 270 Millionen Einwohnern).
- Betrachtet man die Exporte, wird die Bedeutung Deutschlands auf den internationalen Handelsmärkten noch deutlicher: Das deutsche Exportvolumen erreichte 2006 mit rund 894 Milliarden US\$ sogar 117% des Volumens der USA, obwohl Deutschland nur knapp ein Drittel der Einwohner hat. China, als schnell wachsende Wirtschaftsmacht, erreichte 2006 etwa 80% des Exportvolumens von Deutschland.
- In dieser Statistik noch nicht mit berücksichtigt sind die beiden, ebenfalls im Außenhandel starken deutschsprachigen Länder Schweiz und Österreich.

Darüber hinaus machen die hohen Auslandsinvestitionen und die große Zahl von Joint Ventures zwischen deutschen und ausländischen Unternehmen die Bedeutung der deutschen Sprache als Wirtschaftssprache deutlich.

Innerhalb der europäischen Union sind die Deutschsprachigen mit rund 1/3 die größten Handelspartner. Auch spielt die deutsche Sprache bei Wirtschaftskontakten in den aufstrebenden Märkten Osteuropas oftmals eine größere Rolle als Englisch: In vielen Gebieten Polens, Ungarns, Rumäniens, Russlands, der Ukraine, den baltischen Staaten und der tschechischen Republik ist Deutsch eine wichtige Sprache.

Daran lässt sich ermesen, welchen wichtigen Anteil, auf der einen Seite Fremdsprachen in Deutschland haben, und welchen großen Einfluss es auf den Marketingerfolg von nach Deutschland importieren Waren haben kann, wenn das Unternehmen die Sprache seiner Kundenzielgruppe spricht. Etwa 50% aller Deutschen kann sich in mindestens einer Fremdsprache verständlich

machen, wenn es jedoch um den Verkaufserfolg von Produkten und Dienstleistungen geht, erwartet jeder Kunde, dass das Produkt in seiner Muttersprache angeboten wird.

In diesem Umfeld sind die Vorteile bilingualer Kompetenz der Mitarbeiter exportorientierter Unternehmen offensichtlich. Jedem Unternehmen, das seine Zielmärkte in Europa sieht, wird die bilinguale Kompetenz seiner Mitarbeiter trainieren. Deutsch ist dabei die Sprache, hinter der die größten Abnehmermärkte stehen.

Nicht zuletzt verdeutlicht auch die bedeutende Anzahl von deutschsprachigen Nobelpreisträgern den Stellenwert der deutschen Sprache in der wissenschaftlich-kulturellen Welt: 30 Nobelpreise in Chemie, 25 in Medizin, 21 in Physik, 10 in Literatur und 8 Friedenspreise.

Ein dänisches Sprichwort sagt:

"Die Deutschen verkaufen in Englisch, kaufen aber auch Deutsch"

Lernen Sie Deutsch und sie erschließen sich einige der wichtigsten Märkte der Erde, denn nichts überzeugt die Kunden mehr, als wenn man *ihre* Sprache spricht!

5. *Deutsch lernen, um die Geschichte der Vorfahren kennenzulernen.*

Während der letzten 4 Jahrhunderte sind aus Mitteleuropa besonders viele Menschen nach Nord- und Südamerika und auch nach Australien ausgewandert. Viele der Nachfahren interessieren sich heute für den Lebensraum und die Kultur ihrer Großväter und Urgroßväter. Wer dazu die alte Heimat besucht und wirklich kennenlernen will, kommt kaum daran vorbei, Deutsch zu lernen. [2]

Bibliographie:

1. Ulrich Ammon: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Walter de Gruyter, Berlin 2015, ISBN 978-3-11-019298-8.
2. Honnef-Becker, Irmgard, Peter Kühn: *Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos 1998. ISBN 3-87276-824-7
3. Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin/New York 2010, ISBN 978-3-11-020507-7, S. 1-18.
4. <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>
5. <http://www.deutschkurse.com/warum-deutsch-lernen.htm>

Секция 4

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Модераторы:

Ибришим Л.Ю., ст. преподаватель кафедры педагогики,
Кара А., студентка группы НДП-2013.

ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ПОЗНАНИЯ МИРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Алтыпармак Инесса

Научный руководитель: Ямбогло Е.И., преподаватель кафедры педагогики

Ребёнок не устаёт от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям.

С. Френе

Наше время – время перемен. Очень важно, чтобы дети были творчески развитыми, так как социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. А для этого нужна правильная организация учебного процесса.

Начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребенка: начинается систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении. Изменения, произошедшие за последние десятилетия в жизни нашего государства, ставят перед образованием новые цели, а именно: ориентация на повышение качества знаний, развитие личности и учет индивидуальных особенностей в обучении. Обновление всех сфер общественной жизни со всей определённой выявило потребность изменения форм индивидуального обучения подрастающего поколения.

В связи с изменением целей начального образования произошло обновление содержания и методов преподавания во всех образовательных областях. В условиях гибкой, вариативной образовательной политики повышается и значимость групповых заданий в обучении.

Практика показала, что гуманизация современной школы осуществляется в условиях все ускоряющихся темпов преобразований во всех сферах общественной жизни. Результатом этого стало появление необходимости побуждения личности к постоянному саморазвитию.

Быстрые темпы внедрения новых технологий, технических устройств, способов реализации общественных отношений требуют включения в саморазвитие личности, которое определяется не столько собственной потребностью человека в самореализации, сколько острой необходимостью в социальных преобразованиях. Поэтому для современного образовательного процесса стала актуальной проблема выработки системы постепенного становления внутренней необходимости и потребности в саморазвитии как обязательного условия успешного обучения и воспитания школьника.

Для жизнедеятельности современных детей характерна ограниченность общения. Игры, совместная деятельность и сотрудничество детей со сверстниками часто оказываются недоступны для младших школьников. Это обстоятельство значительно затрудняет усвоение детьми системы моральных норм и нравственных принципов, препятствует формированию коммуникативной компетентности, эмоциональной отзывчивости.

Большинство современных детей не участвуют в деятельности детских организаций и, соответственно, лишены возможности приобрести опыт лидерства и работы в команде, сотрудничества и взаимопомощи, работы на социальное благо и благо своего товарища, близких людей. Сегодня дети более открыто выражают и отстаивают свое мнение, испытывают сомнение в авторитетах, готовы к принятию нового опыта и исследованию мира. Вместе с тем нередко наблюдается снижение доверия к миру, дети чаще испытывают чувство враждебности, тревоги, неуверенности.

Системно-деятельностный подход подразумевает деятельность самих учащихся, поэтому важным условием является формирование коммуникативных умений. Одной из актуальных форм развития коммуникативных возможностей является организация групповой деятельности на уроке [4].

Организация группового мыследеятельностного взаимодействия занимает важное место в системе обучения. Основная цель групповой работы – развитие мышления учащихся. В то же время эффективность групповой работы проявила себя и в скорости решения задач, и в создании благоприятных условий для учебного самоопределения, и в формировании навыков организаторской работы, и, пожалуй, самое важное, в формировании рефлексивных способностей.

Как же организовать работу на уроке, чтобы умения и навыки стали необходимы ученику в жизни, мотивировали на самостоятельное приобретение новых знаний? Важными факторами успешного урока являются структурированность, чёткость изложения материала, выделение главного. В то же время урок должен быть эмоциональным, увлекательным, мотивированным. Урок – это творчество! Педагогическое мастерство учителя как раз и

заключается в том, чтобы каждого учащегося сделать творцом современного урока. Умение взаимодействовать в реальных жизненных условиях, а не сумма фактических знаний - вот чему необходимо учить наших ребят.

Побудить учащихся в ходе урока к активной, интенсивной деятельности возможно через рациональное сочетание традиционных методик преподавания и развивающего акцента новых технологий. Одна из методик организации обучения детей, которая с опаской воспринимается педагогами, но, вызывает восторг у детей и даёт неплохие результаты с точки зрения качества знаний, - это групповая работа на уроках познания мира. В чём преимущества групповой работы как методического приёма учителя, стремящегося не только дать ребёнку определённый набор знаний, но и воспитать его коммуникабельным, мобильным, грамотным в сфере межличностных отношений? Эти преимущества условно подразделяются на три позитивные группы: с точки зрения познавательной деятельности; с точки зрения воспитания личностных отношений; с точки зрения развития классного коллектива.

Групповая поддержка вызывает чувство защищенности, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх. Роли в группах распределены, и время от времени происходит их смена для того, чтобы каждый мог попробовать свои силы. Обязанности каждого члена группы составлены ребятами (вернее, выбраны из разных вариантов, которые были ими предложены): координатор - обеспечивает равное участие в работе членов группы, планирует этапы работы; инструктор - оказывает помощь; идеолог – направляет работу в соответствии с задачей («Не отвлекаемся, мы ушли от темы» и др.); секретарь - записывает идеи, ответы; заводила - отмечает групповые свершения («Молодцы», «Дадим возможность ответить Пете»); бодрила - воодушевляет членов группы («Мы продвинулись вперёд», «Интересная идея!»). Также вызывает большой интерес следующий опыт: предлагать учащимся группы выполнение роли хранителя тишины (он отвечает за порядок). Какими бы высокими не были замыслы учителя, все они превращаются в прах, если у ребенка нет желания учиться. Чтобы организовать активную познавательную деятельность каждого обучающегося, входящего в группу, можно ввести правило отчета за каждое выполненное задание с элементами игры или соревнования. Так, выполнив и обсудив задание в группе, один из членов группы может достать из коробки жетон, на котором написано: «Делегат», что обозначает отчет о выполненной работе или письменное решение проблемной ситуации, жетон со словом «На доверии» предусматривает зачет задачи автоматически, без какого-либо отчета. Групповой момент способствует созданию познавательного мотива. Учителю

следует следить за созданием доброжелательной рабочей атмосферы, когда дети ведут учебный диалог.

Современным ядром ключевых компетенций является личностный компонент. Его формированию способствует групповая работа учащихся. Например, урок познания мира в 3 классе. Тема: «Экодрузья: почва, воздух, вода и живые существа». Обобщающий урок [2]. Весь класс превращается в научную станцию. Идёт самостоятельная исследовательская работа учащихся. Дети делятся на группы: учёные-географы, ботаники, экологи, зоологи. Перед каждой группой стоит определённая задача, которая изложена в карточках - «помогайках». Ученики добывают знания непосредственно из окружающей действительности, учатся владеть приёмами решения учебно-познавательных проблем, действия в разных (нестандартных) ситуациях. В конце урока они защищают свои мини - исследования, используя рисунки, фотографии, рефераты. В процессе таких заданий развивается познавательный интерес, учащиеся учатся выбирать из общего главное и приводить полученные знания в систему.

Коммуникативные компетенции - это навыки владения работы в группе, коллективе с различными социальными ролями. Например, на уроке закрепления знаний работают консультанты. Они проверяют сделанную работу в своём ряду, исправляют ошибки. Такой вид деятельности оказывает огромную помощь учителю, развивает у детей взаимопомощь, взаимопроверку, навыки работы в группах.

Опыт работы в школе показывает, что именно групповая работа лучше всего помогает развитию коммуникативных способностей учащихся и повышает качество образования [3]. Групповая форма работы — это, прежде всего игра, игра в организацию, игра в обучение. Игровые приемы помогают ученикам глубже понять учебную тему, выявить пробелы в своих знаниях. Как и в любой игре, здесь существуют свои правила. Правила могут быть заранее выработаны, и можно ими пользоваться в дальнейшем. Правила могут быть выработаны здесь и сейчас, только для работы над конкретной задачей. Можно правила пополнять. Правила вырабатываются совместно с учащимися. «Положение о групповой работе» утверждается коллективно, а после утверждения этим правилам подчиняются все. Например:

- Распределить роли, задания. - Уметь слушать и слышать.
- Уважать мнение других. - В группе должны работать все.
- Говорить вполголоса. - Работать дружно.

Целесообразно начинать вводить метод группового взаимодействия обучающихся со второго класса. Очень эффективны *групповые дидактические игры*. «Пинг-понг» - после изучения определенной темы учащиеся сначала самостоятельно составляют 3 - 5 вопросов, а

затем задают друг другу. Например, в 3 классе при закреплении знаний по теме «Лес – зеленая крепость» [2] учащиеся составляют следующие вопросы:

- Что такое лес?
- Сколько видов деревьев и кустарников произрастают в Молдове?
- Какие растения занесены в Красную книгу?
- Какое значение имеет лес?

Развитие школьника происходит более результативно, если он включен в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение вызывает у него положительные эмоции.

Однако не любое совместное выполнение задания группой учащихся можно назвать групповой формой организации работы. Это происходит, если выполняются следующие условия: учащиеся объединяются в группы для осуществления определенных задач и выполняют их сообща под руководством коллективно выбранного лидера группы; учитывается и оценивается вклад в выполнение задания каждого члена группы. Активный отклик на обсуждение проблем, задач, заданий, которые ставят ученики в группах, стремление принять участие в ответах товарищей, дополнить их, внести коррективы - все это значительные критерии познавательной самостоятельности и активности, показывающие, что школьник становится субъектом учебно-познавательной деятельности, то есть осуществляется развивающее обучение. Следует отметить, что оценка работы группы не должна приводить к конфликтам и обесцениванию результатов работы отдельных групп или учеников. Для максимального вовлечения всех учащихся в работу рекомендуется вначале предложить им решить задачу самостоятельно, затем обсудить в группе каждое индивидуальное решение (не вынося критических оценок) и в конце выработать одно решение от группы.

Чтобы групповая работа не ассоциировалась с шумом, пустыми разговорами, ссорами, её необходимо правильно организовать. Эта форма обучения – это некое среднее звено, диалектически соединяющее в себе особенности фронтальной и индивидуальной работы. От фронтальной работы групповая вбирает в себя возможности общения, от индивидуальной – все плюсы детской самостоятельности.

Достоинствами этой формы является и то, что каждая группа работает в своем темпе. Дети активны, чувствуют себя комфортно в ситуации взаимопомощи и отсутствия непосредственного контроля учителя. Но при организации групповой работы следует помнить, что учащиеся в группах не всегда могут полно и глубоко разобрать учебный материал, избрать самый экономный путь его изучения [4]. Чтобы групповая форма

организации учебного процесса давала положительные результаты в обучении, воспитании и развитии младших школьников, надо хорошо понимать ее сущность.

На уроках, работая в группах, детям можно и нужно делать то, что на обычных уроках не разрешается - двигаться, говорить, подсказывать. Они учатся помогать, обращаться за помощью друг к другу, что очень важно в учебном процессе, формулировать свою точку зрения, выяснять точку зрения своих партнеров, обнаруживать разницу мнений, пытаться разрешить разногласия с помощью логических аргументов. Но следует напомнить, что все эти показатели будут действовать в том случае, если учитель применяет групповую форму работы в системе. Практика подтвердила, что в использовании работы в группах на уроке больше положительных моментов, чем отрицательных, так как она дает простор для творческих поисков учителя и раскрывает индивидуальные способности каждого ученика. Однако эта форма обучения не всегда применима на уроках. Прежде всего, для такой работы необходим определённый уровень интеллектуального развития учащихся, что позволит им успешно справиться с поставленной задачей. Необходимо учитывать и уровень познавательной активности, то есть любознательность, интерес к окружающему миру, потребность в открытии нового, в интеллектуальном напряжении.

Данная форма работы улучшает микроклимат классного коллектива, работает на сплочение учеников. Также групповая работа позволяет учителю взглянуть на своих учеников с другой стороны. Дух соперничества в самой группе часто выявляет для преподавателя новое, то, что он не увидел при других методах обучения! Некоторые дети (часто именно успешные ученики-отличники) могут проявить себя не с лучшей стороны, например: девочка в классе отказывалась работать в группе, потому что не смогла подчиниться большинству, не хотела уступать в лидерстве и делиться своими знаниями с другими. Она пересела отдельно и решила работать самостоятельно. Пришлось затратить много времени и усилий, чтобы ученица поняла, что, работая совместно с одноклассниками, она справится с поставленной задачей быстрее, продуктивнее, и необходимо уважать мнение друзей.

Современные подходы к обучению школьников требуют пересмотра старых принципов построения учебного процесса и самого содержания образования в целом. Дидактическая система групповой работы является альтернативой классно-урочной системе обучения. Групповая форма работы содержит в себе массу новых идей. Работа в группах помогает слить обучение, воспитание и развитие в единый процесс, в котором решаются такие задачи, которые сейчас волнуют многих учителей: как можно учить детей без принуждения, как

развить у них достаточный интерес к знаниям, потребность в их самостоятельном поиске, как сделать учение радостным.

Считаю, что, если учитель способен принять инновационные технологии, разумно сочетая их с традиционными, то он сможет достичь вершины айсберга педагогической мудрости и мастерства, а также общего педагогического опыта многих поколений.

Список литературы:

1. Групповые формы работы, как возможность организации деятельностного обучения на уроке. Режим доступа:[<http://psh.tom.ru/index.php/component/>].
2. Галбен-Панчук З. и др. Познание мира. Учебник для 3 класса.- Chişinău, Prut Internațional, 2012.
3. Хоменко Т. Методика преподавания биологии. - Chişinău, CEP USM, 2004.
4. Цукерман Г.А., Елизарова Н.А. и др. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии.- М., Рига, 1993.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Кара А., студентка 3 курса,
Научный руководитель: Бянова И.Е., ст. преподаватель**

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребёнка, когда возникают основы личности, складывается воля и произвольное поведение, активно развивается воображение, творчество, общая инициативность. Однако все эти важнейшие качества формируются не на учебных занятиях, а в ведущей и главной деятельности дошкольника - в игре.

Самое существенное изменение, которое отмечают не только психологи, но и большинство опытных дошкольных педагогов, заключается в том, что дети в детских садах стали меньше и хуже играть, особенно сократились (и по количеству и по продолжительности) сюжетно-ролевые игры.

Дошкольники практически не знают традиционных детских игр и не умеют играть. В качестве главной причины обычно называют недостаток времени на игру. Действительно, в большинстве детских садов режим дня перегружен различными занятиями и на свободную игру остаётся менее часа [1].

Однако и этот час дети, по наблюдениям педагогов, не могут содержательно и спокойно играть - они возятся, дерутся, толкаются - поэтому воспитатели стремятся

заполнить свободное время детей спокойными занятиями или прибегать к дисциплинарным воздействиям. При этом они констатируют, что дошкольники не умеют и не хотят играть.

Это действительно так. Игра не возникает сама собой, а передается от одного поколения детей другому - от старших к младшим. В настоящее время эта связь детских поколений прервана (разновозрастные детские сообщества - в семье, во дворе, в квартире - встречаются лишь как исключение). Дети растут среди взрослых, а взрослым некогда играть, да они и не умеют этого делать и не считают важным. Если они и занимаются детьми, то они их учат. В результате игра уходит из жизни дошкольников, а вместе с ней уходит и само детство.

Сворачивание игры в дошкольном возрасте весьма печально отражается на общем психическом и личностном развитии детей. Как известно, именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление, эмоции, общение, воображение, сознание ребёнка.

Преимущество игры перед любой другой детской деятельностью заключается в том, что в ней ребёнок сам, добровольно подчиняется определённым правилам, причём именно выполнение правил доставляет максимальное удовольствие. Это делает поведение ребёнка осмысленным и осознанным, превращает его из полевого в волевое. Поэтому игра - это практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность [4].

И в то же время, именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и хотеть действовать правильно. Отношение современных дошкольников к игре (а значит и сама игровая деятельность) существенно изменились. Несмотря на сохранение и популярность некоторых игровых сюжетов (прятки, салочки, дочка-матери), дети в большинстве случаев не знают правил игры и не считают обязательным их выполнение. Они перестают соотносить своё поведение и свои желания с образом идеального взрослого или образом правильного поведения [5].

А ведь именно это самостоятельное регулирование своих действий превращает ребёнка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Конечно, это не означает, что современные дети не овладевают правилами поведения - бытовыми, учебными, коммуникативными, дорожного движения и пр. Однако эти правила исходят извне, со стороны взрослых, а ребёнок вынужден принимать их и приспосабливаться к ним.

Главное преимущество игровых правил заключается в том, что они добровольно и ответственно принимаются (или порождаются) самими детьми, поэтому в них представление о том, что и как надо делать слиты с желаниями и эмоциями. В развитой форме игры дети

сами хотят действовать правильно. Уход таких правил из игры может свидетельствовать о том, что у современных детей игра перестаёт быть «школой произвольного поведения», но никакая другая деятельность для ребёнка 3-6 лет выполнить эту функцию не может.

А ведь произвольность - это не только действия по правилам, это осознанность, независимость, ответственность, самоконтроль, внутренняя свобода. Лишившись игры, дети не приобретают всего этого. В результате их поведение остаётся ситуативным, непроизвольным, зависимым от окружающих взрослых.

Наблюдения показывают, что современные дошкольники не умеют сами организовать свою деятельность, наполнить её смыслом: они слоняются, толкаются, перебирают игрушки и пр. У большинства из них не развито воображение, отсутствует творческая инициатива и самостоятельность мышления. А поскольку дошкольный возраст является оптимальным периодом для формирования этих важнейших качеств, трудно питать иллюзии, что все эти способности возникнут сами собой потом, в более зрелом возрасте. Между тем и родителей, как правило, мало волнуют эти проблемы.

Главным показателем эффективности работы детского сада и благополучия ребёнка считается степень готовности к школе, которая выражается в умении считать, читать, писать и выполнять инструкции взрослого. Такая «готовность» не только не способствует, но и препятствует нормальному школьному обучению: пресытившись принудительными учебными занятиями в детском саду, дети часто не хотят в школу, или теряют интерес к учёбе уже в младших классах.

Преимущества раннего обучения сказываются только в первые 2-3 месяца школьной жизни - таких «готовых» детей уже не надо учить читать и считать. Но как только нужно проявить самостоятельность, любознательность, способность решать и думать - эти дети пасуют и ждут указаний взрослого. Надо ли говорить, что такая пассивность, отсутствие интересов и самостоятельности, внутренняя пустота будет иметь весьма печальные результаты не только в школе [3, с. 52].

Игра - один из тех видов детской деятельности, которые используются взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способами и средствами общения.

Теоретические представления о сущности детской игры, развитые в отечественной психологии, в основном сводятся к следующему:

- игра занимает свое место в ряду других воспроизводящих деятельностей, являясь ведущей в дошкольном возрасте. Именно в процессе игры как ведущей деятельности возникают основные психические новообразования данного возраста;

- игра является особой, социальной по происхождению, содержанию и структуре деятельностью;
- развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий воспитания ребенка, т.е. социальных явлений.

Общественность в жизни ребенка - это тот коллектив детей, в котором он живет и развивается. Основной вид его деятельности - это игра.

Значительный опыт накапливается ребенком в игре. Из своего игрового опыта ребенок черпает представления, которые он связывает со словом. Игра и труд являются сильнейшими стимулами для проявления детской самостоятельности в области языка; они должны быть в первую очередь использованы в интересах развития речи детей.

С предметами, представленными в игре, ребенок приходит в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в памяти. Каждый предмет имеет свое имя, каждому действию присущ свой глагол.

Слово является для ребенка частью действительности. Из этого вытекает, как важно в интересах стимулирования деятельности детей и развития их языка продуманно организовать их игровую обстановку, предоставлять им в соответствующем отборе предметы, игрушки, которые будут питать эту деятельность и на основе ее обогащаемого запаса конкретных представлений развивать их язык.

Участие воспитателя в свободных играх детей не может ограничиться организацией обстановки, подбором игрового материала. Он должен проявлять интерес к самому процессу игры, давать детям новые, с новыми ситуациями связанные слова и выражения; разговаривая с ними по существу их игр, влиять на обогащение их языка. Руководя наблюдениями детей при ознакомлении их с окружающей средой, воспитатель должен содействовать тому, чтобы наблюдаемая детьми жизнь стимулировала их к воспроизведению в игре, а стало быть, и в языке, своих положительных, лучших сторон [2].

Таким образом, педагогические мероприятия в организации свободной игры детей сводятся к следующему:

- Организовать место для игры, соответствующее возрасту и числу играющих на нем детей.
- Продумать подбор игрушек, материалов, пособий и неуклонно следить за их обновлением соответственно запросам развивающегося игрового процесса и общего развития детей.
- Руководя наблюдениями детей, содействовать отображению в игре положительных сторон социальной, трудовой жизни.

- Содействовать тому, чтобы группировка детей в игре (по возрасту, развитию, речевым навыкам) способствовала росту и развитию языка более слабых и отстающих. Рекомендуется включать в игру малышей старших детей.

- Проявлять интерес к играм детей беседами, обусловленными их содержанием, руководить игрой и в процессе такого руководства упражнять язык детей.

Играющий ребенок непрерывно говорит; он говорит и в том случае, если он играет один, манипулирует предметами, не стимулирующими к разговору.

Но есть игрушки, значение которых как стимулов для проявления речи детей исключительное. Это игрушки, изображающие одушевленные предметы: животных, людей. Лошадка, которой играет ребенок, для него - живое существо. Он говорит с ней так, как говорит со своей живой лошадью обслуживающий ее или с ней работающий хозяин.

Особенно значительна воспитывающая роль куклы. Это понимает каждый, кто наблюдал правильно организованные игры в куклы.

Нет ни одной игры, которая выдвигала бы столько поводов для проявления речи детей, как игра в куклы. Кукла - человек, член коллектива маленьких людей, живущих своей жизнью и отражающих эту жизнь - игру в слове. Но эта жизнь требует педагогического руководства.

Игры куклами при условии правильной организации их и педагогического руководства ими выдвигают широкие возможности для ориентировки детей в разнообразных формах и установках социальной и трудовой жизни. Играя в куклы, обслуживая их, дети приобретают ряд навыков, связанных с повседневной бытовой, трудовой жизнью, для них наиболее близкой и понятной, навыков, к которым мы их подводим в первую очередь, которые они закрепляют в игре и из которых каждый требует сотрудничества языка. Взрослые уделяют недостаточно внимания свободным, но под педагогическим контролем оформляющимся играм детей. В режиме детского дня для таких игр должно отводиться определенное, соответствующее их значению время. Педагоги должны овладеть методикой организации таких игр, прежде всего в интересах развития языка детей.

Особого внимания к себе требуют так называемые подвижные игры. Эти игры обусловлены определенными правилами, соблюдать которые маленьким 3-4-летним детям трудно.

Толковое, обстоятельное, повторное разъяснение детям правил игры, совместное с ними обсуждение условий ее проведения - уже путь к развитию их языка. Хорошо подводить старших детей к тому, чтобы они толково излагали правила той или другой игры товарищам, с ней еще незнакомым. Изредка следует предлагать всему коллективу детей сообща рассказать о том, как мы проводим ту или другую игру. Таким высказываниям мы придаем

большое значение. Особое значение для развития языка имеют игры, в которые включен литературный текст, стишок, предписывающий то или другое игровое действие («Совушка», «Кони», «Лохматый пес» и др.). Вначале, предлагая новую игру, воспитатель сам четко и выразительно прочитывает относящийся к ней стишок. В течение игры стихи прочитываются несколько раз, а любимые детьми игры вообще повторяются много раз. Не удивительно, что дети скоро запоминают текст стиха; тогда они могут во время игры читать его сами. К стихам этого рода, как и к фигурирующим в игре считалочкам, предъявляются те же требования, что к стихам вообще. Взрослый человек является посредником между предметом и ребенком, он способствует последовательному выделению отдельных предметов сознанием ребенка из окружающей сложной среды; он знакомит с наименованиями предметов. Это происходит в процессе самой жизни, в общении с представленными в ней вещами [4].

Список литературы:

1. Алексеева М.М. Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М.: Академия, 2000.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2000. 272 с.
3. Пичугина Е.А. Речевые игры в группе и на прогулке // Воспитатель ДООУ. 2008. №6, с. 52-54.
4. Развитие речи у детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2001.
5. Скажи по- другому: Речевые игры, упражнения, ситуации, сценарии / Под ред. О.С. Ушаковой. Самара, 2001. 10 с.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Копуцу Е.М., студентка 4 курса
Научный руководитель: Кёр Л.С., доктор психологии**

На сегодняшний день серьёзное беспокойство родителей, педагогов и особое внимание психологов вызывает детская агрессивность. Проблема воспитания детей с агрессивным поведением является одной из центральных психолого-педагогических проблем. Ученые определили, что агрессивность значительно помолодела. Если раньше речь шла о начальных проявлениях агрессивности преимущественно в подростковом возрасте, то теперь данная

проблема стала актуальной и для начальной школы, а зачатки агрессивности в поведении детей все чаще наблюдаются уже в дошкольном возрасте. Исследования и многолетние наблюдения показывают: агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека.

Многоплановое психологическое исследование проблемы агрессивного поведения младших школьников в психологии, по существу, только начинается, хотя отдельные вопросы изучения агрессивного поведения давно привлекают внимание многих учёных.

Так, например, американские психологи Р.Бэрн и Д.Ричардсон [4, с.19], считают, что агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой.

Под агрессией, по Э.Фромму, следует понимать любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту [6, с.54].

Агрессивность, по Р.С.Немову, понимается как враждебность - поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред [11, с.86].

В.Клайн [12, с.53] считает, что в агрессивности есть определенные здоровые черты, которые просто необходимы для активной жизни. Это - настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, преодоление препятствий. Эти качества присущи лидерам. Р.С.Хоманс считает, что агрессию может вызвать ситуация, связанная со стремлением к справедливости [5, с.96].

На основе вышеизложенных определений видно, что агрессия и агрессивность имеют двойное значение для человека: с одной стороны, учёные утверждают, что каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, так как агрессия является неотъемлемой характеристикой активности и адаптивности человека. А с другой стороны, агрессия может принимать опасные и неодобряемые формы. Не следует забывать о том, что человек, отягощенный известным зарядом агрессивной активности, неизменно страдает от нее сам, а также в немалой степени может причинять боль другим людям. Для того, чтобы агрессия не принимала деструктивные формы и значение в поведении человека, необходимо организовать профилактическую работу, начиная с детского возраста, так как в дальнейшем агрессивное поведение может перерасти в агрессивность как устойчивую черту личности. Профилактическая работа с агрессивными детьми, должна быть направлена на устранение причин агрессивного поведения, а не ограничиваться лишь снятием внешних проявлений

нарушенного развития. При построении коррекционных мероприятий следует учитывать не только симптоматику (формы агрессивных проявлений, их тяжесть, степень отклонения), но и отношение ребенка к своему поведению. Для более эффективной коррекции агрессивности детей, необходимо применять разнообразные средства, такие как: музыкотерапия, сказкатерапия, арт-терапия и, конечно же, игровые упражнения. В младшем школьном возрасте игровая деятельность является наиболее эффективным средством коррекции. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы нами было выдвинуто следующее предположение: снижение уровня агрессивности у детей младшего школьного возраста возможно при применении систематической, грамотно продуманной коррекционно-развивающей программы, включающей разнообразные средства.

Для того, чтобы проверить данное предположение, нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось выявление уровня агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста, а также разработка и апробация программы, направленной на его коррекцию.

Экспериментальное исследование было осуществлено на базе Копчакского теоретического лицея №1 им. С.И.Барановского в 3-ем классе. Количество учащихся участвовавших в эксперименте составило 30 человек, из которых: 15 мальчиков и 15 девочек. Возраст детей 9-10 лет. Исследование проводилось в групповом и индивидуальном режиме, в равных условиях. Эксперимент осуществлялся в три этапа:

1 этап - констатирующий этап эксперимента - диагностика и анализ уровня агрессии младших школьников.

2 этап – формирующий этап – апробация коррекционной программы по снижению уровня агрессивности у младших школьников.

3 этап – контрольный этап - оценка эффективности коррекционной программы.

Целью констатирующего этапа исследования являлась диагностика и анализ уровня агрессии детей младшего школьного возраста. Данный этап эксперимента предполагал организацию исследования, подбор методик и первичную психологическую диагностику учащихся. Диагностическая программа включала в себя следующие методики:

1. Методика диагностики агрессивности Басса – Дарки. В данной методике авторы выделили следующие виды реакций (так называемые индексы форм агрессивных или враждебных реакций): физическая агрессия (нападение); вербальная агрессия; косвенная агрессия; негативизм; склонность к раздражению; подозрительность; обида; чувство вины или аутоагрессия. Так как данная методика включает в себя различные показатели (индексы

агрессивности и враждебности), в дальнейшем мы анализировали только три из них: физическая, косвенная и вербальная агрессия.

2. Анкета «Критерии агрессивного ребенка», которую заполнял классный руководитель отдельно на каждого ребёнка в классе.

Выбор данных методик был не случайным. При выборе диагностической методики мы руководствовались соображениями схожести методик между собой, и в то же время их разной направленности, для освящения большего ракурса нашего исследования. В тоже время они должны были соответствовать основным требованиям: валидность, надежность, достоверность полученных результатов исследования.

Проанализировав данные методики диагностики агрессивности Басса – Дарки, мы получили результаты, представленные на рисунке 1.1

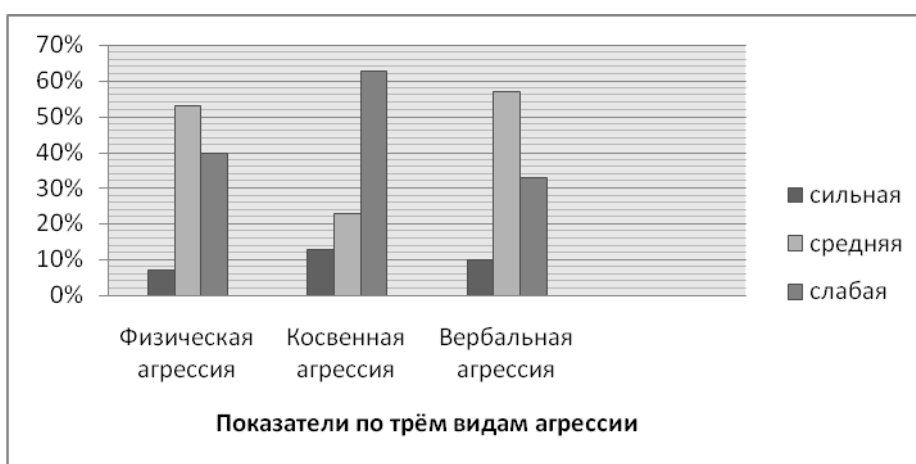


Рис. 1.1 Количество детей с различными индексами агрессивных реакций по трём показателям (в %)

Исходя из данных рисунка 1.1, мы видим, что физическая агрессия слабо проявляется у 12 учащихся (40%), средняя реакция у 16 учащихся (57%) и высокие показатели агрессивных реакций получили 2 ученика (7%). Косвенная агрессия слабо проявляется у 19 учащихся (63%), средняя реакция у 7 учащихся (23%) и высокие показатели имеют 4 ученика (13%). И что касается вербальной агрессии, здесь мы видим, что слабо данный вид агрессии проявляется у 10 учащихся (33%), средние показатели у 17 учащихся (57%) и высокий показатель у 3 учеников (10 %).

На этом диагностическая процедура нами не была завершена.

В качестве еще одного диагностического инструмента, направленного на изучение уровня выраженности агрессии у детей младшего школьного возраста нами была предложена анкета «Критерии агрессивного ребёнка» для заполнения классным

руководителям на каждого школьника отдельно. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.2

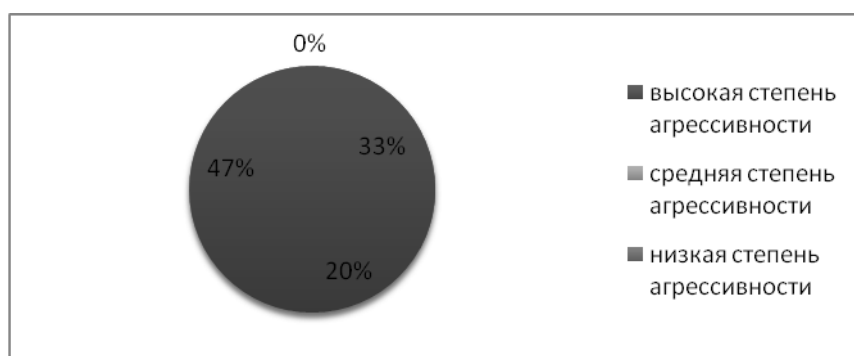


Рис. 1.2. Результаты данных анкетирования степени агрессивности младших школьников (в %)

По данным рисунка можно определить, что высокая степень агрессивности у 10 учащихся (33%), средняя степень у 6 учащихся (20%) и низкая степень агрессивности у 14 учащихся (47%).

Таким образом, по данным методикам, проведённым на констатирующем этапе, были получены следующие результаты: у 10-ти испытуемых из 30-ти выявлен высокий уровень агрессии, это составляет 33% учащихся от всего класса.

На основе полученных результатов на формирующем этапе эксперимента нами была проведена коррекционная программа, направленная на снижение уровня агрессии у детей. Данный этап эксперимента длился с февраля по март 2015 года. В нём приняли участие 10 детей. Занятия проводились 1 раз в неделю, на протяжении 2-х месяцев. Продолжительность 1 занятия занимала 1,5-2 часа. Групповая работа проводилась в достаточно просторном, хорошо проветренном помещении, в интерьере комнаты преобладали спокойные неяркие цвета.

Предлагаемая и разработанная нами программа по коррекции агрессивного поведения младших школьников представлена в таблице 1.

Таблица 1. Коррекционная программа по снижению агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста (краткий экскурс)

№ занятия	Цель занятия	Виды упражнений	Виды игр и техник	Итог занятия
Занятие №1	Ознакомление участников с понятием «тренинг», его целями, задачами, этапами, и возможными	Упражнение «Знакомство» Упражнение «Поздороваемся ...» Упражнение «Поменяйтесь	Игра «Комплименты» Игра «Обзывалки»	Ритуал прощания. Рефлексия

	результатами.	местами те, кто...»		
Занятие № 2	Создание условий для сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся младших классов.	Упражнение «Ассоциации» Упражнение «Живая анкета»	Игра «Изобрази агрессию»	Ритуал прощания. Домашнее задание
Занятие № 3	Коррекция установок и формирование навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с агрессивными детьми и подростками.	Упражнение «Коррида» Упражнение «Доброе животное» Упражнение «Маленькое привидение» Упражнение «Мешочек для криков»	Игра «Стоп» Игровое упражнение «Шла Саша по шоссе» Техника «Разрывание бумаги»	Ритуал прощания. Рефлексия
Занятие № 4	Коррекция установок и формирование навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с агрессивными детьми и подростками.	Арт-терапевтическое упражнение «Кляксы» Упражнение «Знатоки чувств»	Игра-энергизатор «Порослячи бега» Игра «Попроси игрушку»	Ритуал прощания. Рефлексия
Занятие № 5	Коррекция установок и формирование навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с агрессивными детьми и подростками.	Упражнение «Вежливые слова» Упражнение «Сказки о добре и зле» Упражнение «Разукрась шары» Упражнение «Рубка дров» Упражнение «Добрый стул»		Ритуал прощания. Рефлексия

На контрольном этапе эксперимента нами была дана оценка эффективности проведённой коррекционно-развивающей программы. Данный этап состоял из вторичной диагностики и анализа уровня агрессии детей младшего школьного возраста. Достоверность и надёжность полученных в ходе эмпирического исследования данных обеспечивались сочетанием качественного и количественного анализа собранных данных.

Контрольный этап эксперимента заключал в себе вторичную диагностику экспериментальной группы по тем же методикам (методика агрессивного поведения Басса-Дарки, анкета «Критерии агрессивного ребёнка»).

Результаты первичной и вторичной диагностик представлены на рисунках 1.5, 1.6 и 1.7.

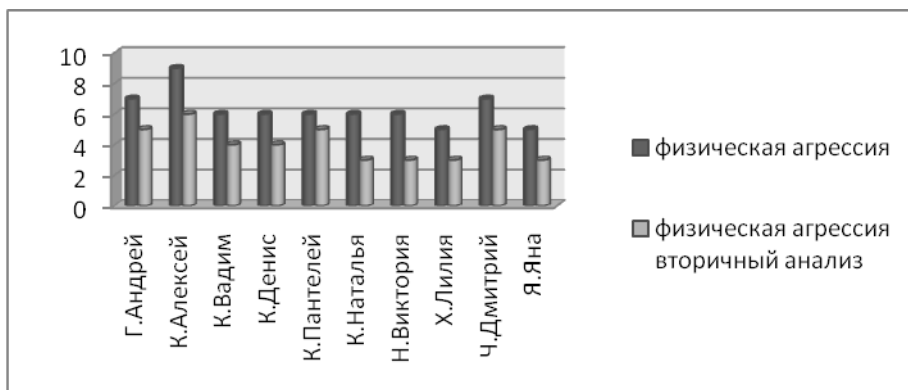


Рис. 1.5 Результаты по индексу «физическая агрессия», полученные испытуемыми до и после коррекции

По рисунку 1.5 мы видим, что у 4 испытуемых (40%) из 10 максимально снизилось количество баллов после тренинга, а у 6 учащихся (60%) показатели снизились до среднего уровня.

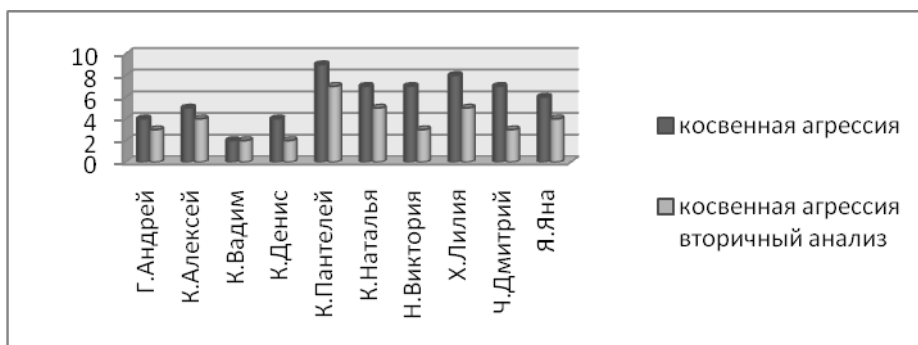


Рис. 1.6 Результаты по индексу «косвенная агрессия», полученные испытуемыми до и после коррекционной программы

Анализируя рисунок 1.6, мы можем судить о том, что у 6 учащихся (60%) показатели максимально снизились, оставшиеся 4 испытуемых (40%) снизили свои показатели до среднего уровня.

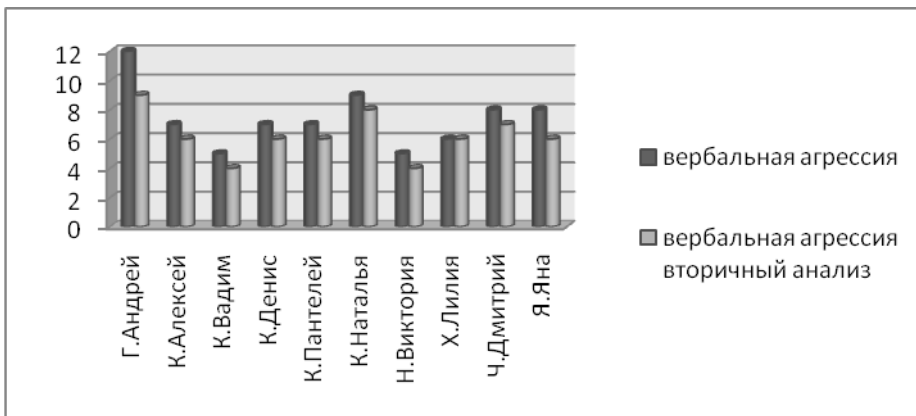


Рис. 1.7 Результаты по индексу «вербальная агрессия», полученные группой испытуемых до и после коррекции

По рисунку 1.7 до максимально низких баллов вербальная агрессия снизилась у 2 испытуемых (20%), оставшиеся 8 испытуемых (80%) имеют незначительные изменения.

Результаты данных анкеты “Критерии агрессивного ребёнка” до и после проведения коррекционной работы представлены на рисунке 1.8

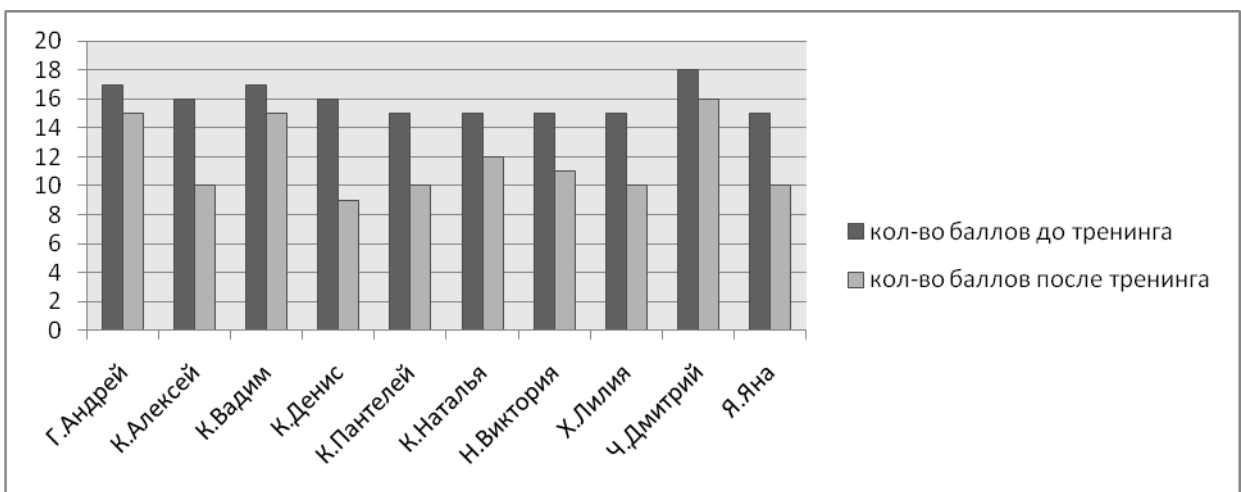


Рис. 1.8 Результаты анкеты “Критерии агрессивного ребёнка” после проведения коррекционной программы

По рисунку 1.8 мы видим, что после проведения тренинга низкие баллы получили 7 испытуемых (70%), у оставшихся 3 испытуемых (30%) из экспериментальной группы количество баллов снизилось до среднего уровня.

Подводя итоги контрольного этапа эксперимента, следует отметить, что 70% испытуемых достигли хороших успехов в работе над снижением агрессивного поведения. Такая статистика говорит нам о том, что предложенная нами коррекционно-развивающая программа по снижению агрессивного поведения младших школьников является эффективной.

После проведения блока занятий по коррекционно-развивающей программе в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика относительно снижения уровня агрессивного поведения. Дети стали более внимательными друг к другу, значительно уменьшилось количество ссор между школьниками, чаще стали договариваться о различных действиях, уменьшилось количество немотивированной агрессии. Таким образом, проведение коррекционной работы с детьми экспериментальной группы можно считать эффективной.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.- Казань, 1988 .
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект пресс, 1996.
3. Артемьев Т.И. Развитие личности и ее способностей. - М., 1982.
4. Асеев В.Б. Мотивация поведения и формирования личности.- М., 1976.
5. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей. - М., 1991.
6. Еремин В.А. Улица-подросток-воспитатель.- М., 1991.
7. Жуганов А.В. Творческая активность личности: содержание, пути формирования и реализации. - Л., 1991.
8. Земская М. Семья и личность.- М., 1986
9. Ковалева А.И. Кризис системы образования. // Социс . 1994. 1994. с. 23-27.
10. Коган Л.Н. Человек и его судьба. - М.: Мысль, 1988.
11. Кон И.С. Ребенок и общество.- М.: 1988.
12. Краковский А.П. О подростках. Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка.- М., 1991.
13. http://adalin.mospsy.ru/l_02_00/l_02_09g.shtml
14. <http://www.c-psycholog.ru/Help/uprajneniy/k/deti.html>
15. <http://www.psychologos.ru/>

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Колпакчи Екатерина, студентка 2 курса
Научный руководитель: Куртева О.В., доктор, конференциар

Овладение речью является одним из важных приобретений ребенка в дошкольном детстве, так как этот процесс не просто что-то добавляет к развитию ребенка, а перестраивает всю его деятельность.

Важнейшей предпосылкой совершенствования речевой деятельности дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, которая способствует возникновению желания активно участвовать в речевом общении. И именно игра помогает создать такие ситуации, в которых даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются. Известный всем нам писатель ДжанниРодари утверждал, что «именно в игре ребёнок свободно владеет речью, говорит то, что думает, а не то, что надо. Не поучать и обучать, а играть с ним, фантазировать, сочинять, придумывать – вот, что необходимо ребёнку» [3].

Таким образом, в дошкольном возрасте усвоение новых знаний в игре происходит значительно успешнее, чем на учебных занятиях. Обучающая задача, поставленная в игровой форме, имеет то преимущество, что в ситуации игры ребенку понятна сама необходимость приобретения знаний и способов действия. Ребенок, увлеченный привлекательным замыслом новой игры, как бы ни замечает того, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений и познавательной деятельности. Если на занятии ребенок выполняет задание взрослого, то в игре он решает свою собственную задачу. Прежде чем начать игру, необходимо вызвать у детей интерес к ней, желание играть. Это достигается различными приемами: использование загадок, считалочек, сюрпризов, интегрирующего вопроса, сговора на игру, напоминания об игре, в которую дети играли раньше. Воспитатель так направлять игру, чтобы незаметно для себя не сбиваться на другую форму обучения - на занятиях.

Секрет успешной организации игры заключается в том, что воспитатель, обучая детей, сохраняет вместе с тем игру, как деятельность, которая радует детей, сближает их, укрепляет их дружбу. Дети постепенно начинают понимать, что их поведение в игре может быть иным, чем на занятии. Здесь они могут бурно реагировать на различные действия играющих: хлопать в ладоши, подбадривать, сопереживать, шутить. Воспитатель способствует тому,

чтобы игровое настроение сохранялось у детей на протяжении всей игры, чтобы они были увлечены игровой задачей [2].

Большое значение имеет темп игры, заданный воспитателем. Развитие темпа игры имеет определенную динамику. В самом начале дети как бы «разыгрываются», усваивают содержание игровых действий, правила игры и ход ее. В этот период темп игры, естественно, более замедленный. В ходе игры, когда дети увлечены ею, темп нарастает. К концу эмоциональный настрой несколько снижается и темп игры снова замедляется.

Педагог, знающий особенности развития игры, не допускает излишней медлительности и преждевременного ускорения. Объяснение правил, рассказ воспитателя о содержании игры предельно кратки и четки, но понятны детям. Такой же ясности, краткости требует воспитатель и от детей: «скажи коротко, но чтобы тебя все поняли».

Воспитатель с самого начала и до конца игры активно вмешивается в ее ход: отмечает удачные решения, находки ребят, поддерживает шутку, подбадривает застенчивых, вселяет в них уверенность в своих силах [4].

Все игры должны быть выстроены так, чтобы четко прослеживалась тенденция к усложнению заданий, методов и приемов, а также словарного материала.

Для ознакомления детей с предметным миром условно выделены три группы дидактических игр:

- Игры, направленные на получение информации о предметном мире, его свойствах и отношениях (направлены на рассмотрение предмета с трех позиций: предмет как таковой, предмет как результат действия взрослого, предмет как творение человеческой мысли). Целями этих игр является обогащение опыта детей сведениями об окружающих предметах. К играм первой группы относятся:

- игры-раскладки (направлены на формирование умения определять, к какому миру относится предмет: «Чудесный мешочек», «Помоги Незнайке» и т.д.;

- игры - определения, (-определить способ использования предметов. «Что лишнее», «Найди пару», «Скажи как использовать предмет» позволяют выяснить назначение, строение предметов, материалы из которых они сделаны: «Нам игрушки принесли», «Петрушка идет трудиться», «Подбери материал для названного предмета» и т.д.;

- игры - загадки и отгадки: « Найди заданный предмет», «Угадай инструмент» и т.д.

- игры-описания (развивают умение описывать предмет по основным признакам (цвет, форма, величина), действиям;

- игры-турне («Определи время предмета», «Что было - что будет» и т.д.;

○ игры-путешествия («На чем мы путешествуем», «Чудесное превращение волшебной палочки» и.п. — (раскрыть удивительный и многообразный предметный мир;

• Игры, направленные на освоение действий разного характера (обследовательские, моделирующие и т.д.) с предметами (направлены на совершенствование способов взаимодействия с окружающей средой)

○ Игры - эксперименты, игры-опыты (исследования)

• Игры, направленные на стремления к творческому преобразованию предметного мира. Играя, дети могут сами, объяснить, почему и как один и тот же предмет изменился, как еще его можно изменить.

○ Игры-преобразования: «Цепочка слов», «Соедини детали - получи новый предмет» и т.д. [2].

При реализации данных этапов основным назначением является - развитие у детей внимания к слову, его точному употреблению. Создаются условия для речевой практики детей, пополнения и активизации словаря словами разных частей речи. Формируются практические навыки: умение быстро выбрать из своего словарного запаса наиболее точное, подходящее слово, составить предложение, различать оттенки в значении слов.

Игру можно использовать как средство формирования способности к общению, т.к. именно с помощью игры педагог способен помочь ребенку установить контакт с окружающим миром, а также со сверстниками.

Ребенок уже умеет самостоятельно действовать с предметами, а значит, начинает осваивать науку сюжетно-ролевой игры, разыгрывать целые сюжеты, в которых главное - отражение отношений между людьми. Заменяются реальные предметы на другие, с помощью которых можно изображать нужное действие, а в дальнейшем и вовсе лишь словом. В ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей и т. д.

Именно называние предметов новыми именами, обозначение действий, совершаемых с этими предметами, дает новый смысл каждой отдельной вещи, действию, поступку. Когда дети играют, они не только действуют, жестикулируют и манипулируют с игрушками, они еще всегда объясняют, что именно они делают. Без таких объяснений, придающих новый смысл предметам и действиям, невозможно ни принятие роли, ни создание условного пространства игры. Причем речь ребенка, объясняющая игру, должна быть кому-то адресована. Игровое действие должно иметь партнера или зрителя, которому необходимо объяснить, что означает тот или иной предмет или действие. Без такой договоренности и без взаимного понимания игровая ситуация перестает существовать и рассыпается. Д. Б.

Эльконин, сделавший большой вклад в изучение игры дошкольников, писал, что в игре у детей возникает чрезвычайно богатая речевая связь, которая освобождает речь детей от ситуационной связности. Игра является своего рода переходным, промежуточным звеном между полной зависимостью речи от вещей и предметных действий к свободе слова от реальной, воспринимаемой ситуации. Именно в этом «освобождении слова» и состоит значение игры со сверстниками для речевого развития детей [3].

Ролевою игрою можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию.

Выстраивание занятий в форме игровых ситуаций, побуждает детей к сближению друг с другом и с педагогом на основе сопереживания и самой ситуации, и ее участникам. На игровых занятиях целесообразнее использовать этюды и упражнения, короткие и доступные по содержанию, подобранные на основе принципа «от простого к сложному».

Когда ребенок пройдет весь игровой путь, он приобретет очень многое, значительно продвинувшись в своем развитии

Итак, именно через игру активно развивается речь ребенка. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – является основным условием нормального развития и в дальнейшем его успешного обучения в школе.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М, 2003. - с.27-43.
2. Ёлкина Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: Учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2006.
3. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи // Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С. 202–206.
4. Шулика Е., Шинкарёва М., Потапова И., Закутина Л. Развитие выразительности речи // Дошкольное воспитание №8, 2006. стр.13-17.

PREMISE ALE INTEGRĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

**Gagauz Alina, studenta gr. RE-13
Conducătorul științific Maria Ianioglo, dr., conf. univ.**

Învățământul special din Moldova constă dintr-un sistem de instituții care includ servicii de diagnosticare, instruire și educație, de pregătire pentru activitatea de muncă și de integrare socială a copiilor cu deficiențe în dezvoltarea fizică și psihică.

Fiind într-o legătură indisolubilă cu sistemul învățământului general, învățământul special are destinație absolut concretă, nivelul lui de dezvoltare depinde de starea social-economică, ideologia și morala ce caracterizează societatea.

Educația incluzivă:

- este o abordare potrivit căreia toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecvența 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 caracteristică calitativă a sistemului de educație deschis, flexibil, adaptat necesităților persoanei, politice și practicile cărui 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 nouă 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;
- reflecta valorile unei societăți echitabile și democratice care oferă tuturor persoanelor oportunități egale de a beneficia de drepturile omului și obiectivele de dezvoltare umană, împartășite pe plan mondial [1].

Incluziunea reprezintă una din „principalele priorități ale reformei sociale” care se derulează după 1990 în țara noastră [2, p. 89]. În prezent în Republică funcționează 7 tipuri de școli speciale pentru copii hipoacuzi, surzi, orbi, slabvăzători, cu tulburări grave de limbaj, cu intelect limitat, handicapați mintal, cu dereglări ale aparatului locomotor. Ei sînt repartizați în 39 de școli speciale.

În școlile cu elevi ce prezintă deficiențe în dezvoltarea intelectuală și fizică erau cuprinși în anul 1990 - 11600 copii, iar în anul 2012 - 136000. Acest fapt însă nu consemnează și descreșterea numărului de copii cu dereglări de ordin diferit, pentru că, dimpotrivă, numărul acestora crește, iar societatea nu poate purta grija acestor copii.

Complexitatea problemei anomaliilor infantile (aspectul medical, pedagogic, psihologic, juridic, demografic, sociologic, economic) necesită noi eforturi din partea statului în crearea sistemului de protecție socială și psihologică a copiilor cu handicap. Situația în acest sistem depinde de nivelul de dezvoltare a:

- serviciului de profilaxie și terapeutic;
- diagnosticare timpurie a anomaliilor infantile;
- corecția dereglărilor.

La ora actuală serviciul de profilaxie și diagnosticare timpurie este în delăsare. Nu sînt coordonate activitățile serviciilor republicane cu tangență la această categorie socială (învățămînt, ocrotirea sănătății, asigurarea socială, legislațiul, sindicatele, Fondul copilului, Fondul carității, Asociația surzilor din Moldova, Asociația nevăzătorilor din Moldova, Societatea Crucii Roșii etc.) [3].

Sistemul complex de ajutor social acordat copiilor cu deficiențe prevede:

- consultații genetice și medicale;
- centre pentru ocrotirea sănătății psihice, centre de evidență și statistică a anomaliilor în dezvoltare (cu banca de date automatizate), centre de consultații pentru părinți, consultații medicale, psihologice și pedagogice, cabinete de corecție în școlile de masă, grupe speciale pentru toate categoriile de copii în grădinițele de tip general, creșe pentru copiii cu dereglări ale auzului, văzului, aparatului locomotor;

- grupe de diagnosticare pentru copiii cu dereglări intelectuale pronunțate în grădinițele de tip general, grădinițe speciale pentru toate categoriile de copii cu anomalii în evoluție, case-internat de tip familial, case de copii, grupe preșcolare în așezămintele curativ-balneare, grădinițe de copii cu boli somatice, tabere curative de vară pentru copiii cu boli somatice, școli de cultură generală pentru copiii surzi, orbi, cu dereglări ale aparatului locomotor, cu defecte grave ale vorbirii;

- școli pentru copiii cu retenție în dezvoltarea psihică de origine cerebalo-genetică, cu clase de diagnosticare;

- clase pentru copiii cu intelect redus în baza școlilor pentru copiii surzi, orbi, copiii cu defecte ale aparatului locomotor;

- școli pentru copiii hipoacuzi (surditate timpurie cu dereglări complicate de limbaj), clase pentru copiii hipoacuzi în școlile de cultură generală (pierderea tardivă a auzului cu păstrarea vorbirii);

- școli pentru copiii cu vederea scăzută, clase pentru copiii cu vederea scăzută în școlile de cultură generală (în cazul posibilităților de corecție a vederii cu diferite mijloace tehnice), școli speciale pentru copiii bolnavi somatic (dereglări ale sistemului cardiovascular, reumatism, boli endocrine, TVC, copii slăbiți fizic, bolnavi somatic etc.), școli speciale pentru copiii cu dereglări neurologice (clase speciale pentru copiii neuropatici etc.), școli, centre școlare pentru copiii cu deficiențe mintale, școli speciale de corecție, internate de asistență psihologică și pedagogică pentru copiii cu dificultăți în dezvoltarea intelectuală;

- clase speciale în baza școlilor speciale de corecție, internate, cu ajutor psihologic și pedagogic pentru copiii cu deficiențe mintale grave (debilitate pronunțată, imbecilitate);

- școli speciale pentru copiii cu dereglări mintale grave (imbecili);

- școli de cultură generală pentru copiii cu dezvoltare psihică tardivă (diagnosticare, compensare, corecție), școli speciale de corecție, întremare și protecție psihopedagogică a copiilor deficiențe mintal, orfani și rămași fără tutela părinților, clase speciale pentru copiii cu defidențe mintale în baza școlilor de cultură generală, școli speciale de reeducare pentru copiii care necesită condiții deosebite, clase de liceu, licee pentru surzi, hipoacuzi, orbi, văz scăzut, copiii cu dereglări ale aparatului locomotor (care se pot autoservi);

- școli pentru tineretul muncitor cu deficiențe fizice, școli tehnico-profesionale speciale;

- grupe speciale în școlile de meserii pentru absolvenții școlilor speciale;

- combinate instructive de producere;

- întreprinderi instructive de producere și grupe instructive de producere în baza întreprinderilor pe ramuri pentru copiii surzi, orbi și cu defecte combinate;

- centre de orientare, selecție și reabilitare profesională;

- centre terapeutice de copii cu diverse anomalii, grupe speciale în școlile medii de specialitate, în instituțiile superioare de învățământ (pentru copiii cu defecte fizice);

- instruirea la domiciliu (în corespundere cu indicațiile și concluzia comisiilor mixte);

- centre logopedice;

- cabinete logopedice;

- asociații de profil (asociația handicapaților neuromotori);

- asociații ale orbilor, surzilor și cu asociații de profil (cardiace, diabetici).

Astăzi în republică funcționează leagăne-cămin pentru copiii de 0-3 ani (orfani), cu deficiențe generale irecuperabile. Pentru handicapații în vîrstă de 3-6 ani (cu diferite anomalii ușoare), în

cadrul Ministerului Educației funcționează case de copii (casă de tip familial), grădinițe speciale, grupe speciale (în cadrul grădinițelor generale), cabinete logopedice, puncte logopedice, iar pentru deficiențe mintale recuperabile, însoțite de stări medicale deosebite, funcționează spitale de profil în cadrul Ministerului Sănătății. Pentru handicapații de 6-7, 14-15 ani (perioada școlarizării) cu deficiență mintală recuperabilă, de văz și de auz, funcționează case de copii, școli generale-speciale, școli auxiliare, grupe în cadrul școlilor generale ale Ministerului Educației.

Pentru copiii cu deficiență mintală parțial recuperabilă, deficiență de locomoție parțial recuperabilă, în cadrul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei funcționează cămine, școli și școli speciale.

Pentru categoriile de copii cu abateri de compartament funcționează centre de minori, spitale neuropsihologice în cadrul Ministerului Sănătății, case de copii în cadrul Ministerului Învățământului. Pentru tulburări de limbaj, stări medicale deosebite – cabinete logopedice, sanatorii de profil.

Referințe bibliografice:

1. Bucun N., Borodin C., Dima A., Zotea N., Capitolul I. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii. Chișinău, 2011.
2. Mara D. Strategii didactice în educația incluzivă, Ediția a II-a, București, 2009.
3. Bucun N., Musteață S., Guțu V., Rudic G. Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova, Chișinău, 1997.

METODE INTERACTIVE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE CEL CE ÎNVAȚĂ

**Livia Musteață, studenta gr. RA-13
Conducătorul științific Maria Ianioglo, dr., conf. univ.**

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).

Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învățare activ și integrarea programelor de învățare în funcție de ritmul propriu de învățare al elevului. Elevul trebuie să fie implicat și responsabil pentru progresele pe care le face în ceea ce privește propria lui educație, cu alte cuvinte „elevul construiește traiectoria/traseul propriu de învățate în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional” [4, p. 186].

Pentru a avea cu adevărat elevul în centrul activității instructiv-educative, profesorul îndeplinește roluri cu mult mai nuanțate decât în școala tradițională. În abordarea centrată pe elev, succesul la clasă depinde de competențele cadrului didactic de a crea oportunitățile optime de învățare pentru fiecare elev. Astfel, în funcție de context, profesorul acționează mereu, dar adecvat și adaptat nevoilor grupului.

Avantajele învățării centrate pe elev sunt:

- ✓ Creșterea motivației elevilor, deoarece aceștia sunt conștienți că pot influența procesul de învățare;
- ✓ Eficacitate mai mare a învățării și a aplicării celor învățate, deoarece aceste abordări folosesc învățarea activă;
- ✓ Învățarea capătă sens, deoarece a stăpâni materia înseamnă a o înțelege;
- ✓ Posibilitate mai mare de includere- poate fi adaptată în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice [5, p. 34].

Metodele de învățare centrată pe elev fac lecțiile interesante, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală.

Printre metodele care activează predarea-învățarea sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor, caracterului ludic și oferă alternative de învățare cu „priză” la elevi.

În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, trebuie să utilizăm, cu precădere unele strategii activ-participative, creative. Acestea nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marcând un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice.

Dintre metodele moderne specifice învățării active care pot fi aplicate cu succes și la orele de matematică fac parte: brainstormingul, metoda mozaicului, metoda cubului, ciorchinele ș.a.

Brainstorming este o metodă care ajută la crearea unor idei și concepte creative și inovatoare. Pentru un brainstorming eficient, inhibițiile și criticile suspendate vor fi puse de-o parte. Astfel, exprimarea va deveni liberă și participanții la un proces de brainstorming își vor spune ideile și părerile fără teama de a fi respinși sau criticați. O sesiune de brainstorming bine dirijată dă fiecăruia ocazia de a participa la dezbateri și se poate dovedi o acțiune foarte constructivă [1, p. 52].

Etapile unui brainstorming eficient sunt următoarele:

- ✓ deschiderea sesiunii de brainstorming în care se prezintă scopul acesteia și se discută tehnicile și regulile de bază care vor fi utilizate;
- ✓ perioada de acomodare durează 5-10 minute și are ca obiectiv introducerea grupului în

atmosfera brainstormingului, unde participanții sunt stimulați să discute idei generale pentru a putea trece la un nivel superior;

✓ partea creativă a brainstormingului are o durată de 25-30 de minute. Este recomandabil ca în timpul derulării acestei etape, coordonatorul (profesorul) să amintească timpul care a trecut și cât timp a mai rămas, să “preseze” participanții și în finalul părții creative să mai acorde câte 3-4 minute în plus. În acest interval de timp grupul participant trebuie să fie stimulați să-și spună părerile fără ocolișuri;

✓ la sfârșitul părții creative coordonatorul brainstormingului clarifică ideile care au fost notate și puse în discuție și verifică dacă toată lumea a înțeles punctele dezbătute. Se face și o evaluare a sesiunii de brainstorming și a contribuției fiecărui participant la derularea sesiunii.

✓ pentru a stabili un acord obiectiv cei care au participat la brainstorming își vor spune părerea și vor vota cele mai bune idei. Grupul supus la acțiunea de brainstorming trebuie să stabilească singuri care au fost ideile care s-au pliat cel mai bine pe conceptul dezbătut [1, p. 52].

Pe timpul desfășurării brainstormingului participanților nu li se vor cere explicații pentru ideile lor. Aceasta este o greșeală care poate aduce o evaluare prematură a ideilor și o îngreunare a procesului în sine.

Brainstormingul funcționează după principiul: asigurarea calității prin cantitate și își propune să elimine exact acest neajuns generat de autocritică.

Se recomandăm următoarele reguli pe care elevii le vor respecta în scopul unei ședințe reușite de brainstorming:

1. Nu judecați ideile celorlalți – cea mai importantă regulă.
2. Încurajați ideile nebunești sau exagerate.
3. Căutați cantitate, nu calitate în acest punct.
4. Notați tot.
5. Fiecare elev este la fel de important.
6. Nașteți idei din idei.
7. Nu vă fie frică de exprimare [1, p. 55].

Este important de reținut că obiectivul fundamental al metodei brainstorming constă în exprimarea liberă a opiniilor prin eliberarea de orice prejudecăți. De aceea, acceptați toate ideile, chiar trăznite, neobișnuite, absurde, fanteziste, așa cum vin ele în mintea elevilor, indiferent dacă acestea conduc sau nu la rezolvarea problemei. Pentru a determina progresul în învățare al elevilor este necesar să îi antrenați în schimbul de idei; faceți asta astfel încât toți elevii să își exprime opiniile!

Mozaicul sau „metoda grupurilor interdependente” este o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

În cadrul acestei metode rolul profesorului este mult diminuat, el intervine semnificativ la începutul lecției când împarte elevii în grupurile de lucru și trasează sarcinile și la sfârșitul activității când va prezenta concluziile activității.

Există mai multe variante ale metodei mozaic iar noi vom prezenta varianta standard a acestei metode care se realizează în următoarele etape:

1. *Pregătirea materialului de studiu*- profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 sub-teme. Opțional, poate stabili pentru fiecare sub-temă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul. Realizează o fișă-expert în care trece cele patru sau cinci sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte patru-cinci elevi (în funcție de numărul lor în clasă). Fiecare elev din echipă, primește o literă (A, B, C, D) și are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare literei sale. El trebuie să devină expert în problema dată. Constituirea grupului de experți.

3. După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu aceeași literă se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu litera A, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema din Fișa „A”. La fel procedează și ceilalți elevi cu literele B, C, și D. Dacă grupul de experți are mai mult de șase membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare. Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

5. Evaluarea- grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei [3, p. 44].

Metoda *cubului* presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme. Sunt recomandate următoarele etape:

- ✓ Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: descrie, compară, analizează,

asociază, aplică, argumentează.

- ✓ Anunțarea temei, subiectului pus în discuție.
- ✓ Împărțirea clasei în șase grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului:

1. Descrie: culorile, formele, mărimile, etc.
2. Compară: ce este asemănător? Ce este diferit?
3. Analizează: spune din ce este făcut, din ce se compune.
4. Asociază: la ce te îndeamnă să te gândești?
5. Aplică: ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?
6. Argumentează: pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației

tale.

- ✓ Redactarea finală și împărtășirea ei celorlalte grupe.
- ✓ Afișarea formei finale pe tablă sau pe pereții clasei [2, p. 12].

Deși este o variantă mai simplă a brainstorming-ului, ciorchinele este o metodă care presupune

identificarea unor conexiuni logice între idei, poate fi folosită cu succes atât la începutul unei lecții pentru reactualizarea cunoștințelor predate anterior, cât și în cazul lecțiilor de sinteză, de recapitulare, de sistematizare a cunoștințelor.

Metoda *ciorchinului* funcționează după următoarele etape:

1. Se scrie un cuvânt / temă (care urmează a fi cercetat) în mijlocul tablei sau a unei foi de hârtie.

2. Elevii vor fi solicitați să-și noteze toate ideile, sintagmele sau cunoștințele pe care le au în minte

în legătură cu tema respectivă, în jurul cuvântului din centru, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial.

3. În timp ce le vin în minte idei noi și le notează prin cuvintele respective, elevii vor trage linii

între toate ideile care par a fi conectate.

4. Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată [6, p. 23].

Utilizarea acestor metode antrenează elevii într-o continuă participare și colaborare, crește motivarea intrinsecă deoarece li se solicită să descopere fapte, să aducă argumente pro și contra. Lucrul în echipă dezvoltă atitudinea de toleranță față de ceilalți și sunt eliminate motivele de stres iar emoțiile se atenuează.

Pot susține cu convingere că beneficiarii învățământului centrat pe elev sunt elevii deoarece, așa cum spune “crezul instruirii active”: “Ce aud-uit; Ce aud și văd - îmi amintesc puțin; Ce aud, văd și întreb - încep să înțeleg; Ce aud, văd, întreb și exersez - îmi însușesc și deprind; Ceea ce pun în practică învăț cu adevărat”.

Bibliografie:

1. Ardelean L., Secelean N. Didactica – noțiuni generale. Sibiu: Ed. Universității “Lucian Blaga”, 2007.
2. Ardelean L., Secelean N. Didactica matematicii – managementul, proiectarea și evaluarea activităților didactice. Sibiu: Ed. Universității “Lucian Blaga”, 2007.
3. Dumitru I. A. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Ed. de Vest, 2000.
4. Guțu VI. Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: CEP USM, 2014.
5. Predarea interactivă centrată pe elev. Coord. Sarivan L., București: Educația, 2005.
6. Singer M., Voica C. Recuperarea rămânerii în urmă. București: Educația, 2005.

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ

Манастырлы Е., студентка 3 курса

Научный руководитель: Бянова Н.Е., ст. преподаватель

В настоящее время, в меняющейся социально – культурной ситуации перед дошкольными и школьными учреждениями остро стоит проблема формирования у детей интереса к книге. Нынешние дети отдаляются от книги, предпочитая ей телевизор и компьютер. Невозможно ребенку привить любовь к литературе, если взрослый безответственен в выборе книг для чтения. Проблема усугубляется и тем, что у ребенка, равнодушного к книге отсутствует мотивация для последующего обучения к чтению, а значит, возникают трудности в школе. В предыдущие годы много издавалось художественной и мемуарной литературы по тематике Великой Отечественной войны. И многое из того что издавалось, читали и обсуждали. Культура чтения художественной литературы вообще и литературы о войне в частности была намного выше, нежели сейчас. Сейчас другие времена, другие источники информации, среди которых интернет, несомненно, занимает ведущие позиции [3].

Чтение книг у большинства учеников школ превратилось в тяжелую жизненную необходимость, определяемую учителями в школе. У молодых часто нет понимания того, что чтение художественной и документальной литературы является обязательным условием для развития мышления и главным условием развития культуры речи. Кто не читает, или мало читает, как правило, косноязычен, не обладает достаточным воображением в принятии творческих решений.

Чтение художественной и документальной литературы имеет еще одно, огромное значение. Именно с помощью книг, документальных и художественных фильмов осуществляется передача исторической памяти и культурных традиций. Но книга является главной в этом списке, особенно документальная, мемуарная. В таких книгах содержится то, чего ни в Интернете, ни в кино не увидишь. Одной из главных проблем нашего времени является приобщение ребенка к чтению. К сожалению, в наш век информатизации, интерес к чтению стал падать. И уже в младшем школьном возрасте дети предпочитают книге просмотр телевизора и видеофильмов, мультипликационных фильмов, компьютерные игры. Как результат, школьники не любят, не хотят читать. Только книга дает возможность домыслить, "дофантазировать". Она учит размышлять над новой информацией, развивает креативность, творческие способности, умение думать самостоятельно [1].

Как приобщить детей к миру детской литературы? Этот вопрос задают себе педагоги, родители, библиотекари.

Современный ребёнок не знает, что книга - источник знаний. Задача взрослого - научить ребёнка «общаться» с книгой, ценить и любить её. Художественная литература должна занимать в жизни ребенка важное место. Приобщение к художественной литературе - одна из основных задач воспитания личности младшего школьника. В ходе работы над статьей возникли вопросы: как привить детям любовь к художественной литературе? Сколько и когда лучше читать? Какой найти мотив, чтобы повысить интерес ребенка к чтению? [4]

Чтобы получить ответ на возникшие вопросы, было проведено экспериментальное исследование в гимназии им. С.С. Курогло в 3-ем классе. Учащимся была предложена анкета, в которую были включены следующие вопросы: 1. Любишь ли ты читать?; 2. Почему ты любишь читать? 3. Посещаешь ли ты библиотеку?; 4. Что ты любишь читать?; 5. Что любишь больше всего? 6. Читают ли в вашей семье книги вслух? 7. Как ведут себя родители во время твоего чтения? 8. Можешь ли ты назвать книгу, которую недавно прочитал? [6]

Анализ результатов анкетизирующего опроса показал следующее: 85% учащихся любят читать; 20% учащихся не посещают библиотеку; 90% учащихся имеют разнообразный круг

чтения литературы: стихи, сказки, смешные рассказы, рассказы о животных, о растениях и т.д.; 99% учащихся, чьи родители поощряют и хвалят за чтение; 25% учащихся не смогли назвать книгу или рассказ, который в последний раз читали. Особое внимание следует уделить следующему вопросу: - Какое чтение нравится детям больше?: самостоятельное чтение, слушание чтения взрослых или чтение любых членов семьи книги вслух. Итак, 55% учащихся больше всего любят читать самостоятельно; 30% учащихся больше всего любят чтение взрослых; 15% учащихся, в чьих семьях отсутствует чтение вслух.

Известный психолог Т.Г. Егоров в работе «Очерки психологии обучения детей чтению» пишет:

“Чем гибче синтез между процессами осмысливания и тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее” [2].

Как следует из приведенного высказывания, исследователь технику чтения не противопоставляет осмыслению читаемого. Чтобы чтение состоялось, все эти действия должны быть совершены одновременно.

Для подтверждения данного положения была проверена техника чтения. Анализ результатов техники чтения показал следующие результаты: выше нормы - 15 учеников; норма - 17 учеников (65 слов); ниже нормы - 14 учеников.

Способ чтения: с уверенностью можно сказать; что все учащиеся не допустили более 5 ошибок; 16 учащихся из 31 допустили в чтении от 3 до 5 ошибок; 4 ученика прочитали без ошибок; 14 учащихся прочитали словами + слогами; и 14 учащихся целыми словами.

Характер чтения: 16 учащихся читают осмысленно и выразительно; 13 учащихся допустили ошибки в окончаниях слов; 17 учащихся пропускали, искажали, меняли буквы, слоги, слова; 9 учащихся повторяли буквы, слоги, предложения.

Таким образом, понимая значение художественной литературы в становлении личности младшего школьника библиотеке, педагогу и родителям необходимо работать во взаимодействии. В школе и дома очень важно популяризировать чтение художественной литературы. Существует достаточно привлекательных и действенных способов, приемов, которые необходимо использовать для привлечения детей к чтению. Учителю для такой работы очень важно умение красочно, ярко и сказочно ввести детей в мир художественной литературы, показать красоту, ценность художественного слова, оставить полузакрытую завесу чего-то таинственного, до конца неизведанного и удивительно приятного ощущения от уединенного чтения книги. Заворожить приятным мгновением от чтения настоящей библиотечной книги и несравненной тишиной для тех, кто по-настоящему там задержится. Провести весь класс учеников по сказочным тропинкам долгих улиц в загадочный,

роскошный зал библиотеки, обратить взгляды юных читателей на стены, искусно украшенные картинами наших, народных художников. Не останавливаясь на этом пути в мире художественной литературы помочь родителям так же сказочно, не навязчиво продолжить его. Приятными, добрыми вечерами не только слушать чтение своего горячо любимого ребенка, но и давать слушать ребенку свое родительское чтение. Да, читать ребенку самому, продолжать делать то, что когда – то начиналось с самого рождения ребенка. Не прерывая такую важную в жизни ребенка нить, помочь ему снова полюбить какую – то книгу или рассказ, глубоко впавший в детское, искреннее сердце. Воспитание в духе семейного чтения, дает богатый плод, поможет воспитать ребенка в добром, здоровом уме и чистом сердце[5].

Список литературы:

1. Васильева М.С., Оморокова М.И., Светловская Н.Н. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах. К.: Педагогика, 2003.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения //Т.Г. Егоров. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953, 264с.
3. Первова Г.М. Законы формирования круга детского чтения //Начальная школа, 2015, № 1, с.17-21.
4. Равинский Д.К. Чтение в контексте времени // Что мы читаем? Какие мы?: Сб. науч. тр. / РНБ; Сост.: Е.В. Захарова, О.С. Либова, Д.К. Равинский. СПб., 1993, с. 9-15.
5. Сергеева Д.М. Роль художественной литературы в развитии личности ребенка. Омск, 2015.
6. Сушкина Н.В. Исследовательская работа по литературному чтению //Начальная школа, 2011, №12.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА НА УРОКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

**Сюмбели Неля, студентка3 курса
Научный руководитель: Барбанягра Н.В., преподаватель**

У каждого школьника есть способности и таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Проявления творчества характерны для ребенка с самого раннего возраста, так как творчество – норма детского развития. Творческий процесс тренирует и развивает память, мышление, активность, наблюдательность, целеустремленность, логику, интуицию

Искусство - это воплощенная душа. Проблема духовности стоит очень остро в нашем обществе. И путь решения этой проблемы мы видим в правильном воспитании человека уже в самом начале его пути - в детстве. Но каждый год в школу приходят совершенно иные дети, иное поколение. Существует тенденция к равнодушию, к однообразному кругу интересов. А общество нуждается в активных творческих людях. Очень важно разбудить в детях интерес к самим себе. Объяснить, что самое интересное скрыто в них самих. Заставить душу трудиться, сделать творческую деятельность потребностью. Поэтому развитие творческих способностей ребенка на уроке музыки было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания.

По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую активность, искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. Комплексный подход к воспитанию творческой личности охватывает широкий круг вопросов, относящихся к проблемам эстетического и нравственного воспитания

*Сущность творческой личности. Творчество - процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или создания объективно нового. Творчество - продуктивная форма активности и самостоятельности человека. Его результатом являются научные открытия, изобретения, создание новых музыкальных, художественных произведений и т.д. Проблема творчества волновала людей всегда, выступая как общечеловеческая проблема. Педагоги обычно ставят вопрос о раннем выявлении задатков таланта в детях, о путях развития этих задатков. *Формирование личности человека* - это последовательное изменение и усложнение системы отношений к окружающему миру, природе, труду, другим людям и к себе.*

На формирование личности влияют три фактора: воспитание, социальная среда и наследственные задатки.

Воспитание рассматривается педагогикой как ведущий фактор, так как это специально организованная система воздействия на подрастающего человека для передачи накопленного общественного опыта.

Социальная среда имеет преимущественное значение в развитии личности: уровень развития производства и характер общественных отношений определяют характер деятельности и мировоззрение людей.

Задатки - особые анатомо-физиологические предпосылки способностей к разным видам деятельности

Творческий процесс в широком смысле слова - это создание новых общественно значимых материальных и духовных ценностей

Принципы, методы развития творческих способностей ребенка на уроке музыкального воспитания.

Музыкально - творческие способности являются одним из компонентов общей структуры личности. Развитие их способствует развитию личности ребенка в целом.

Как утверждают выдающиеся психологи Л.С.Выготский[3], Л.А.Венгер[2] и др., основой музыкально - творческих способностей являются общие способности.

Развитие музыкальных способностей можно начинать с первых дней жизни ребенка. Основа развития творческих способностей детей – это в первую очередь свобода. Родители не должны навязывать и принуждать ребенка к действиям.

Методика музыкального воспитания (как педагогическая наука), подчиняясь закономерностям общей педагогики, опирается на следующие принципы: принцип связи обучения с жизнью; доступность осваиваемого материала; принцип интереса и увлечённости; принцип оптимизации процесса обучения.

Развитие музыкально – творческих способностей учащихся младших классов на уроке музыкального воспитания.

Му́зыка (от греч. μουσα - *муза*) - искусство, средством воплощения художественных образов для которого являются звук и тишина, особым образом устроенные во времени. Музыка побуждает и стимулирует творческий потенциал детей.

Современный опыт ведения урока в школе убедительно показывает, что учитель может быть истинным творцом только тогда, когда ежеминутно связывает неразрывной нитью сыгранное, пропетое или высказанное им со своим внутренним миром, со своим отношением к звучащему, со своим жизненным опытом.

Мы считаем, что для урока искусства психологическая, техническая, интеллектуальная, профессиональная подготовка недостаточны. Необходимо подготовиться к уроку еще и эмоционально.

Особенно важно в эмоциональной стороне профессионального мастерства учителя музыки умение найти верный тон урока.

Для учителя музыки чрезвычайно важно *уметь быть выразительным* во всех своих проявлениях, *уметь находить адекватную внешнюю форму выражения переживаемых им чувств, эмоций*. Поэтому педагогу необходимо научиться не бояться определять словами, выразительными движениями, мимикой то, что трудноуловимо в произведении искусства - его красоту, тончайшее кружево его образов.

Развивать творческие способности детей - значит развивать их воображение.

Музыка и жизнь - это генеральная тема, своего рода, "сверхзадача" в школьных занятиях музыкой. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса.

Перед учителем музыки стоит непростая задача: объединить все элементы, из которых складывается урок, подчинить их основной теме урока, не потеряв при этом специфическую логику развития, присущую каждому из этих элементов в отдельности.

Требование гуманизации образования, выдвинутое психологами и педагогами, предполагает большое внимание к развитию творческих способностей ребенка, лучших его личностных качеств. Дать знания, развить навыки и умения - не самоцель. Гораздо важнее - пробудить интерес к познанию.

Только *самостоятельное творчество детей* на уроке разбудит их дремлющие способности

Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки - одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне восприятия музыка как искусство вообще не существует. Бессмысленно говорить о каком либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образцы.

Методика организации работы с творческими заданиями на уроке музыкального воспитания. Активным средством развития музыкально-творческих способностей младших школьников являются творческие задания. Учитель побуждает учащихся творческим действиям, создавая определенные ситуации. *Творческие задания на уроках музыки* способствуют общему творческому развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир ребенка. Все творческие задания выполняется в определенной последовательности. Например, чтобы найти выразительные движения, соответствующие характеру музыки, дети сначала слушают произведения, выявляют его характер, средства музыкальной выразительности, форму. Затем они планируют возможные варианты тех или иных движений.

Для развития чувства лада предлагаются следующие творческие задания:

- Сочинить музыкальные загадки типа «что я слышал в лесу?» Образцом выполнения таких заданий может служить пьеса М. Ройтерштейна «Кукушка дятел», «Эхо».

- Сочинить музыкальные иллюстрации к сказке, предложенной учителем. Например, по ходу содержания сказки «О музыкальной принцессе», которую рассказывает учитель, учащиеся сочиняют мелодию звона колоколов, извещающих о приближении ночи, колыбельную песенку веселый танец польку.

- Импровизировать окончания музыкальных фраз. Подготовкой для импровизации мелодии может служить песня-игра Тиличеевой Е. «Наш дом», «Лифт».

Для развития ритмического чувства используются следующие музыкально-творческие задания:

- Передать на ударных инструментах (ксилофон, металлофон и др.) ритмический мотив приветственного диалога учителя и детей: «Дети, здравствуйте!», «Здравствуйте!». Перед тем как начать урок, педагог здоровается с детьми. На первых занятиях приветствие и ответ на него сопровождаются выразительной игрой ритмического мотива на детских музыкальных инструментах. В дальнейшем это может быть ритмический диалог без произнесения слов, диалог преобразуется в вокальное приветствие.

- Передать ритмический мотив загадки на ударных инструментах и сочинить к ней ответ. *Загадка:* «Кто в лесу стучит тук-тук?» *Ответ:* «Дятел, дятел». Первый раз ответ передается в форме ритмического мотива, второй – словесно, с ритмическим сопровождением.

- Сочинить ритмическое инструментальное сопровождение к рассказу собственного сочинения, который ориентирует их на передачу изменения темпа *Виды творческих заданий на уроке музыкального воспитания:*

1. Дневник музыкальных впечатлений;
2. Импровизация;
3. Пластическое интонирование;
4. инструментальное музицирование.

Дневник музыкальных впечатлений - способствует раскрытию души учащихся, стремлению познать прекрасное в наше непростое и сложное время. При этом очень важно не оскорбить чувства ученика, чтобы он не замкнулся в «своем мире». Необходимо вовремя поддержать инициативу и направить в нужное русло музыкального искусства. Дневник музыкальных впечатлений – это форма творческой работы ребенка на уроке, а также продление атмосферы урока до новой встречи с музыкой.

Импровизация- это один из путей развития творческих способностей ученика. Чаще всего при импровизировании от ученика требуется умение продолжить начатую учителем

мелодию и завершить ее в тонике заданной тональности. Например, второклассники очень любят придумывать, комбинировать, что-то создавать. Многие музыкальные произведения дают возможность проявить себя творчески в движениях, инсценировках песен.

"Диалог учителя и ученика". Педагог нараспев задает свои вопросы, а школьник так же нараспев обязан отвечать на них. Вопросы педагога могут быть "на свободную тему" (Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Какое время года ты любишь? Почему?) или касаться разбора прослушанного музыкального произведения (К какому жанру принадлежит эта музыка? Какой у нее характер? Кто ее исполняет?).

Пластическое интонирования - один из способов, одна из возможностей "проживания" образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Пластическое интонирование - это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Оно связано со всеми видами исполнительского искусства - движения музыканта подчас "договаривают" тайный смысл музыки, который слышит только этот музыкант. Иногда пластическое интонирование возникает спонтанно (от "переизбытка" чувств), но, зная неразрывность музыкальной и пластической выразительности, учитель должен побуждать ребят воспринимать музыку не только слухом, но и с помощью музыкально-ритмического движения.

Инструментальное музицирование - это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных ребенку музыкальных инструментах. Хочу еще раз подчеркнуть мысль о взаимопроникновении всех видов музыкальной деятельности в процессе активного восприятия музыки

В заключении делая вывод из вышесказанного хочу подчеркнуть, что творческий процесс тренирует и развивает память, мышление, активность, наблюдательность, целеустремленность, логику, интуицию. Творчество ребенка связано с самостоятельностью и предполагает отказ от стереотипных действий. Поэтому главная задача современного учителя музыки - средствами искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, развивать у школьников не только интеллект, но и душу.

Список литературы:

1. Венгер Л.А. Педагогика способностей. - М., 1973.-265с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1965.-350с.
3. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 1997.
4. <http://xreferat.ru/71/2387-1-razvitie-tvorcheskoj-lichnosti-rebenka-na-uroke-muzyki.html>
5. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=532035>

СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ФЕРАПОНТЬЕВСКОЙ ГИМНАЗИИ ИМ. М. ВОВЧОК

Слесаренко Марина, студентка 3 курса
Научный руководитель: Ибришим Л.Ю., ст. преподаватель

Современное общество, развиваясь в условиях глобализации, переживает много кризисов. Это приводит к поиску новых социальных моделей в государствах, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Перед современной системой образования во всем мире стоит важный вопрос, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени.

С одной стороны, современный человек - это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой – это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию. Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), большинство из которых и нуждается в создании особых образовательных условий [2]. Создание в образовательном учреждении инклюзивной модели образования, обеспечивающей возможность получения качественного образования детям с разными возможностями, поможет всем учащимся, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья, в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

11.07.2011г. Правительством РМ было принято постановление об утверждении Программы развития инклюзивного образования на 2011-2020 годы [1].

Программа будет осуществляться в три этапа:

- а) 2011-2012 годы: разработка правовой основы для развития инклюзивного образования;
- б) 2013-2016 годы: пилотирование модели инклюзивного образования;
- с) 2017-2020 годы: масштабная реализация программных мероприятий

Необходимость разработки и внедрения модели инклюзивного образования обусловлена объективными факторами:

1. инклюзивное образование обеспечивает формирование у всех участников образовательного процесса таких общечеловеческих ценностей, как:

взаимоуважение, осознание себя частью общества, толерантность, развитие уверенности в себе и возможность учиться друг у друга взаимопомощь, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

2. Родители имеют право выбрать модель образования для своего ребенка.

3. Инклюзия обозначает такое включение детей, которое учитывает их особые потребности, способствует развитию этих детей и раскрытию их потенциальных возможностей.

В данной статье сделана попытка проанализировать ситуацию в конкретном образовательном учреждении на степень его инклюзивности и разработать стратегию инклюзивизации образовательного учреждения.

Целью исследования стал анализ инклюзивности Ферапонтьевской гимназии им. М. Вовчок и разработка модели инклюзивного образования детей с ООП.

Базовым принципом реализации проекта является системная интеграция инклюзивного образовательного процесса в общую профессиональную образовательную среду.

Был проведен анализ инклюзивности Ферапонтьевской гимназии им. М. Вовчок. Анкетный опрос представлен в таблице 1.

1. Располагает ли образовательное учреждение «Программой по практике инклюзии»?		+	
2. Проходят ли сотрудники тренинги по инклюзивной практике?	+		
3. Прошли ли сотрудники начальную подготовку относительно потребностей детей с ООП?			+
4. Прикреплен ли один из сотрудников учреждения к ребенку/детям с ООП для оказания ему поддержки и осуществления связи с семьей?			+
5. Если да, то прошел ли этот сотрудник квалифицированное обучение по работе с ребенком с ООП?			+
6. Знают ли сотрудники учреждения/индивидуальные ассистенты (если назначены), как проверить функции технических вспомогательных средств (слухового аппарата, коляски и др.)?		+	
7. Привлекались ли внештатные специалисты для разъяснения правил пользования слуховыми аппаратами и др. средствами?			+
8. Согласован ли индивидуальный план развития ребенка с профильными специалистами и родителями?			+
9. Индивидуальный план развития ребенка обсуждается регулярно через каждые полгода?			+
10. Ведется ли «Дневник для дома и д/сада, школы»?	+		
11. Проводятся ли регулярные (напр., еженедельные) встречи с родителями ребенка для обсуждения продвижения его развития?		+	
12. Оба родителя (если они есть) мотивируются к тесному контакту с сотрудниками образовательного учреждения?	+		
13. Вы детально знакомы с уровнем развития языка и речи ребенка, а			

также с уровнем его когнитивного развития?	+		
14. Ребенку оказывается содействие для нормального взаимодействия со своими сверстниками?	+		
15. Ребенок принимает активное участие во всех мероприятиях его группы, класса?	+		
16. С ребенком проводятся регулярные индивидуальные беседы для более полного раскрытия тем и событий в группе, классе?		+	
17. В образовательном учреждении были предприняты соответствующие меры по улучшению материальной среды?	+		

Таблица 1. Анализ инклюзивности Феропонтьевской гимназии им. М. Вовчок.

Результаты, полученные в процессе анализа ситуации в гимназии, предполагают планирование изменений для реализации инклюзивной практики.

Далее приведем план мероприятий, которые необходимо реализовать в образовательном учреждении для создания комфортной инклюзивной среды для всех учащихся и для детей с ООП.

План действий:

1. Проведение педагогического совещания по итогам анализа инклюзии образовательного учреждения.
2. Заявка в ГУО на специалиста- вспомогательного педагога.
3. Формирование рабочей группы по созданию инклюзивного образовательного пространства и открытию инклюзивных классов.
4. Определение состава педагогов, занятых в реализации проекта, обучение персонала. Определение руководителя проекта.
5. Анализ состояния социальной среды всех классов для подготовки ее к включению детей с ограниченными возможностями здоровья и подготовка классов.
6. Оснащение лестниц поручнями для детей, больных ДЦП.
7. Приобретение звуковых мячей, общедиagnostических полихроматических таблиц Рабкина, досок с Брайлевскими буквами, оборудование тактильными плитками пешеходной дорожки, мнемосхемами помещений в здании гимназии.
8. Освещение работы над реализацией проекта в СМИ.
9. Медицинское сопровождение.
10. Просветительская и методическая работа с педагогами, специалистами.
11. Работа с родителями.
12. Совершенствование системы стимулирования деятельности педагогов.

13. Проведение классных часов по проблемам включения всех учеников в процесс обучения (с участием учеников с ООП и их одноклассников).

14. Привлечение внимания к инклюзии родительского комитета с целью расширения знаний об инклюзии родителей, в том числе и родителей детей с ООП.

15. Оценка результатов, достигнутых в процессе реализации проекта.

Нет одинаковых детей, все имеют разные способности, поэтому школы должны учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Каждый ребёнок имеет право на шанс и быть причастным.

Список литературы:

1. Monitorul Oficial Nr. 114-116 от 15.07.2011, Программа развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011- 2020 годы, утвержденная Постановлением Правительства.
2. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж./ Под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер. с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

**Узун Л.В. студентка 2 курса
Левинтий Г.Г., ст. 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 [6].

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[2].

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 [6].

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 [4].

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 [7]:

- 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 [1].

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.

Список литературы:

1. Антипова Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе // Казанский педагогический журнал. - 2008. - № 2. - С. 52.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
3. Возрастная психология. Под ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостова. – М., 2000.
4. Дичев Т.Г. Проблема адаптации и здоровья человека / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. – М.: Высшая школа, 1990.
5. Капрада Д. Психология личности / Д. Капрада, Д. Сервон. – СПб, 2003.
6. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
7. Попова Т.И. Психологические проблемы адаптации студентов к условиям вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. - 2007. - № 2-2. - С. 53..

РОЛЬ САЙТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Янчогло Е.Н., магистрантка

Сибова О. Г., магистр экономики, ст. преподаватель

Образовательный сайт является важнейшим элементом информационной среды образовательного учреждения. В условиях внедрения Болонской системы образования в качестве одной из важнейших предпосылок успешности реализации учебных процессов выступает расширение открытости и информационной прозрачности образовательного учреждения. Современный педагог должен проанализировать свою профессиональную деятельность и выявить, какие умения необходимо приобрести для успешной и продуктивной работы. Одним из таких умений является компьютерная грамотность.

В рамках создания информационного портала особое внимание уделено одному из наиболее перспективных способов организации сопровождения учебного предмета,

применяемого во многих вузах в сфере информационных технологий, а именно, созданию образовательного сайта преподавателя, посвященного учебному предмету «Гагаузский язык и литература». На <http://litdil.ucoz.ru>, размещен сайт **Gagauz dili hem literatura** ГУО АТО ГАГАУЗИЯ, где представлен электронный материал для свободного доступа и использования студентами, педагогами во внеаудиторное время. Доступ 7 дней в неделю и 24 часа в сутки. Взаимодействие с посетителями сайта, можно общаться онлайн, давать консультации, размещать учебно-методический материал, общаться в форуме и т.д.

Официальный сайт образовательного учреждения должен иметь особый стиль и содержание, создавать позитивный имидж, эффективно использовать возможности глобальной компьютерной сети, выполнять представительские функции в расчете на различные категории потенциальных посетителей и играть роль связующего звена между учреждением, педагогами, родителями, обучающимися и общественными организациями региона, страны.

От содержания, организационной структуры и функционирования официального сайта зависит не только успех взаимодействия образовательного учреждения с внешним миром, но и управленческие и образовательные процессы.

При конструировании сайта «Gagauz dili hem literatura ГУО АТО ГАГАУЗИЯ», прежде всего, есть необходимость осуществить взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. С этой целью на сайте размещена информация для учителей, студентов, родителей. Для каждой категории посетителей сайта—свой раздел:

- главная страница;
- методическая копилка;
- каталог статей;
- фотоальбом.

Официальный сайт (<http://litdil.ucoz.ru>) является важнейшим элементом информационной политики образовательного учреждения и инструментом решения целого ряда образовательных и управленческих задач.

- обеспечение доступа к имеющимся образовательным материалам в онлайн режиме;
- способствование продвижению модульных форм организации образовательного процесса;
- обеспечение учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

Организационная структура официального сайта (<http://litdil.ucoz.ru>) представлена на рис 1.

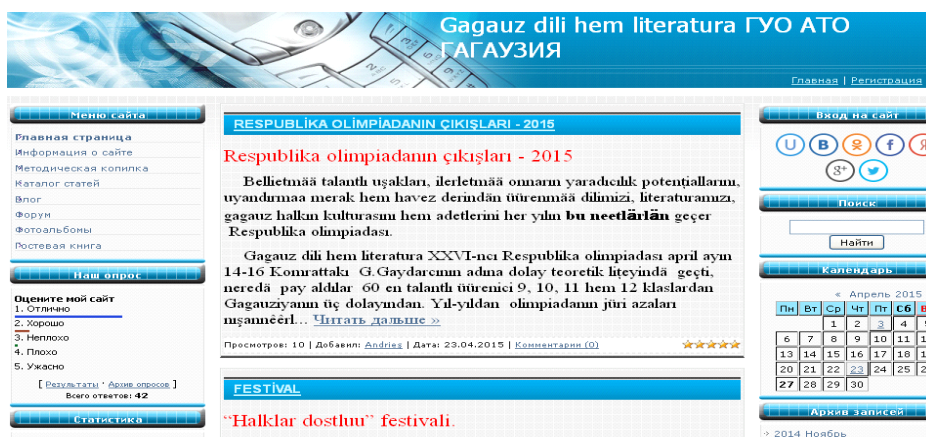


Рис.1 Сайт (<http://litedil.ucoz.ru>)

Ключевым направлением развития сайта <http://litedil.ucoz.ru/> является расширение возможностей взаимодействия всех участников образовательного процесса:

- на странице «Главная» размещены материалы о деятельности учителей гагаузского языка и литературы АТО Гагаузия, о проводимых мероприятиях на уровне района и региона;
- в разделе «Методическая копилка» представлены дидактические проекты уроков и внеклассных мероприятий, проводимых в рамках работы районных методических объединений;
- в разделе «Каталог статей» размещены сообщения, доклады и статьи учителей гагаузского языка и литературы, принимавшие участия в международных конференциях на республиканских семинарах и в работе районных методических объединений.

Подводя итоги, можно сказать, что персональный сайт обеспечивает сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, даёт возможность дистанционного обучения, является виртуальным методическим кабинетом.

Список литературы:

1. Азевич А.И. Роль персонального сайта преподавателя в формировании информационной обучающей среды // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/11/18586>
2. Алексеев А.П. Введение в Web-дизайн: учебное пособие. – М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2008
3. Барысов Р. Постройте профессиональный сайт сами. – СПб., 2009.
4. Печников В.Н. Самоучитель Web-страниц и Wrb-сайтов. – М.: Триумф, 2006.
5. Печников В.Н. Создание Web-сайтов без посторонней помощи. – М.: Триумф, 2006.
6. <http://www.ucoz.ru/> - бесплатный конструктор сайтов

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНИВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ДОУНИВЕРСИТЕТСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

**Янчогло Е.Н., магистрантка
Куртева О.В., доктор, конференциар**

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Анализ нормативных документов, определяющих развитие нашего образования на ближайшую и долгосрочную перспективу, показал, что разрешение проблем кадрового обновления в системе образования, совершенствование профессиональной компетентности учительского корпуса напрямую связано с развитием системы контроля в области оценки качества общего образования [1; 2; 4].

Система контроля кадрового ресурса является ключевой при определении качества образования. И оценка профессиональной деятельности учителя является одной из составляющих комплексной оценки качества работы учреждения образования, которая напрямую влияет на результаты обучения учащихся. Таким образом, система оценки деятельности учителя развивается относительно системы оценки качества образования, где деятельность учителя рассматривается, прежде всего, как кадровый ресурс [3].

Оценка кадров — одна из важнейших функций руководства любым учебным заведением. Особенно возрастает роль оценки кадров в школах, ориентированных на развитие и стремящихся осуществлять инновационную деятельность.

Проанализировав научно-педагогическую, методическую литературу по оцениванию педагогической деятельности в условиях современного развития педагогической науки и профессионального образования, мы пришли к выводу, что проблема оценки работы учителя заключается в поиске параметров и критериев оценивания, методов и форм оценки и ее внедрения в практику образования.

Оценка – более широкое понятие, чем аттестация. Оценка представляет собой систему мероприятий, которые позволяют измерить результаты работы и уровень профессиональной компетентности работников, а также их потенциал для развития организации.

Эффективная оценка персонала играет огромную роль в управлении им, являясь

основой множества процедур: приема на работу (здесь она позволяет снизить текучесть кадров на 90%), внутренних перемещений, увольнений, зачисления в состав резерва на выдвижение, материального и морального стимулирования, переподготовки и повышения квалификации, контроля персонала, совершенствования организации управленческого труда, приемов и методов работы, улучшения структуры аппарата. Отсутствие надежных систем оценки может привести к тому, что организация потеряет способного работника и приобретает неспособного.

Изучив традиционные и современные формы и методы оценки педагогического персонала, мы пришли к выводу, что методы оценки меняются в зависимости от стадии развития и потребностей организации, использования одновременно несколько методов. При этом методы оценки могут быть индивидуальными и групповыми.

На основании изученных материалов можно сделать вывод о том, что профессиональная деятельность учителя - особый вид социальной деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта от старших поколений младшим посредством обучения и воспитания, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Профессиональная деятельность учителя определяется постановкой целей и задач образовательного процесса, подбором эффективных методов и приемов для их реализации, и достижением результатов, которые были запланированы. Качество достигаемых результатов зависит от личностных характеристик учителя, его педагогических умений, компетентности.

В контексте исследуемой проблемы было организовано и проведено научное исследование, объектом которого явились менеджеры (директора и заместители директоров по учебно-воспитательной работе) в доуниверситетских учебных заведениях АТО Гагаузия. В эксперименте приняли участие 106 педагогов в возрасте от 25 до 65 лет, работающих на тот момент в доуниверситетских учебных заведениях АТО Гагаузия.

Проводимая диагностика и анализ оценивания профессиональной деятельности педагогов на региональном уровне позволил:

1. Определить критерии и показатели оценивания.
2. Построить программу оценивания профессиональной деятельности педагога.
3. Разработать и внедрить в процесс развития школы научно-практические рекомендации по оцениванию профессиональной деятельности учителя.
4. Проверить эффективность научно-практических рекомендаций по оцениванию профессиональной деятельности учителя.

5. Стимулировать процесс профессионального развития педагогов, повышения эффективности работы учреждения и его конкурентоспособности.

Суть созданной программы оценивания заключается в том, что она отражает тематические требования нормативных документов и ценностно-смысловые ориентации разрабатывающих ее лиц. Процедура оценивания профессиональной деятельности учителя тщательно прорабатывается с учетом целей и задач учебного заведения, подлежит документированию и принимается администраторами, исполнителями работ и оцениваемыми учителями.

Таким образом, принятое профессиональным сообществом оценивание выступает средством профессионального развития конкретного учителя и элементом управлением качества образовательного учреждения в целом.

Важным результатом анализа является вывод о том, что систематический процесс оценивания деятельности учителя становится эффективным средством его профессионального развития и управления качеством на уровне школы при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- оценивание приобретает двусторонний характер взаимодействия оцениваемого и оценивающего, выступающих в равной позиции субъектов педагогического процесса;
- цели, критерии, показатели и формы оценивания разрабатываются коллегиально и обсуждаются с оцениваемыми учителями;
- профессиональный диалог участников процесса оценивания вызывает взаимную удовлетворенность достигнутым результатом;
- личностным достижением оценивания является потребность в самооценке как средстве самоопределения и составления программы саморазвития.

Таким образом, по результатам нашего исследования были сформулированы следующие **практические рекомендации:**

1. Оценивание профессиональной деятельности учителя можно определить как особым образом организованный процесс систематического определения уровня деятельности учителя и ее результатов по установленным стандартам с целью профессионального развития учителя.

2. Поскольку использование форм, методов и критериев оценивания играет одну из ведущих ролей в процессе оценивания учителей, рекомендуем разработать спецкурс по подготовке специалистов, которые реализовали бы на практике наработки в области управления качеством школьного образования

3. Так как наше исследование подтвердило, что эффективная система оценивания должна отражать требования образовательной политики и нормативных положений учебного

заведения, рекомендуем разрабатывать на уровне учебного заведения «Положение об оценивании профессиональной деятельности учителя», которое закрепляло бы принципы, цели, задачи, формы, средства, методы, критерии и инструментарий оценивания.

4. Важно отметить, что в связи с полученными в настоящей работе результатами открывается перспектива дальнейшего исследования оценивания профессиональной деятельности учителя в процессе профессионального развития учителя и школы в целом. В частности, исходя из представлений о существовании различных типов оценивания (диагностического, формирующего) важно было бы установить зависимость характера изменений в профессиональной деятельности учителя от указанных типов оценивания.

5. Профессиональный диалог оценивающего специалиста с оцениваемым учителем, направленный на профессиональное развитие и формирование образовательного заказа на повышение квалификации педагога, порождает актуальное направление исследований - создание информационно-аналитической системы сопровождения оценивания деятельности учителя в режиме самодиагностики и внешней экспертизы он-лайн.

Разработанная программа, а также методы, критерии оценивания и диагностики профессиональной деятельности учителя могут быть использованы для коррекции и развития профессиональной деятельности педагогических кадров.

Теоретические и эмпирические результаты, обобщение практического опыта работы с учителями и администраторами учебных заведений АТО Гагаузия позволяют сформулировать следующие выводы: разработанная нами программа оценивания профессиональной деятельности учителя с выделением внутренних критериев, показателей, формированием оценочных процедур и оценочной культуры участников образовательного процесса может служить эффективным средством профессионального развития отдельного педагога и управления качеством на уровне школы в целом.

Оценка персонала дает возможность решить следующие *кадровые задачи*:

- снизить риск выдвигания некомпетентных работников;
- снизить затраты на обучение;
- поддержать чувство справедливости и повысить трудовую мотивацию;
- организовать обратную связь с работниками относительно качества их работы;
- разрабатывать программы обучения и развития персонала.

Список литературы:

1. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения средство управления образованием/В. П. Беспалько //Мир образования. -1996 —№2.-С.31-36.
2. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. - 32с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности/ Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. СПб., Рыбинск, 1993. - 54 с.
4. Фомин Н. Б. Оценка качества результатов труда педагога. М.: ООО «Издательский дом «Новый учебник»», 2009.

СЕКЦИЯ 5

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Модераторы:

Влах М.К., преподаватель кафедры педагогики.

Селезнева И., студентка группы СЗ – 2013

ПОТЕНЦИАЛЫ СУПЕРВИЗИИ И ИХ АКТУАЛИЗАЦИЯ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Балыкбаева Л., Супервизор - социальный ассистент отдела социальной защиты семьи и ребенка Чадыр-Лунгского района.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук.

В настоящее время в практике социальной работы Республики Молдова был внедрен Механизм супервизии в области социальной поддержки, утвержденного Приказом Министерства Социальной Защиты, Семьи и Ребенка № 99 от 31 декабря 2008. В отделе социальной защиты семьи и ребенка Чадыр-Лунгского района супервизорство было внедрено с 2013 года. Нельзя сказать, что это новое направление в социальной работе, так как оно имеет свои давние традиции. В 40-50-е годы XX века супервизия проводилась в социальных агентствах и школах социальной работы большинства стран Запада на специальных сессиях, в ходе которых анализировались избранные записи бесед социального работника и клиента. В 60-е и 70-е годы прошлого столетия супервизия стала более открытым процессом: помимо стенограммы бесед стали широко использовать аудио- и видеозапись, одностороннее зеркало. В настоящее время для целей супервизии используются возможности новых информационных технологий - наблюдение за бенифициаром и социальным работником с помощью веб-камер, других электронных возможностей. Что же такое супервизия?

Понятие «супервизия» (supervision) переводится с английского языка как «надзор, наблюдение, заведование, руководство». Если говорить об определении, то супервизия – «это процесс интеракций, главная цель которого заключается в том, чтобы один человек (супервизор) общался с другим человеком (супер-визируемым), чтобы помочь ему более эффективно оказывать помощь другим людям».

В связи с этим, можно выделить несколько основных мотивов супервизии, оформившихся в процессе развития практики социальной работы.

Административный мотив супервизии связан с оптимальным развитием социальных служб как организаций, призванных эффективно функционировать в системе оказания социальных услуг.

Другим важнейшим компонентом супервизии является защита потребителей, в связи, с чем требуется периодическое наблюдение за деятельностью социальных ассистентов, социальных работников, контроль выполнения ими технологических процедур оказания помощи бенефициарам.

Наконец, потребность в супервизии необходима самим как социальным ассистентам на этапе профессионального становления, так и опытным специалистам в работе со сложными случаями.

В реальной практике социальной работы супервизия - это целенаправленное профессиональное взаимодействие супервизора с начинающим специалистом - социальным ассистентом, студентом.

Кроме того, супервизор выполняет ряд ролей, которые соответствуют с функциями супервизии.

1. Роль профессиональной поддержки.

Выполняя эту роль, супервизор становится ответственным за обеспечение эффективности супервизируемого персонала, за предоставление сотрудникам эмоциональной поддержки, создание предпосылок для осознания профессиональной ценности, приверженности к данной организации, а так же за создание чувства защищенности в работе с бенефициарием.

Роль профессиональной поддержки обязывает супервизора обладать определенными способностями и навыками, необходимыми для индивидуальной и групповой супервизии, для повышения эффективности команды, для консультирования коллег по сложным делам, для предоставления им эмоциональной поддержки.

2. Роль менеджера.

В процессе профессиональной супервизии, супервизор также осуществляет роль менеджера, которая предусматривает согласование действий, развитие базы ресурсов и поддержку общения - как в самой организации, так и со специалистами и организациями за ее пределы. Выполнение этой роли предусматривает развитие различных способностей, а также наличие четкого и целостного представления относительно работы: знание проблем, касающихся персонала (информирование, профессиональное совершенствование и

поддержка сотрудников), установление объема работы, представление интересов сотрудников перед администрацией, установление отношений сотрудничества с другими организациями и сообществом.

3. Роль наставника.

Основной ответственностью супервизора в роли наставника является информирование и поддержка супервизируемого персонала в качественном исполнении должностных обязанностей. Задача заключается в создании рабочей атмосферы, которая поддерживает и обеспечивает доступ к непрерывному профессиональному совершенствованию.

В данной роли обязанность супервизора заключается в создании обстановки, способствующей обучению и помогающей сотрудникам ознакомиться с основными политиками и процедурами в системе социальной поддержки, а также в формировании у сотрудников эффективных навыков и опыта социальной работы, влияние на их отношения, оказание помощи в применении новых знаний в ежедневной профессиональной деятельности, формировании практики обучения на основе опыта коллег.

Супервизор осуществляет эту роль, используя прямые методы, как, например, индивидуальные и групповые совещания для обсуждения конкретных случаев или проблем, касающихся практической деятельности супервизируемого персонала. Кроме того, могут применяться и косвенные методы, путем предоставления возможностей и способствования обучению в процессе профессиональной деятельности от коллег по работе. Супервизор является первым лицом, к которому обращается социальный ассистент, в случае если он сталкивается с проблемами, а также первым фактором профессионального развития.

Выполнение этой роли предполагает наличие навыков, необходимых для информирования, способности оценивать потребности в повышении квалификации супервизируемого персонала, знание специфики обучения взрослых, а также создание атмосферы, поддерживающей процесс непрерывного образования.

4. Роль посредника

Социальная поддержка предполагает необходимость формирования способности супервизора вести беседы, переговоры с супервизируемыми социальными ассистентами, со специалистами Отдела социальной защиты семьи и ребенка. Выполнение этой роли включает информирование руководителей об отсутствии или недостаточности ресурсов для решения проблем бенефициариев, изложение потребностей и предложений сотрудников, представление или сопровождение супервизируемых сотрудников в работе с другими

организациями и специалистами для получения специализированных консультаций, поддержка и консультирование супервизируемых сотрудников в разрешении жалоб.

Важнейшим аспектом управления является то, что супервизор должен помочь супервизируемым сотрудникам осознать идею, что они сами способны принимать решения о своих действиях. Некоторые сотрудники постоянно жалуются на то, что им не хватает рабочего времени для выполнения запланированного. Некоторые люди берут работу на дом, будучи постоянно озабочены необходимостью доделать работу.

Почему возникают подобные ситуации? В одних случаях это связано с особенностью порядка работы в организации, с перегрузкой сотрудников, а в других - с неправильной организацией рабочего времени.

Для выполнения этой задачи супервизор, совместно с социальными ассистентами должен проанализировать эффективность использования рабочего времени и условия, в которых работают сотрудники: наличие персонального рабочего стола, наличие или доступ к оборудованию, составление гибкого рабочего графика, доступ к служебным транспортным средствам.

Кроме того, супервизор информирует супервизируемых социальных ассистентов о способах эффективной организации труда (расстановка приоритетов в работе, совмещение заданий, вежливый отказ в случаях, когда выполнение просьбы невозможно, а также о приемах, направленных на исключение и преодоление отвлекающих факторов. (незапланированные посещения, большое количество телефонных звонков, почтовая переписка и т.д.)

В отделе социальной защиты семьи и ребенка Чадыр-Лунгского района супервизор работает непосредственно с бенефициарами, в качестве социального ассистента, и в то же время оказывает необходимую профессиональную поддержку менее опытным коллегам. Супервизор принимает на себя обязанности помогать социальным ассистентам в поиске ответов и информации, которые могут быть получены из разных источников.

В ходе работы супервизор постоянно совершенствует знания в области социального обеспечения, принимая участие в семинарах, проводимых МТСЗС РМ. *(Пример: 3- 4 декабря 2014 г. программа семинара «Организация и функционирование Службы патронатного воспитания» г. Кишинев. Целью службы являлось временная защита ребенка, находящегося в ситуации риска).*

Супервизор пользуется постоянным обучением, по необходимости, для развития профессиональной компетентности. *(Пример: 11-12 марта 2014 г. программа тренинга «Методология социальной службы семейной поддержки для семей с детьми» г. Чадыр-*

Лунга. Цель Службы состояло в поддержке развития потенциала семьи по уходу за ребенком).

Показывает хорошие достижения на практике в социальном обеспечении, участвуя на тренинге. (Пример: 16-18 сентября тренинг Совета Европы с использованием «Европейского сертификата по уходу и подхода к инвалидности, основанного на соблюдение прав человека. г. Вадул-луй-Водэ. Цель тренинга - обмен опыта работы между Европой (Страсбург) и Молдовы).

После обучения совместно с начальником отдела, специалистами, социальными ассистентами в разрезе по населенным пунктам Чадыр-Лунгского района супервизор организывает круглый стол – семинар, где делиться приобретенными знаниями в области социального обеспечения, полученные на семинарах, тренингах. Выслушиваются накопившиеся проблемы, в процессе обсуждения находят пути выхода из сложившейся ситуации.

Так же в отделе социальной защиты супервизор является членом комиссии при составлении актов обследования социально-бытовых условий жизни бенефициаров в разрешении вопросов по выходу из тяжелой жизненной ситуации, определении места жительства ребенка или лишение родительских прав.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что практика предоставления и получения профессиональной супервизии должна стать неотъемлемой составляющей культуры организаций, работающих в сфере социальной поддержки.

Библиография

1. Даниэль Джэйкобс, Пауль Дэвид Дональд Джордж Мейер . Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций.(1997 г.)
2. Руководство по внедрению механизма профессиональной супервизии по социальной поддержке. Кишинев 2009 г. Приказ МТСЗС № 15 от 10 ноября 2009 г.
3. Шатрова А. Л. Консультирование и супервизорство как инновационные технологии в системе социальной защиты населения.
4. Alderson, J.&Jarvis, S. (1999). Introduction to Supervision for Child Welfare Services. Chapel Hill, NC: niversity of North Carolina at Chapel Hill School of Social Work
Freudenberger, (1977: 90)

ОТНОШЕНИЯ К СТАРОСТИ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

Димова Ирина, студентка группы СЗ-2012.

Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор конференциар университар.

Знакомясь с темой «Старость как социальная проблема» по дисциплине «Социальное обслуживание пожилых людей» был, затронут очень важный вопрос как отношение к старости в современном обществе.

Меня затронула эта тема, потому что у нас была дисциплина «Социальное обслуживание пожилых». Мы узнали на этой дисциплине как обслуживают пожилых в Молдове, мне стало интересно как же обслуживаются пожилые в других странах мира.

Старость — период жизни человека от утраты способности организма к продолжению рода до смерти. Характеризуется ухудшением здоровья, умственных способностей, затуханием функций организма.[1]

Международный день пожилого человека, как праздник, был провозглашен в 1991 году. Ежегодно во всем мире **1 октября отмечается** праздник День пожилых людей. Первыми международный день пожилых людей стали отмечать в Европе, позднее он пришел в США, но уже с конца 90-х годов 20 века весь мир поддержал предложение Генеральной Ассамблеи ООН.

Уважать - это значит своим отношением, словами или поступками показывать, что люди (и вы в том числе) вокруг вас имеют ценность. Даже если вы не думаете об этом, своими поступками вы постоянно показываете другим людям, уважаете вы их или нет.[2]

Старость делится на несколько более коротких периодов жизни человека:

- Преклонный (пожилой) возраст – 61-71 для мужчин, 56-74 для женщин.
- Старческий возраст – 71-90 для мужчин, 74-90 для женщин.
- Возраст долгожительства - более 90 лет. Затухание функций организма.

Заканчивается смертью.[3]

Социальные проблемы людей пожилого возраста, их социальный статус, место в современном обществе, взаимоотношения с другими возрастными группами и т.п. рассматриваются особой областью знаний – социальной геронтологией. Из ныне существующих геронтосоциологических теорий заслуживают особого внимания теории разъединения, активности, субкультуры, маргинальности, возрастной стратификации, заявляющие в качестве одной из актуальных проблем отношения к пожилым людям.

Отношения в пожилым в разных культурах.

Молдова. Пенсионерам нынче жить сложно, особенно в Молдове, а желающих помочь им – все меньше. Многие пожилые люди жалуются на дискриминацию и плохое отношение. Половина пенсионеров Молдовы говорит, что с ними плохо обращаются, а каждый третий человек в возрасте считает, что подвергается насилию. В основном пожилые люди жалуются на одиночество и на то, что зависят от своих родственников. С первого апреля 2015 года в Республике Молдова пенсии проиндексируют на 7,95%, передает агентство Новости-Молдова.

С учетом индексации на 7,95% средний размер пенсии по возрасту увеличится на 88,62 лея, выплаты лицам с ограниченными возможностями – на 69,61 лея, пенсии по потере кормильца – на 44,79 лея, а средний размер выплат участникам ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС – на 187,9 лея. На начало 2015 года средний размер пенсий в республике достиг отметки в 1087,57 лея. **При этом в стране зарегистрировано 669864 пенсионеров. Пенсии по возрасту получают 507456 граждан республики.**

В Молдове действует 29 приютов для престарелых и инвалидов. Этими услугами пользуются 671 человек. Социальное обслуживание – это совокупность социальных услуг, которые предоставляются гражданам пожилого и старческого возраста в домашних условиях или специализированных государственных и муниципальных учреждениях. Оно включает в себя социально-бытовую помощь и морально-психологическую поддержку.

Основные принципы деятельности в сфере социального обслуживания пожилых людей следующие:

- соблюдение прав человека и гражданина;
- предоставление государственных гарантий;
- обеспечение равных возможностей в получении социальных услуг и их доступности для пожилых людей;
- преемственность всех видов социального обслуживания;
- ориентация социального обслуживания на индивидуальные потребности;
- приоритет мер по социальной адаптации граждан пожилого возраста.[5]

Каждый четвертый пожилой человек в Республике Молдова не получает помощи со стороны близких родственников. Более сложная ситуация отмечается среди пожилых мужчин (28,3%) и пожилых людях из городских населенных пунктов (27,9%). Более 12% пожилых людей в Молдове вообще не имеют к кому обратиться за помощью, показывают данные социологического исследования «Дискриминация, жестокое обращение и насилие над пожилыми людьми».[6]

В России в последнее время, к старикам стали плохо относиться. Часто слышны такие фразы как «Они свое отжили, пускай уступят рабочее место молодым!», или «Ты занимаешь место, которое мог бы отдать более молодому и перспективному!» в адрес к работающим пенсионерам. На лицо явная дискриминация и неприязнь к пожилым людям. А какое отношение у нашего государства к пенсионерам? проработав на благо страны 30-40, лет им сейчас приходится фактически бедствовать, из-за маленькой пенсии которую еле хватает на пропитание и оплату коммунальных услуг. И это явление не редкость для нашей страны.

США. Сильной дискриминации подвергаются и пенсионеры в США. Каждый пожилой человек, решивший устроиться на работу, сталкивается с рядом проблем. Не желание принимать на работу пожилых, предприниматели объясняют по-разному: «он не в состоянии выполнить работу», «они будут вызывать жалость у наших клиентов» и др. Молодые американцы, мягко говоря, не уважает стариков, показывая это нежеланием уступить место:

- В общественном транспорте.
- Пропустить их вперед в очереди в магазине и т.д.

НО Социальной сфере США предоставляет пожилым: бесплатную медицину, пособие по инвалидности, достойная пенсия, льготное жилье, хоуматтендент (медики-профессионалы по присмотру за старыми и больными людьми на дому), талоны на питание – вот далеко не полный список того, на что могут рассчитывать пожилые и старые американцы. Пожилые американцы сами принимают решение жить в домах престарелых и не считают себя несчастными, оказавшись там, а наоборот, продолжают жить «полной жизнью» насколько это возможно.

Германия. Помимо пенсионного обеспечения, льгот, прекрасно обустроенных домов престарелых и других социальных благ в Германии присутствует система неполной занятости лиц пенсионного возраста с сохранением 70% заработной платы. Немецкие пенсионеры не страдают от возрастной дискриминации. Во многих источниках говорится о том, что пожилые люди, выходя на пенсию, обретают реальную свободу.

Именно в этом возрасте реализуются их заветные мечты:

- ✓ покупка дорогого автомобиля,
- ✓ путешествие,
- ✓ старушки начинают дорого и модно одеваться,
- ✓ старики открывают новое дело.

Немецкое общество уважает пожилых граждан своей страны. В домах престарелых немцы оказываются по собственному решению. Немецкие дома престарелых расположены в

озелененных районах города и представляют собой маленькие квартирki, в которых продумана инфраструктура медицинского свойства: в них находится персонал, который сидит в отдельных помещениях, и готов в любую минуту, по сигналу жильца прийти на помощь. Жизнедеятельность, находящихся там пожилых людей ничем не отличается от жизни в отдельной квартире, только здесь они находятся под постоянным наблюдением медперсонала, здесь у них есть возможность прибегнуть к услугам горничной и, при необходимости – сиделки.

Япония. Похожее почтение и любовь по отношению к старикам присутствует и в Японии. Японию называют «царством долгожителей». Там доля людей старше 65 лет составляет 20% от всего населения. Стариков любят, уважают и почитают. Однако не все старики проживают со своими детьми, как это было принято раньше, в этой стране. Обычно они предпочитают жить отдельно, что вполне возможно, так как пожилые японцы фактически не болеют в силу своего образа жизни и рациона, а пенсия дает им финансовую независимость. Пенсионеры обычно не работают, поэтому, не возникает споров по поводу дискриминации. Пожилые японцы ведут активный образ жизни. Часто начинают увлекаться каким-либо экстремальным видом спорта или путешествуют по миру.

Аргентина. Еще одним примером благоприятного отношения к пожилым является Аргентина. Здесь тоже дети любят пожилых и престарелых родителей с удовольствием проводят с ними время, помогают им и заботятся об их здоровье. Кроме того в любом общественном месте где присутствует пожилой человек всегда чувствуется всеобщее уважение к возрасту. Здесь люди преклонного возраста часто «выходят в свет». Пенсионное обеспечение позволяет им достойную жизнь в старости, а если придется попасть в дом-интернат, то здесь пожилого будет ожидать полный комфорт, уют и внимание персонала. Аргентинцы не стремятся работать после выхода на пенсию, по этому, здесь не возникает проблем с возрастной дискриминацией пожилых.

В целом можно сказать, что отношение к старикам не сильно изменилось под влиянием процессов происходящих в современном обществе. В большинстве стран, их уважают и любят, что является положительной ситуацией, для данной категории населения.

Турция. Домик в Бодруме - мечта каждого пенсионера в Турции. Около 60 процентов вышедших на пенсию продолжают работать: разносят газеты, продают лотерейные билеты, работают билетерами. Женщинам приходится гораздо легче. Молодые женщины получают пенсию умершего отца до того момента, пока не выйдут замуж. Почти все домохозяйки продолжают получать пенсию умершего мужа". В Турции невозможно увидеть старушек, просящих милостыню. В стране почти нет домов престарелых. Пренебрежительное

отношение к старикам считается позором. Сказывается восточная традиция помогать старшим.

Китай. Люди преклонного возраста имеют в Китае огромные льготы, льготы реальные, которые помогают жить: частичное или даже полное освобождение от оплаты коммунальных услуг, бесплатный проезд в общественном транспорте, бесплатный вход в целый ряд общественных мест - в музеи, парки, сады, где, собственно, и можно чаще всего встретить пенсионеров. Существуют специальные столовые для пожилых людей, магазины, то есть китайская старость, даже несмотря на неравномерность развития Китая, обеспечена неплохо. Сыновняя почтительность в Китае предполагает уважение к старшим и, как следствие, почитание предков. [4]

Индия. Менее развита социальная сфера в Индии. Там фактически нет домов для престарелых. Скорей всего это связано с тем, что в Индии не принято «отказываться» от родителей преклонного возраста. Считается позором, если члены семьи пожилого отправляют его в учреждение такого типа. Молодые индусы почитают старых, уважают их и заботятся о состоянии их здоровья, невзирая на трудности. До последних дней своих пожилой родитель живет в семье. Пожилых уважают не только их дети и внуки, но и все общество. Что касается пенсионной системы Индии, то ее совершенно нет. Индусы не получают пенсию ни при каких обстоятельствах. Там существуют только выплаты по бедности, которые составляют 2\$ в день и выплачиваются только самым бедным слоям населения.

Роль и место пожилого человека в обществе, естественно, меняется со временем. Это место займет со временем и каждый из нас. Поэтому внимание к пожилому человеку сегодня – это и оказание ему заслуженной им помощи в гармонизации взаимодействия с социумом; и формирование позитивного отношения к тем из нас, кто через несколько лет приобретет социальный статус пожилого человека.

Библиография

1. <http://www.psychologos.ru/articles/view/starost>.
2. <http://goodcharacter.ru/harakter/64-uvazhenie>.
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
4. <http://www.nv-online.info/by/288/printed/46748>.
5. <http://soc-work.ru/article/704>
6. <http://www.allmoldova.com/news/v-moldove-pozhilyx-lyudej-brosayut-i-podvergayut-nasiliyu-issledovanie/>

ОШИБКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Димитрова М., студентка группы СЗ-2013.

Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор конференциар университетар.

Известно, что первым институтом социализации ребенка является семья. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным фактором социализации личности. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального учения.

Семейное воспитание не может существовать без функций. Выделяемые на сегодняшний день функции семьи (воспитательная, хозяйственная, эмоциональная, функция духовного общения, первичного социального контроля, сексуально-эротическая) непосредственно связаны с удовлетворением определенных потребностей членов семьи. Одной из самых главных функций является – воспитательная. [1]

Воспитательная функция семьи — это осуществление первичной социализации ребенка и воспитание детей вплоть до достижения ими социальной зрелости. Под воспитанием подразумевается система целенаправленных воздействий на воспитуемого для привития ему определенных воззрений, норм и образцов поведения, а также определенных нравственно-психологических и физических качеств.

Функции семьи влияют на все периоды социализации. Одним из наиболее ответственных периодов является подростковый возраст. Он характеризуется появлением рефлексии и на ее основе самосознания как одного из основных новообразований.

У подростков, в этом возрасте существуют различные проблемы, одна из которых – девиантное поведение.

Девиантное поведение - это система поступков, противоречащих принятым в обществе нормам. Это поведение может быть обусловлено как педагогической запущенностью, невоспитанностью, так и психическими аномалиями: неадекватностью реакций, ригидностью, негибкостью поведения, склонностью к аффективным реакциям.[2] Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто,

кроме самых близких для него в семье людей - матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Неблагоприятное воздействие на развитие личности ребенка, девиантное поведение детей и подростков оказывает «**мистификация**», т.е. внушение родителями детям того, в чем они нуждаются, кем являются, каковы их интересы и ценности, навязывание им неадекватной системы представлений о себе. [3]

Ребенок изначально подвергнут влиянию семьи

В каждой семье под влиянием различных факторов складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею, система воспитания. Наиболее распространенной классификацией стилей общения родителей и детей является их деление на следующие стили: авторитарный (диктатура), попустительский (невмешательство) и демократический (сотрудничество). Многие добавляют в этот список гиперопеку. Каждый из этих стилей имеет свои особенности и по-разному отражается на личностном развитии ребенка.

Авторитарный стиль:

Особенности

Родители, придерживающиеся этого стиля, требуют от ребенка высоких достижений, наказывают за неудачи, жестко контролируют, вторгаются в личное пространство ребенка, подавляют силой, решают за ребенка, что ему лучше, не интересуются личным мнением ребенка, не признают его права. «Как я сказал, так и будет», «Я родитель, значит я прав». При этом стиле воспитания ребенок не имеет возможности проявлять инициативу, так как все вопросы, касающиеся его жизни, решаются родителем единолично, без его участия. Авторитарный стиль воспитания подразумевает решение конфликтов методом «кнута и пряника», запретами и угрозами, а не нахождением компромиссного решения.[4]

Последствия

В подростковом возрасте родительский авторитет теряет свою силу и страх перед родителями, характерный для авторитарного стиля воспитания, исчезает. Поэтому таких семьях в этом возрасте часто возникает большое количество конфликтов, дети становятся «неуправляемыми».

Характерным чертами личности ребенка, воспитанного в авторитарном стиле, могут быть следующие варианты:

- развитие слабой жизненной позиции;
- потеря чувства собственного достоинства;

- потеря способности принимать решения, отвечать за выбор;
- потеря собственных желаний («чего же Я хочу?»);

Рекомендации

- Учитывайте позицию ребенка, его побуждения, желания и переживания. Попробуйте ненадолго поставить себя на его место!
- Старайтесь давать инструкции в форме предложения, а не распоряжения, приказа.
- Старайтесь говорить не сухо и отстраненно, а доверительным тоном, эмоционально.
- Запреты и меры наказания должны быть понятны ребенку, заранее с ним обсуждены и приняты обоими сторонами (родителями и ребенком).

Попустительский стиль:

Особенности

При этом стиле воспитания родитель формирует у ребенка «свободу», самостоятельность и раскованность, позволяет ему делать абсолютно всё, что он хочет, не накладывает никаких ограничений. Родитель не помогает подростку и не мешает, не принимает никакого участия в становлении личности. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой, по сути, составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами ребенка. Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Последствия

При попустительском стиле воспитания возможны следующие варианты развития личности:

- свободный, но безучастный;
- самостоятельность
- неспособность к близости и привязанности;
- безучастность в отношении близких («это не мои проблемы, мне все равно»)
- отсутствие желания позаботиться о ком-то, помочь, поддержать;
- мало «душевного тепла».

Рекомендации

- Поменяйте тактику общения и отношение к своему ребенку. Постарайтесь восстановить взаимное доверие и уважение.
- Установите систему запретов и включитесь сами в жизнь подростка.
- Помогите ему участвовать в жизни семьи, четко обозначьте функциональные обязанности ребенка в семье, свои требования и ожидания.

- Создайте семейный совет, на котором решались бы многие проблемы всей семьи.
- Проявляйте «душевную теплоту» к ребенку, подчеркивайте его важность для вас и исключительность, беседуйте с ним и интересуйтесь его мнением.
- Помните, что ребенку необходимо ваше искреннее участие в его жизни!

Гиперопека:

Особенности

В ситуации гиперопеки родители стараются полностью оградить ребенка от всех трудностей, выполнять все его желания. Они очень берегут силы ребенка, так чтобы он не перенапрягался, поэтому делают все домашние дела за него, а иногда и не только. В отличие от авторитарного и попустительского стилей воспитания здесь присутствует эмоциональная близость с ребенком. Однако именно эта близость в данном случае мешает родителям предоставить ребенку свободу для полноценного развития, становления личности.

Последствия

При гиперопеке возможны следующие варианты развития личности:

- «домашний деспот»:
- требовательность и нетерпимость к желаниям других;
- избалованность и капризность, эгоизм;
- манипулирование окружающими.

Рекомендации

- Не отказывайтесь от контроля, без которого невозможно воспитание человека, но сведите опеку к минимуму.
- Не требуйте от ребенка только правильных, с вашей точки зрения, поступков, примите его таким, какой он есть.
- Помогайте, но не старайтесь решать за него все проблемы;

Демократический стиль:

Особенности

При таком стиле общения родители ориентированы на личность ребенка, его активной роли в семье, собственной жизни. Ребенок воспитывается как самостоятельная, самобытная личность. В отличие от попустительского стиля воспитания этот процесс не пущен на самотек, а проходит под бережным и чутким контролем родителей. Основные характеристики этого стиля:

- взаимоприятие;
- взаимориентация.

Последствия

При демократическом стиле воспитания происходит наиболее гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Для детей, воспитанных в подобных семьях, характерны:

- Умение самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки.
- Инициативность и целеустремленность.
- Умение строить близкие и доброжелательные отношения с окружающими.
- Способность договариваться, находить компромиссные решения.
- Наличие собственного мнения и способность считаться с мнением окружающих.

Рекомендации

Если в Вашей семье Вам удалось установить такие взаимоотношения, поделитесь своим опытом с другими!

Далеко не всегда эти стили проявляются в чистом виде в семье. Родители в разных ситуациях могут применять разные стили воспитания. Например, в ситуации конфликта родители действуют методом диктата, а в «мирное время», наоборот – допускают попустительство. Однако такое чередование стилей, такая непоследовательность, также неблагоприятно влияет на ребенка. В семье необходимо установить единый стиль воспитания, понятный ребенку, учитывающий его потребности и возможности.

Заключение

Семья является социальным институтом, то есть устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которой осуществляется основная часть повседневной жизни людей и удовлетворение их потребностей. Она является первым и ведущим субъектом воспитания. В "Конвенции о правах ребенка" (1989) декларируется, что "ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания".

На сегодняшний день существует большое количество социальных проблем семьи, в том числе: резкое расслоение общества, недостаточная помощь государства, затрудненность социальной и географической мобильности, миграции, ухудшение состояние здоровья населения и семей, демографическая ситуация, насилие в семье и т. д. Сегодня в нашей стране повысился процент семей социального риска (девиантным семей), т. е. семей, где по объективным или субъективным причинам выполнение семья их функций затруднено.

Библиография

- 1 <http://mama66.ru/child/stili-vospitaniya-detejj>
- 2 <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/povedenie-deviantnoe>
- 3 http://www.0ve.ru/sociologiya_i_obshhestvoznaniye/deviantnoe_povedenie.html
- 4 http://ds163gruppa2.ucoz.ru/publ/stili_vospitaniya_v_seme/1-1-0-11

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Златовчена Е. студентка группы СЗ- 2013.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук.

Многодетность – это один из тех ответственных талантов, которые человек получает и преумножает на протяжении своего жизненного пути. Если уж богатеть, то самое благородное – это, конечно, богатеть в своих детях.

Белаев А.И.

В последнее время одной из самых актуальных и широко обсуждаемых тем стала многодетная семья, семейные взаимоотношения, дети, их благополучие. Семья – это группа людей, состоящая из родителей, детей, внуков и ближних родственников, живущих вместе. Семья – это люди, которые определенным образом влияют на формирование взглядов, убеждений, ценностей друг друга. Это влияние может быть разнообразным. В семье складывается определенный уклад, привычки, традиции, которым человек часто следует всю жизнь. Это малая социальная группа, связанная брачными или родственными взаимоотношениями, общностью быта, эмоциональной близостью, взаимными правами и обязанностями по отношению друг к другу.

Демографический кризис – это одна из самых важных тем, которая должна обсуждаться. Как обеспечить воспроизводство населения? Рожать много детей, воспитывать, уделять им много внимания, многие считают ненужным и невозможным. Большинство людей придерживаются такого мнения, что больше одного или двух детей – это обуза, ненужная трата времени и сил.

Почему люди так относятся к многодетности? Да потому что считают, что многодетные родители – люди «плодящие нищету». Но разве понятие «малодетная или бездетная семья» – это хорошо, это правильно?

Нет, многодетность – это должна стать желаемой нормой. А когда мало детей – это уже неблагополучие и бедность. В семьях, где один ребенок, или отсутствует папа или мама,

ребенок не получает такого социального общения, как ребенок из полноценной, многодетной семьи. Для большинства иметь много детей – это естественно. Для них дети являются смыслом жизни. Они стремятся к лучшему, окружают детей заботой и любовью. Занимаются их воспитанием, общаются с ними. Так было испокон веков, и семьи были крепкими. Но сегодня для многих важны их сиюминутные желания. Однако жизнь – это не только развлечения и удовлетворения своих желаний. Жизнь – это труд, и трудиться надо не только для себя, но и для своих близких и родных, своей семьи. Это то, главное, чем должен жить каждый.

Самое главное – это дети, тепло которое от них исходит, когда родители возвращаются уставшие с работы, а навстречу – их малыш, а в глазах столько нежности и тепла, за такие моменты можно отдать все.

Сразу понимаешь, что важнее не материальное, а духовное, тот стержень внутри, который греет и помогает. И люди понимают, что надо трудиться и еще раз трудиться. Ведь много детей – много забот. Надо жить с ними одной жизнью. А есть на это время и силы – зависит от каждого, от внутренних ценностей. От духовного капитала. Это вопрос веры. Образ многодетной семьи у каждого свой, у одних, такие семьи ассоциируются как со счастливой семейной жизнью, так и с нищетой и бедностью. Для других – это атмосфера сплоченности, доброты, взаимопомощи и уважения, а для третьих – это бедственное материальное положение.

Я провела социологический опрос на базе школьного учебного заведения. Среди пятидесяти девушек и юношей от 14 до 18 лет, у которых схожие интересы и характеры.

На вопросы: «В каких семьях чаще бывает много детей?». «Как вы относитесь к многодетной семье: за или против?» – многие высказывали свое мнение неоднозначно. Из всех опрашиваемых старшеклассников –35% утверждали, что многодетные семьи это норма. Поскольку много лет назад и в XIX и XX веке люди заводили большую семью, рожали много детей. Религия и обычай того времени поддерживали такой семейный уклад. И считалось грехом отказываться от ребенка, мол: «Сколько дал Бог, столько и надо рожать», а так же упоминали старое высказывание: «У кого детей нет – в грехе живет», а 65% говорили, что многодетные семьи в наше время создавать не актуально, что материальная сторона, многим этого не позволяет, и зачем рожать, если не можешь содержать семью.

На вопрос: «Что же прежде всего приходит вам в голову, когда вы слышите словосочетание «многодетная семья»? Одни отвечали, что это героизм, заботы, хлопоты, большая и дружная семья. Другие, что это нищета, жалость, неблагополучие, голод. Послушав молодых людей,

можно сказать, что многодетная семья сейчас редкость. Много детей себе может позволить не каждый.

В настоящее время идет разрушение ценностей семьи, брака, материнства. Необходима особая забота и помощь материнству, правовая защита семьи, создание социальных условий для ее нормального функционирования, обеспечение гармоничного развития каждого ребенка с учетом его физиологических особенностей. Сегодня нормальная, многодетная семья – это один из ресурсов изменения демографической ситуации в Молдавии. Пока государство не будет говорить о многодетных семьях и помогать им, демографическая ситуация будет усугубляться.

Для меня многодетные семьи – это благо. Такие люди достойны уважения за стойкость характера, за умение трудиться, быть частью своих детей. Ведь жизнь одна и прожить ее нужно достойно и счастливо, а счастье есть там, где есть дети, где в душе живет Бог.

Библиография

1. Боголюбов Л.Н., Городецкая Н.И., Академический школьный учебник:
2. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. 2007.
3. <http://www.bibliofond.ru>
4. <http://www.bibliofond.ru>
5. <http://www.bibliofond.ru>

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ (на примере Комратского педагогического колледжа)

Иринец И. студентка группы МСЗ – 2014.

Научный руководитель Стратан В.С., доктор конференциар университар.

Применение современных форм и средств организации социальной работе, внедрение новых образовательных стандартов средне профессионального образования делают особенно актуальным вопрос о практической деятельности социального работника, методологии и технологиях ее осуществления, о формах и методах подготовки будущих социальных работников. В решении данного вопроса отчетливо проявляются два варианта: 1) студент получает готовые знания и использует их на практике; 2) студент становится активным участником организации и осуществления процесса обучения. В первом случае часто получается так, что студент на практике не может разрешить проблему бенефициара, если она отличается от тех, которые были разобраны на занятиях. Второй вариант позволяет

выработать у обучающихся умение самостоятельно анализировать, диагностировать и разрешать социальную проблему. Этот вариант представляется наиболее перспективным, т.к. он ориентирован на активизацию познавательной и социальной активности будущих социальных работников.

Поиск путей совершенствования подготовки будущего специалиста позволил выделить в качестве одного из подходов к решению данной проблемы моделирование профессиональной деятельности. Сами термины «модель», «моделирование» предполагают выделение строгих критериев, которым должен соответствовать специалист. Использование моделирования делает педагогический процесс технологичным. Моделировать - это значит создавать развивающие процессы, корректировать формы и средства обучения. В ходе совместной деятельности преподавателей и социальных учреждений муниципии Комрат и студентов Комратского педагогического колледжа мы постарались разработать модель подготовки будущего социального работника. Целью разработки и внедрения современной модели является подготовка конкурентоспособных и высокопрофессиональных специалистов в сфере социального обслуживания.

Существует много определений термина «конкурентоспособность», но суть их сходится к соперничеству за достижение наивысшей выгоды и преимуществ, которые проявляются в форме материального благополучия, высокого статуса и прочих благ. Выдающийся менеджер XX века Питер Друкер уточнил понятие, сделав его диагностичным. Он определил, что конкурентоспособность складывается из конкурентных преимуществ и отличительных особенностей. Образование сегодня относится к услугам, которые должны быть конкурентоспособны. Конкурентоспособность в образовании представляется в виде совокупности конкурентоспособности образовательного учреждения и конкурентоспособности его выпускников.

От выпускника среднего профессионального образования требуют новых профессиональных и личных качеств, среди которых следует выделить системность мышления, правовую, информационную, коммуникативную культуру, самостоятельность, инициативность, творческую активность, ответственность за выполняемую работу, гибкость и мобильность.

Результатом моделирования является - поэтапное вхождение учащегося в профессиональную среду, овладение современными технологиями, готовность будущего специалиста к выполнению практической и профессиональной деятельности. Как говорилось выше, мощным инструментом совершенствования учебной деятельности является построение модели будущего социального работника, т.к. она позволяет

унифицировать требования к будущим специалистам и создать единые требования к уровню подготовки учащегося в колледже. В ходе исследования выделены компоненты модели профессиональной готовности социальных работников:

1) предметный - включает глубокое знание предмета; сочетание теоретического знания с видением его практического применения как условия установления личностной значимости обучения;

2) информационно-коммуникативный - обеспечивает способность использовать современные информационные и коммуникационные технологии для решения учебных, исследовательских, проектных задач профессиональной деятельности;

3) коммуникативный - способствует установлению педагогически целесообразных отношений педагога с учащимися, другими педагогами, родителями учащихся, общественными и государственными организациями;

4) социально-личностный - определяет использование личностного потенциала и креативных способностей при решении профессиональных задач и собственного образования:

- освоение базовых знаний и умений;
- формирование общих представлений о профессиональной деятельности;
- взаимодействие преподавателя и студентов в учебной, учебно-исследовательской деятельности;
- связь теоретической и практической подготовки;
- дисциплины дополнительной подготовки введены для 1 курсов «Социальное волонтерство», «Наука о воспитании», «Уход за больными людьми».
- формирование начальных основ способности использования современных информационных и коммуникационных технологий;
- формирование навыков коммуникативной культуры;
- выявление и развитие индивидуальных особенностей учащихся;
- совместная разработка преподавателем и студентом различных акций;
- формирование потребностей в личностном саморазвитии;
- программа помощи в адаптации;
- взаимодействие преподавателя и студентов в рамках партнерских взаимоотношений;
- диагностика личностных особенностей;
- тренинг личностного роста;
- формирование профессиональной направленности;
- формирование умений осуществлять личностное саморазвитие, самообразование;

- участие в конференциях, круглых столах;
- формирование потребностей в профессиональных знаниях и умениях;
- реализация междисциплинарных связей;
- практическая деятельность в социально- реабилитационных центрах по диагностике, коррекции и развитию детей, имеющих определенные проблемы.

По нашему мнению, модель выпускника может включать следующие направления будущей социально - профессиональной деятельности:

- поддержку детских и молодежных инициатив, общественных объединений и организаций;
- методику социального взаимодействия в интересах защиты прав несовершеннолетних, профилактики их безнадзорности и правонарушений;
- организацию социального взаимодействия в интересах самореализации личности детей и подростков, развития их креативности;
- социальную работу с детьми-инвалидами и их семьями;
- помощь социального работника детям, нуждающимся в улучшении взаимоотношений со сверстниками, родителями и педагогами;
- решение проблемы социальной адаптации школьников к жизни в современных условиях;
- раннее выявление и устранение социальным работником факторов, провоцирующих отклонения в поведении несовершеннолетних;
- содействие реабилитации и социальной адаптации несовершеннолетних с девиантным поведением;
- изучение семьи как важнейшего института социализации ребенка в работе социального работника.

Формирование профессиональной готовности будущего социального работника - это процесс становления под влиянием внешних воздействий обучения, воспитания, социальной среды, а развитие - процесс закономерного изменения в результате вхождения учащегося в профессиональную среду. Следует отметить, что современная модель подготовки социальных работников в колледже должна носить практико-ориентированную направленность. Практика должна предоставить студенту как будущему специалисту возможность реализовывать все виды предстоящей профессиональной деятельности. В результате разработки модели подготовки социального работника мы определили конкретные задачи, позволяющие рассматривать практику как многофункциональную деятельность, которая заключается в следующем: непрерывное профессиональное образование. Показателем может служить владения современными технологиями. Связь теории с практикой - один из основных принципов готовности специалиста к будущей

профессиональной деятельности. Критерии оценок социальной практики разработаны во всех учебных заведениях и доведены до сведения руководителей практики. Внедрение новой модели подготовки социального работника предусматривает также и возможность учащегося самостоятельно оценить себя в практической деятельности.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод.

Преобразования в экономике страны, вхождение Молдавии в общеевропейское и мировое пространство обусловили приоритетную цель учреждений профессионального образования – подготовка конкурентоспособного специалиста – профессионала с помощью разработки и внедрения современной модели.

В связи с этой целью образовательной политики колледжа является совершенствование развивающей образовательной среды и компетентностное становление будущего специалиста.

В целях создания условий для развития личности, творческой и профессиональной самореализации учащихся, активизации их совместной деятельности с преподавателями колледжа и установления прочного взаимодействия с другими учреждениями и организациями учащиеся колледжа принимают участие в различных акциях конкурсах. Акции проводятся в стенах колледжа и носят благотворительный характер. Тем самым помогая учреждениям нуждающимся в социальной помощи. Помимо гуманитарной помощи, проводят концертные программы с участием учащихся других специальностей. 2014 году ко дню инвалида, учащимся 2 курса специальности «Социальное обслуживание» Бессараб Николаем, был проведен благотворительный концерт «Дорогою добра», в с.Конгаз, с инициативной группой. В группу входили люди с ограниченными возможностями. Вырученные деньги определили ребенку с ограниченными возможностями.

На сегодняшний день Николай со своей группой работает над проектом «Доступная среда для людей с ограниченными возможностями».

Для повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда в колледже создаются организационно-педагогические условия развития активной жизненной позиции учащихся. С 2010 года в колледже действует волонтерская организация «М-Лига». В данную организацию входят практически все студенты специальности «Социальное обслуживание» с 1 по 4 курсы. Учащиеся участвуют в различных проектах, что дает возможность выразить свое отношение к той или иной проблеме, предложить свои новые способы их решения.

Общая тенденция развития современных инновационных образовательных процессов основана на повышении мотивации студентов и преподавателей к созданию учебного процесса, максимально адаптированного к требованиям практики. На это направляются

современные технологии образовательного процесса, конечная цель которых состоит в формировании специалиста, умеющего вливаться в любую предпринимательскую, производственную структуру и приносящего пользу как предприятию, на котором он работает, так и самому себе, и обществу в целом.

Библиография

1. Барановский А.И. Пути повышения конкурентоспособности образовательных услуг / Монография. – Омск: Издательство Омского педагогического университета, 2003 г.
2. Кязимов К.Г. Формирование профессиональных компетенций. Профессиональное образование // Столица. 2008. №5.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – Ч.2.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М., 2010.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2010.
6. Паронджанов В. Возможна ли новая революция в образовании? // Высш. образование в России. 1997. № 2. С. 9–18.
7. Пузииков В. Инвестиционный потенциал образования // Высш. образование в России. 2001. № 2. С. 10–17.
8. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. URL : <http://sinncom.ru/con-tent/reforma/index1.htm>.

ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ НАД ЖЕНЩИНАМИ

Калпак С. студентка группы СЗ-2012.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук.

Слово «семья» обычно ассоциируется у нас с безопасностью и защитой, с местом, где можно найти покой и понимание. В то же время все чаще из новостей или со слов знакомых мы узнаем о существовании семей, в которых женщины и дети систематически подвергаются насилию со стороны своих родственников.

Домашнее насилие продолжает оставаться самой распространенной формой насилия над женщинами.

На сегодняшний день помощь жертвам семейного насилия осуществляют как специализированные учреждения: кризисные центры для женщин, приюты для жертв насилия, так и территориальные учреждения социального обслуживания: телефоны доверия, центры психолого-педагогической помощи населению, центры социальной помощи семье и детям, консультирующие своих клиентов по всем жизненным проблемам и оказывающие психотерапевтическую поддержку.

Немного истории.

Надо отметить, что веками тирания в семье была фактически узаконена. Даже в прогрессивной Европе, в Англии, еще в начале прошлого века полиция уважала прерогативу мужа побить сварливую жену «при условии, что палка, которую он использует, будет не толще большого пальца его руки».

Но тут хочу отметить, что данная проблема не обошла стороной и нашу Молдову. В Молдове ситуация с домашним насилием вообще катастрофическая. Экономический кризис, менталитет с отголосками патриархальных отношений в семье, и особенно безнаказанность насильников всецело способствуют его процветанию.

Мне бы сегодня хотелось глубже коснуться проблемы насилия над женщинами, просто потому, что именно женщины являются в больших случаях жертвами семейного насилия, не способные противостоять насилию.

Проблема насилия над женщинами в семье является одной из серьезнейших проблем общества. Проблема насилия над женщинами существовала всегда, во всех обществах и культурах. Лишь теперь общество начинает осознавать катастрофические масштабы жестокого обращения.

Причинам насилия могут способствовать такие факторы, как:

*распространение в обществе алкоголизма,

*наркомании;

*кризис морали;

*кризис культуры;

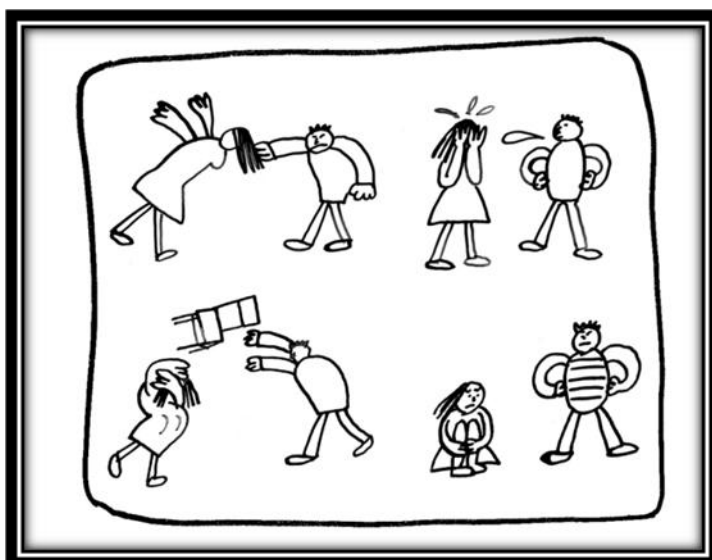
*влияние СМИ, постоянно демонстрирующих сцены насилия над личностью, картины террористических актов, акты вандализма, садизма и др.

Тело человека хорошо запоминает и хранит в себе калечащие следы. Хотелось бы коротко описать виды насилия, для более точного понимания всей сути насилия.

Физические насилие являются самым распространенным видом домашнего насилия. Многие женщины во многих случаях вынуждены прощать мужчинам факт избиения, так как считают виновной в причине мужской агрессии себя и надеются, что это был последний раз, и он исправится. Ситуация еще осложняется тем, что муж и жена близкие люди, тем более если у них есть общие дети. Этим женщинам характерно низкая самооценка и безвыходность из создавшего положения.

Психологическое насилие состоит из двух составляющих - это изоляция и унижение женщины. Мужчина путем постоянной критики, оскорбления, презрения и унижения постепенно разрушает социальное окружение и контакты женщины, начиная с родительской семьи.

Женщина оказывается в изоляции и не ищет поддержки извне, ее единственным близким человеком остается обидчик. Муж унижает и оскорбляет свою жену, чтобы приковать ее к дому, отлучить от близких и друзей или запретить работать. Часто такие мужчины даже не понимают, что проявляют насилие, так как они другого отношения к женщинам не видели с детства и думают, что так живут все нормальные семьи.



Повторяющееся насилие ведет женщину к психологическим страданиям, стрессу и депрессии, а иногда и к более серьезным последствиям, - например, к попыткам суицида.

Только стоит задуматься, в скольких семьях это стало формой поведения.

Сексуальное насилие.

Постоянное сексуальное давление, принуждение к половым отношениям посредством силы, угроз или шантажа, изнасилование, принуждение к половым отношениям в неприемлемой для женщины форме.





К чему в итоге приводит насилие над женщинами?

Последствия домашнего насилия приводят к личной деформации женщины: разрушается уверенность в себе, снижается самооценка, развивается тревожность, появляется **невроз**. Формируются искаженный «портрет» партнера и искаженное восприятие себя и своих качеств, утрачивается реалистичное восприятие ситуации, окружающей действительности.

Развивается безответственное отношение к своей жизни, и параллельно принимается на себя безосновательная ответственность (самообвинение) за насильственное поведение партнера, за его склонность к оскорбительному, насильственному поведению.

Вообще возникают значительные затруднения при принятии любого решения, что связано с неуверенностью в себе и развившимся страхом принятия ответственности за свои поступки.

На психологическом уровне появляются нарушения сна, повторяющиеся воспоминания, сложности с концентрацией внимания, ощущения враждебности общества, депрессивное состояние, внезапные вспышки раздражительности и даже агрессии.

На физиологическом уровне проявляются ощущение нехватки воздуха, дискомфорта, внутренние спазмы, головные боли.

На уровне поведения фиксируются злоупотребление алкоголем или наркотиками, проблемы с питанием, суицидальные попытки или мысли, нарушения взаимоотношений с окружающими, избегание общения, подозрительность, неверие в искренность хорошего отношения, иногда - насильственное поведение относительно детей, родителей или других более слабых людей.

Какие же предпринимаются действия со стороны государства на сегодняшний день?

В МВД сообщают, что в 2014 году случаев домашнего насилия стало вдвое больше. Но даже эти цифры не отражают реальной ситуации. По неофициальным данным, в день происходит по пять нападений. Две трети женщин Молдовы хотя бы раз в жизни становились жертвами. Чаще всего насилие встречается в сельской местности.

Жители молдавских районов мало знают о своих правах и законах, поэтому агрессоры часто остаются безнаказанными. Чтобы переломить ситуацию, правозащитники ездят по селам, проводят лекции, показывают тематические ролики и объясняют, как себя защитить в случаях домашнего насилия.

Насилие в семье, куда обратиться за помощью?

Первое, что нужно сделать человеку, который подвергся насилию в семье – это осознать эту проблему и сказать «**НЕТ!**» физическому или психологическому насилию в собственной семье. Вы не должны жить в страхе и унижениях! Каждый имеет право на безопасную жизнь!

В Молдове действительно существуют службы, куда можно обратиться в случае, если у вас неприятности. И хотя эти службы помощи и доверия ориентированы, в основном, на женщин и детей, ставших жертвами насилия, помощь там оказывается любому человеку, независимо от его половой принадлежности и сложившихся обстоятельств. Редкое обращение в службу зависит не от того, что в Молдове стало меньше жертв насилия, а в связи с тем, что отсутствует социальная реклама.

- **080088008** - круглосуточный «телефон доверия», по которому вам следует обратиться, если вы или ваш ребенок стали жертвами сексуального, домашнего и прочего насилия. Здесь специалисты помогут вам избавиться от последствий стресса, а также подскажут юридические аспекты этого дела. Звонок бесплатный.
- **080077777** - если вы стали жертвой незаконной миграции и сексуальной эксплуатации за границей. Звонок бесплатный, только по Молдове и со стационарного телефона.
- **022 758806** - национальный центр по предупреждению насилия над детьми. Любой ребенок или подросток может сюда позвонить и узнать, как следует поступать, чтобы не стать жертвой насилия, а также получить консультацию, что делать, если ребенок стал объектом насилия.
- **080011116** - детский «телефон доверия». Может обратиться любой ребенок, подросток, столкнувшийся с сексуальным насилием, издевательствами преподавателей в школе или ВУЗе, а также с любыми другими проблемами. Кроме детей могут обращаться родители, воспитатели и учителя, у которых не складываются отношения с ребенком, и получить бесплатную консультацию психолога или юриста. Звонок бесплатный.
- **902** - экстренный вызов полиции. Также можно обратиться по данному телефону, если вы, к примеру, едете в общественном транспорте или в маршрутном такси и стали свидетелем каких-либо нарушений.

В конце ноября отмечается, учрежденный ООН, **Международный день борьбы за ликвидацию насилия в отношении женщин**. Генеральная ассамблея ООН объявила таким днем 25 ноября и предложила правительствам и неправительственным организациям проводить в этот день мероприятия, направленные на привлечение внимания общественности к этой проблеме.

Библиография

1. *Билиннис А. А.* "Анализ проблем женщин, обращающихся в службу "телефон доверия".
2. *Забадыкина Е.* «Что надо знать о насилии социальному работнику»
3. *Забелина Т. А.* Женщина и насилие: ЭКСМО-Пресс, 1995
4. «ЗАКОН Nr. 45 от 01.03.2007 о предупреждении и пресечении насилия в семье в РМ»
5. ЕВРОПЕЙСКИЙ ЖУРНАЛ ПО СЕКСУАЛЬНОМУ И РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ (ElenaSalgado Министр здравоохранения, Испания).
6. *О. А. „Refugiul Casa Mărioarei”*
7. ПОСТАНОВЛЕНИЕ Nr. 129 от 22.02.2010 «об утверждении Типового положения об организации и функционировании центров реабилитации жертв насилия в семье».

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ УСЛУГ НА ДОМУ КАК ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Козарь А. Заместитель начальника главного управления здравоохранения и социальной защиты семьи АТО Гагаузия.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук.

В настоящее время особую актуальность приобрели вопросы реализации государственной политики в социальной сфере. В связи с этим на основе положений Закона о социальной помощи от 25 декабря 2003 года и Закона о социальных услугах от 18 июня 2010 года правительство Республики Молдовы утвердило типовое положение о Службе социального ухода на дому Nr. 1034 от 31.12.2014г.

Таким образом, *услуги социального ухода на дому* включает спектр услуг, предоставляемых на дому бенефициарам для повышения их уровня независимости.

И предоставляет данную услугу *социальный работник*, так как является важным общественный агент, который, при сотрудничестве с социальным ассистентом и под его профессиональным наблюдением, участвует в работе общинной социальной службы в области социального ухода на дому.

Предоставление социальных услуг на дому людям пожилого возраста заключается в

оказании практической помощи тем, кто имеет низкий материальный уровень, страдает от различных хронических болезней, а также в создании условий, способствующих их физическому выживанию, и сохранению их социальной активности. Служба помощи, ее работники, систематически навещая одиноких, чаще всего малоподвижных людей, в какой-то мере избавляют их от вынужденного одиночества. Зная состояние здоровья и психологические данные возрастных категорий обслуживаемых граждан, социальный работник должен адекватно разрешать проблемы своих бенефициаров.

Самое сложное в работе: уметь выслушать, понять, простить, помочь найти выход из трудной жизненной ситуации. Многие неприятные моменты в поведении бенефициаров связаны с возрастными изменениями, почти все они испытывают острое чувство одиночества. Специалисту приходится внимательно и доброжелательно реагировать на эмоциональные и кризисные ситуации в жизни клиента, правильно оценивать свое поведение и чувства бенефициара нужно принимать таким, какой он есть, но при этом не предъявлять всем одинаковых требований, к каждому нужно найти свой подход. Очень важно в работе быть корректным, помнить, что цель действий определяет интересы бенефициара, по отношению к которому нужно проявить гибкость и готовность помочь избавиться от комплекса неполноценности, убедить, что человек может прибегнуть к социальной помощи, не опасаясь, что это уронит его престиж. Главное в работе специалиста – общение с человеком, каким бы он не был. Социальный работник помогает пожилым людям не столь остро чувствовать свое одиночество. Ведь зачастую, кроме него, никто не заглядывает в дома пожилых людей. Число посещений обслуживаемых на дому социальными работниками должно быть 3 раза в неделю. Составляется график посещений на дому для каждого бенефициара, согласованный с бенефициаром и утвержденный руководителем Службы или социальным ассистентом, где в рамках каждого посещения, отражается предоставленный уход. Карточка предоставленного ухода заполняется в двух экземплярах, каждый из которых подписывается социальным работником и бенефициаром после каждого посещения.

Основными направлениями деятельности службы социальной помощи на дому являются:

- выявление и учет пенсионеров и инвалидов, нуждающихся в обслуживании;
- оказание социально-бытовой и другой необходимой помощи на дому;
- содействие в предоставлении обслуживаемым лицам льгот и преимуществ, установленных действующим законодательством.

Зачисление на обслуживание осуществляется на основании: личного заявления

(соглашения) пенсионера, заключения медицинского учреждения о нуждаемости в обслуживании и об отсутствии инфекционных и психических заболеваний, акта обследования материально-бытового положения и других показателей заявителя.

На основе выявленных потребностей бенефициары обслуживаются социальным работником на дому, согласно разработанному *индивидуальному плану* по уходу.

Прекращение надомного обслуживания осуществляется решением начальника службы на основании личного заявления пенсионера, либо в случае помещения в специализированное учреждение и т.д. Необходимо отметить, что бенефициара информируют в письменной форме о приостановлении или прекращении ухода, с указанием причины, даты приостановления или прекращения ухода.

Снятие с обслуживания может быть произведено в случае переезда к месту жительства обслуживаемого пенсионера близких трудоспособных родственников (родители, дети), обязанных по закону их содержать.

На основании поданного заявления служба социальной помощи:

- предоставляет информацию или дает консультацию непосредственно при обращении, а в случае невозможности осуществления этого незамедлительно - в течение трех дней;
- обеспечивает первоначальную оценку потребностей лица/семьи в целях предоставления социальных услуг.

Первоначальная оценка проводится в течение десяти дней со дня регистрации заявления, а принятое решение незамедлительно доводится до сведения лица, подавшего заявление, и лица, в интересах которого оно было подано. В случае, если результаты первоначальной оценки или однократного вмешательства оказались недостаточными для удовлетворения потребностей лица, подразделение социальной помощи проводит комплексную оценку, координируя все действия с территориальной структурой социальной помощи.

В целях определения **эффективности** предоставляемых социальных услуг и установления необходимости продолжения вмешательства или прекращения предоставления услуг поставщик социальных услуг периодически проводит повторную оценку положения получателя. Пересмотр индивидуального плана помощи в обязательном порядке проводится:

- по истечении первого месяца предоставления социальных услуг;
- по истечении трех месяцев предоставления социальных услуг;
- по мере необходимости, но не реже одного раза в шесть месяцев.

Бенефициары Службы обслуживаются социальным работником на дому согласно индивидуальному плану по уходу, разработанному на основе их выявленных потребностей.

На основании результатов пересмотра индивидуального плана помощи поставщик социальных услуг дополняет его, изменяет или же прекращает предоставление услуг.

Не менее важно, что социальные работники предлагают подопечным широкий набор услуг. К числу основных надомных услуг, гарантированных государством, и оказываемых службой помощи относятся:

- содействие в оформлении необходимых документов;
- доставка на дом продуктов, медикаментов, промышленных товаров, обедов;
- содействие в приобретении и доставки топлива на дом;
- выполнение просьб, связанных с перепиской с родными, оплата коммунальных услуг за наличные средства обслуживаемого;
- участие в обследовании жилищно-бытовых условий проживающих одиноких нетрудоспособных и престарелых граждан;
- поддерживание связи с трудовыми коллективами, где ранее работали пенсионеры, с Фондом социальной поддержки населения для оказания помощи;
- оказание содействия органам самоуправления в организации погребения умерших одиноких престарелых и нетрудоспособных граждан.

Необходимо отметить, что основные услуги на дому предоставляются бесплатно. Сегодня приоритетом становится повышение качества предоставляемых пожилым людям социальных услуг, которые должны определяться не возможностями социальных служб, а индивидуальными потребностями людей. В связи с этим основная цель услуги ухода на дому — максимально продлить нахождение граждан в привычной для них среде обитания, поддержать их личностный и социальный статус, защитить их права и законные интересы. Данная цель осуществиться лишь в случае соблюдения принципов минимальных стандартов качества, изложенных в типовом положении **о Службе социального ухода на дому**.

Библиография

1. Закона о социальной помощи № 547-XV от 25 декабря 2003 года
2. Закона о социальных услугах № 123 от 18 июня 2010 года
3. Типового положения о Службе социального ухода на дому и Минимальных стандартов качества Nr. 1034 от 31.12.2014

ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ – РАБСТВО 21 ВЕКА

Копушу М. студентка группа СЗ – 2013.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук.

Торговля людьми по-прежнему является для Республики Молдова комплексной проблемой, формой современного рабства, которое представляет собой серьезное нарушение прав человека. В большинстве случаев, жертвы торговли из/в Республике Молдова подвергаются сексуальной и трудовой эксплуатации, принудительному попрошайничеству и вовлекаются в совершение мелких преступлений (в частности, в случае детей). Они подвергаются физическому и психологическому насилию, с нарушением их основных прав и свобод, включая право на медицинское обслуживание, свободное передвижение и общение. Несмотря на многосторонние усилия по предотвращению торговли людьми, трафиканты в настоящее время все чаще используют новые техники манипуляции: «улучшенные» условия эксплуатации, жертвы получают небольшие суммы денег, им разрешается общаться с родителями/детьми, предоставляется частичная свобода передвижения, что усложняет их (само) идентификацию. Таким образом, нарушаются права данных лиц, задевается их чувство собственного достоинства, жертва становится зависимой от торговцев людьми против своей воли.

Так, только в 2014 году, на территории республики было зарегистрировано 292 случая продажи людей, что на 15% больше показателя 2013 года.

В 2014 году было раскрыто 121 уголовное дело. Около 40 человек оказались за решеткой, тогда как, 57 человек «отделались» условным сроком.

Согласно официальной статистике, основным товаром являются представительницы женского пола и дети.[1]

Протокол о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее, дополняющий Конвенцию Объединенных Наций против транснациональной организованной преступности, утвержденный 15 декабря 2000 года в Палермо, устанавливает, что:

“Торговля людьми означает осуществляемые в целях эксплуатации вербовку, перевозку, передачу, укрывательство или получение людей путем угрозы применения силы или применения таковой, или других форм принуждения, похищения, обмана, злоупотребления властью или уязвимостью положения, либо путем подкупа в виде платежей или выгод для получения согласия лица, контролирующее другое лицо.[2] Эксплуатация включает, как минимум, эксплуатацию проституции других лиц или другие формы

сексуальной эксплуатации, принудительных труд или услуги, рабство или обычаи, сходные с рабством, подневольное состояние или извлечение органов.

Многих людей заставляют работать в сельскохозяйственном секторе, на фермах, предприятиях и т.д., в недопустимых условиях труда и жизни. Им постоянно угрожают физической расправой или сообщением в полицию. Эти лица не обращаются в полицию даже тогда, когда с ними дурно обращаются, поскольку боятся, что будут депортированы или наказаны за незаконное пребывание в стране, включая по тем основаниям, что у них нет документов.

Ряд конкретных социологических опросов, а также исследований, проведенных Международным Центром “Ла Страда”, Международной Организацией по Миграции и другими структурами, активно работающими в данной сфере, содержат различные данные, генерирующие “портрет” тех лиц, которые попали в капкан торговцев.

Описание лица, уязвимого перед торговлей людьми:

- Возрастная категория – от 12 до 25 лет;
- Происхождение – бедные городские или сельские зоны;
- Проживает в среде или в семье, в которых присутствует насилие (разные формы злоупотреблений);
- Социально-уязвимый (сироты, дети из неполных семей, или проживающие с опекунами);
- Низкий уровень образования, отсутствие профессии;
- Бедное информационное окружение; Отсутствие жизненного и трудового опыта;
- Матери-одиночки;
- Финансовая зависимость или отсутствие стабильного заработка;
- Сильное желание быть материально независимым;
- Легкое принятие риска, связанного с отъездом за рубеж, на который возлагают надежду реализовать себя в жизни.

Аспекты манипуляции для достижения своих целей торговцы, будучи очень хорошими психологами, зачастую манипулируют уязвимым статусом жертвы.

Ниже приведены основные аспекты манипуляции:

- Жертва знакома с вербовщиком;
- Манипулирование уязвимым статусом жертвы (социальным, экономическим, и т.д.);
- Соблазнительные предложения о трудоустройстве, не требующем специальной подготовки;

- Недостаточные признаки присутствия рисков и/или сложность определения этих признаков;
- Предложение широкой гаммы услуг и приготовлений – “пассивная” роль жертвы.[3]

Цель социальной помощи, оказываемой жертвам торговли, состоит в поддержке этих лиц (а также их близких, которых можно назвать „вторичными жертвами”, поскольку часто члены семьи испытывают те же чувства, что и жертва торговли) на любом этапе их нахождения в затруднительном положении (эксплуатация, ситуации до и после репатриации), с целью соблюдения основных прав человека, улучшения условий, необходимых для приличной жизни, реабилитации, развития собственных способностей и компетентности для социальной (ре)интеграции. Деятельность социальных работников состоит в изучении статуса жертвы торговли в контексте соблюдения прав человека, защиты этих прав, создании условий для предотвращения и устранения нарушений данных прав.

Поставщиками социальной помощи могут быть государственные организации (департаменты социальной помощи, бюро по трудоустройству, центры психологической помощи семьям, молодежные центры, управления социальной защиты ребенка и т.д.), неправительственные (общественные, благотворительные/религиозные фонды, юридические клиники и т.д.) и межправительственные организации, чьи программы и деятельность направлены на оказание помощи уязвимым категориям лиц. Сотрудничество между этими структурами позволяет клиентам получить профессиональную и комплексную помощь.

Международные неправительственные организации (НПО) – партнеры Центра по оказанию Помощи и Защиты Жертв и Потенциальных Жертв Торговли Людми:

- § Международная Организация по Миграции, Миссия в Молдове;
- § Организация по Безопасности и Сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) в Молдове;
- § Фонд ООН по Народонаселению (ЮНФПА);
- § UNICEF Moldova;
- § Международный центр “LaStrada”;
- § Национальный центр “CNFACEM”;
- § О. А. “Centrul de Drept al Femeilor”;
- § О. А. “Începutul Vieții”;
- § О. А. “Insula Spiranțelor”;

и другие Организации, специализирующиеся в данной области.

Для того чтобы связаться с Центром по Оказанию Защиты и Помощи:

Web-site: www.cap.md e-mail: shelter_team@iom.md

МТСЗС – Национальная Координационная Группа

Тел. /факс: (+373 22) 72 72 74 E-mail: coordonator.snr@mmpsf.gov.md

E-mail: coordonator_snr@yahoo.com

Горячая линия Международного центра “LaStrada” 0 800 77777 (по Молдове – бесплатно)
(+373 22) 233 309 (из-за рубежа)

Горячая линия /Линия доверия в Приднестровье 0 800 88888 (местный – бесплатно)
(+373) 533 8 60 30 (из-за рубежа)

Ты можешь помочь жертвам и уязвимым лицам! Пиши!

1. Звони или пиши в ONG “CNFACEM” E- mail: cnfacem@gmail.com Моб.: (373) 68151169

2. Звони или пиши Команде Программы Предупреждения и Защиты, МОМ Молдова

E-mail: iomchisinau_ct@iom.int Тел.: +373 22 232940/41[4]

Библиография

- 1.Брюссель, 25 марта 2015 г. SWD (2015 г.) 69 СОВМЕСТНЫЙ РАБОЧИЙ ДОКУМЕНТ
- 2.Реализация Европейской политики соседства в Республике Молдова Достигнутый в 2014 году прогресс и рекомендации к действиям
- 3.Торговля людьми и равенство полов в Молдове: дополнительные нормативные акты.
- 4.ЦЕНТР ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ И ЗАЩИТЫ ЖЕРТВ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ЖЕРТВ ТОРГОВЛИ ЛЮДЬМИ.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Колиогло В., студентка группы МСЗ - 2014.

Научный руководитель: Яниогло М.А., доктор, конференциар университетар

Профессиональное развитие будущих специалистов по социальной работе затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в условиях социально-экономических изменений перед образованием поставлена задача не просто вооружить молодых людей знаниями, умениями и навыками по основам наук, но обеспечить способность и готовность жить в современном мире, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать с гражданами, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Эффективность социальной работы зависит не только от уровня подготовки социального работника, знаний, опыта, но и от его личностных особенностей и качеств.

Значительное количество исследований последних лет показывает, что выпускники образовательных учреждений различаются не только запасом знаний и умений. Нередко при

одинаковом уровне образованности они различаются сформированностью профессионально значимых качеств, что определяет сущность их деятельности.

Понятие «профессионально важные качества» впервые появилось в работах Ф.Парсонса. Согласно предложенному им подходу, каждой профессии соответствует набор психологических и физических качеств индивида, а успешность профессиональной деятельности и удовлетворенность профессией находятся в прямой зависимости от степени соответствия индивидуальных качеств и требований к профессии.

Направленность личности характеризуется многообразием проявлений в потребностях и интересах, т.е. можно быть заинтересованы в чем-либо, а можно проявлять интерес к чему-либо. Содержание профессионального образования должно быть направлено на удовлетворение заинтересованности личности в избранной профессии и формирования на этой основе все более осознаваемых мотивов будущей профессиональной деятельности.

Личность тем более значительна, чем больше она отражает в своих качествах и деятельности тенденции общественного развития, чем ярче и специфичнее выражены в ней социальные качества, в какой мере ее деятельность носит своеобразный характер. В этом смысле характеристика понятия «личность» должна быть дополнена понятием «индивидуальность».

Психологи рассматривают индивида как субъекта особого рода, специфика которого состоит в реализации своей сущности.

«Совпадение личности и субъекта, – пишет Б.Г. Ананьев, – относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т.д.), определяющих положение человека в обществе, в структуре определенной общественно-экономической формации». Под деятельностью он имеет в виду труд, общение и познание, игру и учение, спорт и самодеятельность разных видов. Поэтому индивидуальная деятельность в известной мере отождествляется им с деятельностью общества в целом, поскольку и та и другая носит общественный характер.

При другом подходе к исследованию сущности индивидуальности Б.Г. Ананьев и его последователи рассматривают ее через соотнесение с триадой «индивид», «личность», «субъект».

Первый компонент триады используют для характеристики человека, как природного существа и синонимичен понятию «организм», второй – для обозначения социальной

сущности человека, третий – для идентификации человека как субъекта деятельности. Названная триада образует грани единой системы, целостная структура которой выступает в форме синтеза в человеке всех его свойств как индивида, личности и субъекта деятельности.

В итоге Б.Г. Ананьев приходит к выводу, что «...индивидуальность – всегда есть индивид с комплексом природных свойств, хотя, конечно, не всякий индивид является индивидуальностью. На наш взгляд, ...для этого индивиду нужно стать личностью. Сложные субординационные и иерархические связи здесь можно представить так: индивид – личность – индивидуальность».

При таком понимании индивидуальности возникает необходимость четкого разграничения ее от понятия личность. Это может быть осуществлено с опорой на высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему.

Рассматривая индивидуальность в профессии, можно отметить одну из главных закономерностей профессионально-личностного развития: идентификацию личности и профессии.

Личностно-индивидуальные качества, свойства и черты помогают социальному работнику раскрыть себя в профессии так, что все биологическое и психическое личностное своеобразие переходит в своеобразие профессиональное, делая неповторимой манеру работать, проявлять свой стиль, индивидуально-профессиональный «почерк».

Индивидуально-творческий показатель отражает следующее: стремится ли человек индивидуализировать свой труд, привнося в него творческий компонент; самореализовывает ли в нем свои личные потребности, потенциал; развивает ли себя средствами профессии, обогащает ли ее личным творческим вкладом.

Инициативность, самостоятельность, высокий уровень творческих способностей содействует выработке индивидуального стиля деятельности.

В специалисте социальной работы особо ценятся индивидуальность, творчество, новаторство в применении различных технологий, при социальной помощи, поддержке, реабилитации различных категорий населения. Наличие у социального работника индивидуального «почерка», стиля деятельности очень значимо.

Ряд исследователей (Л.Д. Демина, Е.И. Холостова и др.) выделяет следующие группы качеств социального работника: первая – психологические характеристики, являющиеся частью способности к данному виду деятельности; вторая – психоаналитические качества, ориентированные на совершенствование социального работника как специалиста-

профессионала; третья – психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния.

В первую группу качеств включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к психическим процессам: восприятию, памяти, воображению, мышлению, психическим состояниям – усталости, апатии, стрессу, тревожности, депрессии, вниманию как состоянию сознания; эмоциональным (сдержанность, индифферентность) и волевым (настойчивость, последовательность, импульсивность) характеристикам. Некоторые из этих психологических оснований являются главными, без них вообще невозможна качественная профессиональная деятельность. В связи с этим представляет интерес классификация качеств, данная А.К.

Марковой, которые способствуют результативности деятельности в современных условиях: следование профессиональной этике, индивидуальная (социальная и экономическая) ответственность, стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах; помехоустойчивость и конкурентоспособность; гибкость и оперативность, внутренняя аналогичность личности, адекватная самооценка и т.д.

Ко второй группе качеств относятся психоаналитические качества, направленные на совершенствование специалиста как личности, как работника-профессионала. Это самоконтроль,

самокритичность, самооценка, стрессоустойчивость, самовнушаемость, умение переключиться и управлять эмоциями.

К третьей группе качеств относятся коммуникабельность, эмпатичность, визуальность (внешняя привлекательность личности), красноречивость и др. Эта группа качеств связана и базируется на некоторых психологических теориях коммуникаций (самопредъявление или самопрезентация) [4.35].

Важное значение для эффективного самопредъявления имеют внешний облик, одежда, окружающая обстановка, цветовая гамма, пространственная и временная среда общения. Следует выделить в самопредъявлении и такую личностную особенность социального работника, как уверенность в себе, а также отзывчивость на нужды другого. Такой человек, как правило,

вызывает доверие других людей, спокоен, легко адаптируется к изменению ситуации. Такое личностное качество социального работника свидетельствует, как правило, об уважении к другому человеку. дает ему надежду на улучшение ситуации, на то, что у клиента есть силы, чтобы

с этой ситуацией справиться, дает возможность социальному работнику проявить заботу и инициативу в необидной, не ущемляющей достоинство человека форме, не ставит последнего в зависимость от социального работника.

Социальному работнику должны быть присущи такие личностные особенности, как гибкость, проявляющаяся на интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом уровнях; высокая степень личностной и социальной ответственности: адаптированность, которая проявляется как открытость в общении, способность принять и разделить нормы, ценности другого человека.

Рассматривая личность социального работника как субъекта профессиональной деятельности, ученые особо выделяют многоплановое, комплексное понятие «личностный потенциал».

Это понятие ориентировано на представление о человеке как целостном субъекте профессиональной деятельности, что достаточно полно характеризует личность социального работника.

Структура личностного потенциала включает в себя в качестве компонентов:

- а) профессиональные знания, умения, навыки (квалификационный потенциал);
- б) работоспособность (психофизиологический потенциал);
- в) интеллектуальные способности (образовательный потенциал);
- г) креативные способности (творческий потенциал);
- д) способность к сотрудничеству и взаимодействию (коммуникативный потенциал);
- е) ценностно-мотивационную сферу (нравственный потенциал).

Личностная компетентность — развивающийся на протяжении жизни комплекс навыков.

Исходя из вышеизложенного, можно определить совокупность профессионально значимых личностных качеств социального работника как личностную компетентность, которая должна включать три компонента:

- индивидуальную компетентность (развитие своей личности и индивидуальности средствами профессии, владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, саморефлексия);
- профессиональное творчество (инновационность, креативность, творческое отношение к делу, индивидуальный стиль деятельности);
- адаптивную компетентность (умение предвидеть изменения в профессии и быть готовым к ним, владение приемами противостояния профессиональным деформациям

личности, готовность к профессиональному росту, мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию).

Таким образом, формирование личностной компетентности будущего специалиста должно являться одной из главных задач профессионального образования.

Чтобы быть эффективным профессионалом необходимо любить свое дело, доводить до совершенства свою личность и постоянно актуализировать свои знания.

Библиография

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1980.
2. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. труды / С. К. Бондырева. - 2-е изд. - М. ; Воронеж : Изд-во МПСИ ; МОДЭК, 2005.
3. Дружилов С. А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестник Томского Педагогического университета. 2005. Вып. 1 (45).
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий учеб. для вузов / Э. Ф. Зеер. - 3-е изд. - М. : Фонд «Мир», 2005.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
6. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль, 2003.
7. Ковалевич, М.С. Профессиональное становление специалиста социальной сферы: методологический аспект //Материалы Республиканской научно-практической конференции: Образовательный стандарт по социальной работе 2008 г.: методическая обеспеченность, перспективы развития специальности», 20 апреля, ГИСТ БГУ, Минск. – 2010.
8. Клищевская, М. В. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М. В. Клищевская, Г. Н. Солнцева // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14, Психология. - 1999. -№ 4.
9. Липман, О. Психология профессий: пер. с нем. / О. Липман; под ред. Л. Г. Оршанского. - Пг.: Academia, 1923.
10. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.
11. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; пер. с англ. В. И. Белопольского. - М.: Когито-Центр, 2002.

12. Холостова, Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. М.: РГСИ. – 1993.
13. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования //Ста Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов вузов.- Ростов-на-Дону: Феникс. – 1996.
14. Янчук, О.А. Ориентиры профессиональной подготовки специалистов социальной сферы //Материалы Республиканской научно-практической конференции: Образовательный стандарт по социальной работе 2008 г.: методическая обеспеченность, перспективы развития специальности», 20 апреля, ГИСТ БГУ, Минск. –2010.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Пачи О. студентка группы СЗ-2013.

Научный руководитель: Влах М.К., преподаватель, магистр педагогических наук

За период своего существования человеческая цивилизация прошла долгий и противоречивый путь в отношении к детям с ограниченными возможностями. Это был путь и духовной эволюции общества, на котором встречались как страницы равнодушия, ненависти и агрессии, так и примеры заботы, милосердия. Только одного не встречалось в былых отношениях – сотрудничества на равных условиях.[5.]Согласно Декларации о правах инвалидов (ООН, 1975г.) инвалид – это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и (или) социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или нет, его (ее) физических или умственных возможностей. [1]Согласно закону Республики Молдова от от 30.03.2012 « Закон о социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями»

Лицо с ограниченными возможностями – лицо с физическими, умственными, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами/препятствиями могут мешать полному и эффективному участию этого лица в жизни общества наравне с другими лицами;[2]

В современном мире все чаще слышны призывы: «Дети - наше будущее, все лучшее – детям и т. д. ». И, несмотря на все эти лозунги, недостаточно внимания уделяется проблемам взаимодействия общества и детей с ограниченными возможностями и адаптации детей с отклонениями в развитии. А ведь проблемы, согласитесь, немалые. Очень часто на пути детей-инвалидов, да и взрослых людей с ограниченными возможностями, встают даже не их собственные недостатки, а предрассудки общества. Существует неисчислимое множество

мифов относительно детей-инвалидов, которые мешают полноценному развитию, как отдельного ребенка, так и всего общества.

Миф 1 Один из самых распространённых мифов – это мнение, что «более 90% детей-инвалидов - дети алкоголиков и наркоманов, а я здоров, у меня инвалид не родится»

Нет статистики, которая бы демонстрировала такую закономерность. В 60–80% случаев детская инвалидность обусловлена пренатальной патологией. (Понятие “пренатальная (антенатальная) патология” включает в себя все патологические процессы и состояния человеческого зародыша от момента оплодотворения и до рождения ребенка. Пренатальный период человека исчисляется 280 днями, или 40 неделями, после чего наступают роды.) Факторами, способствующими возникновению инвалидности у детей, являются также неблагоприятная экологическая обстановка, неблагоприятные условия труда женщин и мужчин, рост травматизма, недостаточные возможности и недооценка населением значения здорового образа жизни - т.е. очень широкий комплекс проблем, связанных с низким уровнем качества жизни значительной части семей.

Личное здоровье родителей - важный фактор, но не решающий. Существуют спонтанные мутации и врачебные ошибки, которые нельзя предвидеть или предотвратить. Количество инвалидов на земле - величина постоянная и составляет 5% от всего населения. А это значит, что у каждого человека, вне зависимости от возраста, здоровья, национальности, вероисповедания, социального и материального положения, есть 5-процентный шанс стать родителем ребёнка-инвалида. Можно и нужно стараться сделать всё возможное для здоровья своих детей, однако неверно полагать, что все те, у кого родились дети-инвалиды, в этом лично виноваты.

Миф 2 Так же ошибкой будет считать, что «Пренатальная диагностика может выявить пороки развития плода на ранних стадиях беременности»

Современная пренатальная диагностика на ранних сроках беременности (12 недель) предлагает лишь расчёт риска (скрининг). Этот расчёт зависит от слишком большого количества факторов (вплоть до национальности), чтобы давать однозначный прогноз. Инвазивная диагностика, которая даёт ответ, а не прогноз, делается на более поздних сроках - чаще всего после 18 недель беременности - и проводится только в случае, если скрининг показал высокий риск, ибо сама по себе эта процедура в 2% случаев приводит к выкидышу. Но и она имеет погрешность (до 2%), к тому же, выявляет далеко не все заболевания. Олигофрения, психические расстройства, ДЦП никак не могут диагностироваться внутриутробно.

Миф 3 Ещё одна непоправимая ошибка многих родителей, это уверенность, что их ребёнка может спасти усиленное лечение с первых же дней жизни **«Если начать усиленно лечить ребёнка с первых дней жизни, то его можно вылечить, главное - работать «не щадя живота своего»** При всём относительном прогрессе современной медицины до сих пор остаётся очень много заболеваний, которые невозможно излечить никакими усилиями и деньгами. Так же дети с одинаковыми диагнозами абсолютно по-разному реагируют на терапию. О причинах медицина молчит: мозг - самый неизученный пока орган. Так что если вы видите ребёнка-инвалида в тяжёлом состоянии - это совершенно не означает, что его родители ничего не делали.

Миф 4 «Дети-инвалиды страдают и мучаются» Большая часть заболеваний, приводящих к инвалидности, не приносит ярко выраженных физических страданий. Если же и есть болевые ощущения — современная фармакология может снять практически любую боль. Если же речь идёт о психологическом дискомфорте от заболевания, то здесь два аспекта: некоторые дети-инвалиды в силу своей болезни не осознают своих «особенностей», а психологический комфорт остальных детей, которые осознают себя, целиком и полностью зависит от окружения. Как известно, если человека постоянно называть свиньёй - он захрюкает. А если человеку постоянно указывать на его «неполноценность», то он себя таким и будет ощущать.

Миф 5 Ещё один, поражающий своей несправедливостью миф – это мнение, что все инвалиды живут хорошо, причём за счёт «честных налогоплательщиков»

«Дети-инвалиды лежат тяжёлым бременем на налогоплательщиках, а сами живут « как сыр в масле»

В Молдове проживают более 180 тысяч человек с ограниченными возможностями. Почти 15 тысяч их них - дети. Их обеспечение действительно происходит за счёт бюджета. Но вряд ли их можно назвать самым тяжёлым бременем. За счет бюджета живут депутаты, сотрудники аппаратов властных структур всех уровней, безработные и прочие.

Не надо забывать, что у детей-инвалидов есть родители и иные родственники, которые тоже платят налоги.

В Швейцарии дети-инвалиды не получают никаких пенсий и пособий: государство делает всё, чтобы жизнь семей с такими детьми ничем не отличалась от жизни других семей - родители могут работать, вести привычный образ жизни, дети получают необходимую помощь, образование, посещают со сверстниками сады, школы и т. д.

Пенсия по инвалидности в нашей стране составляет от 500 до тысячи леев. В большинстве случаев один родитель вынужден оставить работу. Садов и школ для таких детей практически нет. Устроиться на работу даже трудоспособные инвалиды чаще всего не могут. Большая часть льгот (лекарства, лечение, реабилитация, отдых и т.п.) лишь декларативны и на деле никак не реализуются. Подавляющее большинство детей-инвалидов, как и любые дети, живут на личные средства их родителей.

Миф 6 Точно так же не стоит считать, что «**Семьи детей-инвалидов несчастны**» В жизни семей с ребёнком-инвалидом в Республике Молдова много проблем и трудностей, осложняющих жизнь. Но подобные проблемы в той или иной степени есть у всех, не только у инвалидов, так что говорить, что причина несчастья - только инвалидность, ошибочно. Счастье вообще есть понятие абстрактное и относительное. Счастье - это внутреннее состояние, и оно не зависит от каких-то конкретных вещей или явлений. Нельзя сказать, например, что «мерседес» - стопроцентный залог счастья любого человека. Оценивать чужое счастье по своим критериям, по отсутствию или наличию чего-либо - неверно. Хотите знать, счастлив ли человек - не гадайте, спросите у него.

Миф 7 «Инвалид неполноценен: он не может учиться как все, жить как все, чувствовать как все» Ключевое понятие этого мифа - «как все». Дело в том, что все мы разные изначально, и никто не знает до конца своих возможностей. Система пытается подогнать нас под некие рамки - зачем? Затем, что человеком среднестатистическим легче управлять. Одинаковость - залог стагнации с последующей деградацией. А развитие как раз зависит от многообразия. Заводя разговор о неполноценности инвалидов, мы начинаем говорить о цене человека вообще, после чего окажется, что и здоровые люди тоже не все имеют одинаковую цену. Разные, но равные. Равные в правах, в чувствах, в желаниях. Если мы примем за точку отсчёта не одинаковость, а как раз множество вариантов, то окажется, что дети-инвалиды вполне обучаемы, просто по своей программе, что они могут многого добиться, вести активный образ жизни - главное, им помочь.

Миф 8 «Если дети-инвалиды будут учиться в общей школе, здоровые дети будут деградировать»

Инклюзивное образование не предусматривает занижение планки знаний для здоровых детей, дабы «уравнять» их с детьми с ограничениями здоровья. Инклюзивное образование в первую очередь делает акцент на персонализации процесса обучения, что важно абсолютно для всех детей, а не только для инвалидов. К тому же присутствие детей с ограниченными возможностями позволит здоровым детям приобрести бесценные знания

о доброте, толерантности, терпимости, помощи, которых не даст ни одна книга и ни один, даже самый лучший, учитель.

Миф 9 Следующее утверждение порой серьёзно осложняет жизнь детей-инвалидов. **«Интеграция инвалидов в общество невозможна, они же всё равно НЕ ТАКИЕ»** Этот ошибочный вывод делается потому, что мы пока в самом начале на пути к интеграции, и если нам сегодня трудно принять инвалидов как равных - то это потому, что мы мало о них знаем, мы редко их видим. Это вполне естественная реакция психики. Со временем мы изменимся. Этот путь прошли до нас многие страны. Еще 15 лет назад в США - сейчас практически эталонном в этом отношении государстве, дела обстояли не многим лучше, чем у нас сейчас. Дорогу осилит идущий.

Миф 10 «Они не больные! Они плохо воспитанные/дети индиго/непризнанные гении» К сожалению, медицина вообще, а в нашей стране особенно, не совершенна. И всё же если не один, не два, и даже не три доктора поставили ребёнку серьёзный диагноз - стоит им поверить. Понятно, что отрицание - это первый шаг на пути к принятию, но не стоит на нём застревать. Да, ребёнок с аутизмом, СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), шизофренией может выглядеть обычно, вести себя как все, иметь хороший и даже блестящий интеллект. И всё же любое заболевание требует внимательного наблюдения и тщательного лечения. Не только любовью и лаской, но и лекарствами и коррекционными занятиями. [4]

Все эти суеверия, предвзятое отношение, опаска и стыд не дают увидеть, что дети с ограниченными возможностями на самом деле – такие же, как все, они так же растут, так же учатся, грустят и смеются, и так же любят. Может быть, когда-нибудь и мы поймем это, и из словосочетания «дети – инвалиды» в нашем лексиконе уйдет его вторая часть. А ведь ребенок – он же всегда ребенок, какими бы не были его физические возможности.

В заключении хотелось бы отметить, что дети-инвалиды не абстрактные единицы, а реальные дети, имеющие лицо и характер. В тяжелых условиях, порой, катастрофической инвалидности, как бы на иссушенной почве, они живут свою единственную и неповторимую жизнь. Поэтому требуется, чтобы и общество научилось смотреть на этих детей, как на личности, а не просто как на инвалидов. Чтобы СМИ уделяли время этим детям, и именно не в плане трагедии, а в плане того, что они являются личностями, и в плане того, что не только мы можем что-то дать им, но и они (их появление в семье) нам. Тяжело быть инвалидом в возрасте 20 лет и выше, а еще тяжелее быть им с самого рождения, ведь в детские годы ребенок постигает и учится очень многому, а инвалидность становится огромным барьером к преодолению нового. Детям-инвалидам необходима помощь и понимание не только

родителей, но и общества в целом, только так они смогут понять, что они действительно нужны, что их действительно любят и понимают.. Дети с ограниченными возможностями - часть человеческого потенциала мира и нашей страны. Четверть нобелевских лауреатов - люди с ограниченными возможностями здоровья. Инвалидами были слепой Гомер и глухой Бетховен, Ярослав Мудрый и Франклин Рузвельт. Люди с ограниченными возможностями могут все или почти все. Они принимают участие в Паралимпийских играх и занимают призовые места, стремятся к тому, чтобы быть замеченными.[3]

За последние годы в системе образования Республики Молдова сделано множество шагов с целью продвижения определенных моделей инклюзивного образования, но в значительной степени они имели спорадический характер. Успешная практика в инклюзии достигнута, в основном, благодаря поддержке со стороны гражданского общества и энтузиазму, проявляемому некоторыми педагогическими кадрами, волонтерами и родителями. В связи с этим утверждение Правительством Республики Молдова **Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020 годы** представляет собой взятие ответственности государственного органа власти за обеспечение развития образовательной инклюзии на национальном и местном уровне. [6.]

Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей, имеющих особые потребности, способствует формированию у «нормы» альтруистического, толерантного поведения, эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу.[5.] Процесс интеграции людей с ограниченными возможностями в общество займет долгие годы. И мне кажется, что самое лучшее средство для разрушения мифов, для принятия этих людей - непосредственное и достаточно длительное (а не разовая «экскурсия») общение с ребенком, с особыми потребностями.

Библиография

1. Декларация о правах инвалидов (утв. Резолюцией тринадцатой сессии Генеральной Ассамблеи ООН 3447(XXX) от 9 декабря 1975 г.) // Текст Резолюции размещен на сервере ООН в Internet (<http://www.un.org>)

2. Закон № 60 «О социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями», <http://lex.justice.md/ru/344149/>.

3. Постановление Nr. 523 от 11.07.2011 об утверждении программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы.

4. <http://doorinworld.ru/publikaczii/200-deti-invalidy-mify-i-predrassudki>

5. <http://festival.1september.ru/articles/580261/>

6. <http://www.scienceforum.ru/2013/14/1781>

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное выступление	
Uzun D. DİALEKT FONETİKASI	4
Ionița T. SPECIFICITATEA DIALOGULUI LIRIC ÎNTREȚINUT CU MAMA ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU.....	7
Celac A. PUBLIC SPEAKING IS A KEY TO SUCCESS.....	10
Кара М. СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	13
Киорогло М. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КУНКУРЕНТОСПОСТОБНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	25
Secția 1.	
MODERNITATEA CREAȚIEI CULTURAL – LITERARE A LUI GRIGORE VIERU	
Calân Elena POEZIA LUI GEORGE BACOVIA: CONTEXT NAȚIONAL ȘI EUROPEAN	29
Cârbîic Dora CODRUL – MATRICEA STILISTICĂ A POPORULUI DACO-ROMÂN ÎN OPERA LUI EMINESCU	36
Erineț Valentina EVOLUȚIA CONVERSIUNII ÎN LIMBA ROMÂNĂ	41
Liudmila Nedu CREANGĂ – DICKENS – TWAIN: COMUNITATE TEMATICĂ, VIZIUNI ARTISTICE....	46
Trandafil Vera TIPURI DE ETIMOLOGII.....	49
Curdova Eugenia NOAPTEA RITUALURILOR DE DRAGOSTE LA SFÎNTUL ANDREI.....	57
Bolgar Tatiana SIMPLITATEA LUI GR. VIERU	62
Zlatovcena Nelli EXPRESIVITATEA LIMBAJULUI ÎN BALADA POPULAR	65
Sâpciu Elena TUDOR ARGHEZI ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERNITATE	70
Sekțiya 2.	
GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA ÜÜRENMÄK UURUNDA	
Boltaeva Alöna ALÖNA ERGOGLO - ENİ BİR AD GAGAUZ LİTERATURASINDA	76
Çebanova Mariya N.İ. BABOGLUNUN YARATMALARINDA MORAL KOMPETENȚİYALARIN İNSANNİK TEMASININ OLUŞTURMASI.....	80

Çernioglo Alla GAGAUZ LİTERATURA UROKLARI NİCÄ GAGAUZLUUN TEMELİ	85
Kılçık Ekaterina TEORETIK ASPEKTLERİ KOMUNIKATIV KOMPETENÇİYASININ OLUŞTURULMASINDA	88
Kınalı Mariya ANA DİLİNİ ÜÜRETMEKTÄ DİDAKTİKA İSTEDİKLERİ	97
Mihaylova Svetlana BÜÜLÜ MASALLARIN ÖZELLİKLERİ.....	100
Sırbu Maksim ANA TARAF TEMASI K.K.VASİLİOGLUNUN PEETLERİNDÄ.....	103
Zlatovçena Stepanida AYLÄ PAALILIKLARI GAGAUZ YAZICILARIN YARATMALARINDA.....	110
Секция 3.	
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ	
Братунова Елена, Милкан Елена ПЕСНЯ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	114
Boicova Christina INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE	119
Carelina Alexandra ACTIVITIES IN THE CLASSROOM FOR TEACHING EFL.....	123
Ceavdari Iulia THE LANGUAGE OF YOUTH	125
Chisacova Irina WÖRTER UND GEGENWÖRTER. ANTONYME IN DER DEUTSCHEN SPRACHE	128
Dobrioglo Tatiana HERTA MÜLLER: NOBELPREIS FÜR DAS DRAMA IHRES LEBENS.....	132
Ivancioglo Oxana DIE ROLLE DER DEUTSCHEN SPRACHE IN DER WELT VON HEUTE.....	137
Sivoglo Nadejda DEUTSCH ALS FREMDSPRACE: 5 GRÜNDE DEUTSCH ZU LERNEN.....	141
Секция 4	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Алтыпармак Инесса ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ПОЗНАНИЯ МИРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	146
Кара Анастасия РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	152
Копуцу Екатерина ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	157

Колпакчи Екатерина ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	166
Gagauz Alina PREMISE ALE INTEGRĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE.....	170
Livia Musteață METODE INTERACTIVE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE CEL CE ÎNVAȚĂ.....	173
Манастырлы Екатерина ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ	178
Сюмбели Неля РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА НА УРОКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	181
Слесаренко Марина СТРАТЕГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ФЕРАПОНТЬЕВСКОЙ ГИМНАЗИИ ИМ. М. ВОВЧОК.....	187
Узун Людмила ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА.....	190
Янчогло Евгения РОЛЬ САЙТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....	196
Янчогло Евгения СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНИВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ДОУНИВЕРСИТЕТСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	199
СЕКЦИЯ 5	
АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	
Балыкбаева Людмила ПОТЕНЦИАЛЫ СУПЕРВИЗИИ И ИХ АКТУАЛИЗАЦИЯ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	204
Димова Ирина ОТНОШЕНИЯ К СТАРОСТИ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ.....	209
Димитрова Марина ОШИБКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	214
Златовчена Екатерина МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.....	219
Иринея Ирина СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ.....	221
Калпак Светлана ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ НАД ЖЕНЩИНАМИ.....	226
Козарь А. ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ УСЛУГ НА ДОМУ КАК	

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА.....	231
Копуцу Марина ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ – РАБСТВО 21 ВЕКА.....	235
Колиогло Валентина ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	238
Пачи Ольга ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	244